

**Empirische Sonderpädagogik**, 2016, Nr. 4, S. 307-326  
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

## Effekte eines schulbasierten sozial-kognitiven Trainings bei Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen

Tobias Hagen<sup>1</sup>, Marie-Christine Vierbuchen<sup>2</sup>,  
Clemens Hillenbrand<sup>3</sup> & Thomas Hennemann<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität zu Köln

<sup>2</sup> Bergische Universität Wuppertal

<sup>3</sup> Universität Oldenburg

### Zusammenfassung

Zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten besteht ein enger Zusammenhang (z.B. Fischbach et al., 2010). Bisher existieren nur wenige evaluierte Programme zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen bei lernschwachen Schülerinnen und Schülern im deutschsprachigen Raum. Zudem erreichen schulbasierte Interventionen im Hinblick auf die Reduktion von Verhaltensproblemen überwiegend kleine Effekte (Durlak et al., 2011). Im vorliegenden Beitrag wird die Wirkung eines 18 Sitzungen umfassenden Trainings für lernschwache Jugendliche überprüft, das auf dem Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung basiert (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000). Hierzu erfolgt ein Vergleich der Entwicklung der Probanden einer Interventionsgruppe (N=74) mit einer unbehandelten Vergleichsgruppe (N=63) in einem Prä-, Post- und Follow-up-Design. Als Erhebungsinstrument wurde der Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997) genutzt. Bei der varianzanalytischen Datenauswertung kam ein gemischtes Design zum Einsatz (Mixed Model). Die Analysen ergeben kleine bis mittlere Effekte der Intervention im Rückgang von Verhaltensauffälligkeiten auf den Dimensionen Gesamtproblemwert ( $\eta^2_p = .066$ ), Emotionale Probleme ( $\eta^2_p = .047$ ) sowie Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme ( $\eta^2_p = .034$ ).

Schlüsselwörter: Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten, Sekundarstufe, schulbasierte Intervention, sozial-kognitive Informationsverarbeitung, Prävention, Evaluation

### The Effects of school-based social-cognitive training for secondary school students with learning disabilities

#### Abstract

There is a close relationship between behavioral problems and learning difficulties (e.g. Fischbach et al., 2010). Up to now few programs to promote social and emotional competencies in students with learning disabilities have been evaluated in German-speaking countries. In addition, school-based interventions have for the most part only shown small effects in terms of reducing behavioral problems (Durlak et al., 2011). In the present study, the effectiveness of a comprehensive training course for young people with learning disabilities will be investigated. The intervention evaluated consists of 18 sessions and is based on the social-cognitive model of information processing (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000). To test the effective-

ness of the program, the progress made by subjects in the experimental group ( $N=74$ ) who participated in the intervention was compared with a control group ( $N=63$ ) who received no treatment. A pre, post and follow-up experimental design was used. Students' development was assessed using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997). For the analysis of the data, a mixed-design analysis of variance model was employed. The analyses show small to medium effects of the intervention in reducing behavioral problems when comparing the values for the "total difficulties score" ( $\eta^2_p=.066$ ), the "emotional problems score" ( $\eta^2_p=.047$ ) as well as the "hyperactivity score" ( $\eta^2_p=.034$ ).

Key words: learning difficulties, behavioral problems, secondary education, school-based intervention, social-cognitive information processing, prevention, evaluation

Der enge Zusammenhang von Verhaltens- und Lernstörungen wird durch diverse wissenschaftliche Untersuchungen belegt (z.B. für internalisierende Verhaltensstörungen und Lese-Rechtschreibstörungen: Gasteiger-Klicpera, Klicpera & Schabmann, 2006; für Störungen des Sozialverhaltens und umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten: Jacobs, Tischler & Petermann, 2009; übergreifend: Fischbach, Schuchardt, Mähler & Hasselhorn, 2010). Aktuelle Untersuchungen nehmen differenziert die unterschiedlichen Formen isolierter und kombinierter Lernschwierigkeiten in den Blick und stellen Zusammenhänge zu verschiedenen Ausprägungen von Verhaltensproblemen fest. So scheinen Kinder mit einer kombinierten Lernschwäche signifikant stärker von externalisierenden und internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten betroffen zu sein, als Kinder mit isolierten Lernstörungen (Endlich, Dummert, Schneider & Schwenck, 2014). Zudem wirkt sich die Dauer der Lernschwäche aus: Zwischen überdauernden Lernschwierigkeiten, wie sie bei Schülerinnen und Schülern, die eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen besuchen, vorliegen, und externalisierenden Verhaltensproblemen existiert ein starker Zusammenhang (ebd.). Zudem werden schwache Schulleistungen oder Lernbeeinträchtigungen als Risikofaktoren für die Entstehung von Verhaltensstörungen beschrieben (Gasteiger-Klicpera, Klicpera & Schabmann, 2006; Scheithauer & Petermann, 2002). Ebenso existieren Hinweise auf entgegengesetzte Wirkmechanismen,

die externalisierende Verhaltensauffälligkeiten in der Kindheit als ursächlich für die Entstehung von Lerndefiziten deklarieren, welche dann zu internalisierenden Problemen im frühen Erwachsenenalter führen können (Masten et al., 2005). Die genannten Einflussfaktoren scheinen komplex und dynamisch im Sinne eines transaktionalen Entwicklungsverständnisses zu wirken (z.B. Fontaine & Dodge, 2009; Sameroff & Fiese, 2000).

Ein zentrales Modell zur Aufklärung von antisozialem Verhalten (z.B. Aggression, Gewalt, Kriminalität) ist die Theorie der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (Calvete & Orue, 2012; Coie, Dodge, Terry & Wright, 1991; Crick & Dodge, 1994; Fontaine, 2010; Fontaine & Dodge, 2009; Lemerise & Arsenio, 2000; Salzer Burks, Laird, Dodge, Pettit & Bates, 2001). Sie versteht Sozialverhalten als das Produkt aus unterschiedlichen Mustern sozial-kognitiver Operationen und erläutert den Prozess der Wahrnehmung, Interpretation und konstruktiven Bewältigung sozialer Situationen. Diverse entwicklungsorientierte Studien zur sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (SKI) verdeutlichen, welche Teilaspekte im Jugendalter gezielt unterstützt werden sollten (Lansford, Malone, Dodge, Crozier & Pettit, 2006; Arsenio, 2010; Fontaine et al., 2010). Es gilt als empirisch gut abgesichert, dass die Bewertung von Lösungsmöglichkeiten im Umgang mit sozialen Anforderungen eng mit antisozialem Verhalten im Jugendalter zusammenhängt (Fontaine, Yang, Dodge, Bates & Pettit, 2008; Fontaine et al.,

2009). Während dieser Phase der SKI wägen Jugendliche verschiedene Lösungsmöglichkeiten anhand der folgenden Kriterien ab, bevor es zur Umsetzung einer Reaktion kommt (Fontaine & Dodge, 2006):

- a) Effektivität der Reaktion: Die Annahme des Individuums, wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist mit der gezeigten Reaktion erfolgreich zu sein.
- b) Bewertung der Reaktion: Die Bewertung der Reaktion im Hinblick auf ihre soziale und moralische Qualität.
- c) Ergebniserwartung: Die Einschätzung der Wahrscheinlichkeit, ob die Reaktion zu einem bestimmten Ergebnis führt.
- d) Ergebnisbewertung: Der Prozess, durch den das Individuum dem zu erwartenden Ergebnis der Reaktion ein gewisses Maß an positivem oder negativem Nutzen zuordnet.

Demnach liegen den Entscheidungen von Jugendlichen mit einem problembehafteten Sozialverhalten teilweise Prinzipien und Werte zugrunde, die mit gesellschaftlichen Regeln nicht vereinbar sind (Berk, 2011). Aggressives Verhalten wird bspw. gezielt zum Erreichen von bestimmten Zielen eingesetzt (Baving, 2008). Darüber hinaus sind Defizite in der Emotionsregulation eine mögliche Ursache für verschiedene Formen von Verhaltensauffälligkeiten im Jugendalter, z.B. durch die vorwiegende Nutzung maladaptiver Emotionsregulationsstrategien (Grob & Smolenski, 2009). Ein Training für Jugendliche zur Verbesserung der SKI sollte an diesen Aspekten ansetzen.

Für die Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen existieren mittlerweile diverse Trainings zur Förderung der SKI (z.B. Hillenbrand, Hennemann & Heckler-Schell, 2008; Hillenbrand, Hennemann, Hens & Hövel, 2015; Petermann & Petermann, 2003). Meist wird die Zielgruppe der jüngeren Kinder im Vor- und Grundschulalter fokussiert. Laut einer Sekundäranalyse von Beelmann, Pfof und Schmitt (2014) liegt der Schwerpunkt der Untersuchungen im Bereich der Prävention und Gesund-

heitsförderung im deutschen Sprachraum auf dem Alter zwischen 6 und 13 Jahren (42.5%). Beelmann (2006) weist zudem nach, dass die Effekte bisheriger Förderprogramme im Bereich dissozialer Verhaltensweisen eher gering ausfallen. Unterstützt wird dieser Befund durch Casale, Henneemann und Hövel (2014), die einen Überblick über die Wirksamkeit deutschsprachiger schulbasierter Maßnahmen zur Vermeidung von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I geben. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass wenige Programme zur wirksamen Reduktion von Verhaltensproblemen existieren. In den meisten Untersuchungen werden Effekte im Bereich des Aufbaus emotional-sozialer Kompetenzen berichtet (ebd.). Weitere Metaanalysen weisen kleine Effekte von schulbasierten Interventionen ( $d=0.22$ ) im Hinblick auf die Reduktion von Verhaltensproblemen nach (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Eine tendenziell höhere Wirkung wird dann erreicht, wenn die Maßnahmen bei Personen mit erhöhtem Risiko ( $d=0.26$ ) oder bereits auffälligen Kindern und Jugendlichen ( $d=0.41$ ) zum Einsatz kommen (Wilson, Lipsey & Derzon, 2003).

Nestler und Goldbeck (2009) fokussieren in ihrem Training sozialer Kompetenzen (SOKO) Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen in beruflichen Rehabilitationseinrichtungen, nutzen jedoch andere theoretische Fundierungen zur Konzeption der neun Sitzungen und kommen aufgrund kleiner Fallzahlen und hoher Ausfallraten zu wenig aussagekräftigen Ergebnissen (Nestler, 2007). Es besteht demnach weiterer Forschungsbedarf: Eine Maßnahme auf Basis der SKI wurde für Jugendliche mit Lernstörungen in Deutschland bisher nicht explizit entwickelt und evaluiert. In diesem Zusammenhang arbeiteten Fischbach und Kollegen (2010, S. 208) heraus: „Das Betroffensein von Lernstörungen wird von stärkerem externalisierendem Problemverhalten, wie Aggression und Delinquenz, sowie von mehr sozialen Problemen mit Gleichaltrigen begleitet“. In dieser Untersuchung wur-

den Kinder und Jugendliche mit Lernschwächen und Lernstörungen untersucht und der enge Zusammenhang von Lernschwierigkeiten und sozialen Problemkonstellationen differenziert dargestellt. Die Notwendigkeit einer effektiven Intervention spezifisch für Jugendliche mit Lernschwächen und komorbiden Beeinträchtigungen, wie z.B. sozial-emotionalen Problemen, ist demnach gegeben.

Grünke (2006) fasst zusammen, dass viele Maßnahmen bei Kindern und Jugendlichen mit gravierenden Lernbeeinträchtigungen nicht wirksam sind. Auch die Förderung sozialer Kompetenzen scheint für diese Kinder und Jugendlichen zwar notwendig, aber meist wenig erfolgreich zu sein (Kavale & Forness, 1996; Kavale & Mostert, 2004). Basierend auf einer umfangreichen systematischen Literaturrecherche arbeitet Grünke (2006) zudem heraus, dass vor allem Methoden wie z.B. direkte Instruktion, Strategieinstruktion, Selbstinstruktionstraining oder tutorielles Lernen für diese Zielgruppe effektiv sind. Diese Methoden fanden im Rahmen der Konzeption des entwickelten Trainings besondere Berücksichtigung.

### *Konzeption der Förderung*

Das entwickelte Förderkonzept (Hagen, 2014) basiert auf dem Modell der SKI (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000). Davon ausgehend wurde ein 18 Sitzungen umfassendes Training konzipiert. Den Jugendlichen werden im Rahmen des Förderprogramms sozial-emotionale Kompetenzen, insbesondere Problemlösestrategien, vermittelt. In den ersten Sitzungen stehen das gegenseitige Kennenlernen und die Kooperationsfähigkeit der Jugendlichen im Vordergrund. Anschließend wird das SKI-Modell eingeführt und eine daran orientierte Problemlösestrategie vorgestellt. In den darauffolgenden Sitzungen erfolgt eine intensive Bearbeitung der einzelnen Phasen des Modells unter Berücksichtigung emotionaler Dimensionen. Die in Sitzung vier eingeführte Problemlösestrategie wird in den

Sitzungen 15 und 16 auf verschiedene soziale Situationen angewendet, um das Handeln nach dieser Strategie zu üben. Abschließend werden realistische Zukunftsperspektiven mit den Jugendlichen erarbeitet sowie die Schritte zur Zielerreichung konkret geplant (Sitzung 17 und 18). In den Trainingssitzungen kommen vielfältige Methoden zum Einsatz (z.B. Rollenspiele, Kooperationsübungen und eine Zukunftswerkstatt), durch die u.a. eine möglichst hohe Lebensweltorientierung erreicht werden soll. Die Maßnahme wird mit der gesamten Klasse durchgeführt. Sozial kompetente Mitschülerinnen und -schüler können so als positive Modelle genutzt werden (Bandura, 1994). Die Konzeption des Trainings sieht die Durchführung von zwei 90-minütigen Sitzungen pro Woche an unterschiedlichen Tagen vor. Darüber hinaus werden Anwesenheit und Mitarbeit auf der Basis verhaltensmodifikatorischer Vorgehensweisen positiv verstärkt und dokumentiert (Edelmann, 2000). Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Inhalte und Förderbereiche der einzelnen Sitzungen des Trainings.

Alle Sitzungen zeichnen sich durch einen ritualisierten Ablauf aus, der den Schülerinnen und Schülern Orientierung bieten soll. Nach der Durchführung einer Kooperationsübung zu Beginn jeder Sitzung, die über den Verlauf des Trainings hinweg an Komplexität gewinnen (steigendes Anforderungsniveau), erfolgt die Wiederholung bisheriger Inhalte zur Festigung des Gelernten. Im Anschluss werden jeweils neue Inhalte erarbeitet, gemäß der in Tabelle 1 dargestellten Themenschwerpunkte. Abschließend erhalten die Schülerinnen und Schüler nach einer Selbsteinschätzung eine Rückmeldung zu ihrem Verhalten. Für die Teilnahme an der Sitzung und das gezeigte Verhalten (Regeleinhaltung) werden Punkte vergeben. Die Punkte können im weiteren Verlauf von den Schülerinnen und Schülern für materielle oder soziale Verstärker eingelöst werden. Dieses Vorgehen dient der positiven Verstärkung sozial kompetenten Verhaltens während der Sitzungen.

Ein zentrales Element des Trainings ist die an dem Modell der SKI orientierte Problemlösestrategie. Die Strategie wird in Sitzung vier eingeführt und im weiteren Verlauf des Trainings regelmäßig aufgegriffen.

Problemlösestrategie:

1. Stopp! Was passiert gerade?
2. Wie fühle ich mich? Und du?
3. Was möchte ich?
4. Was kann ich tun?
5. Ob das wohl gut ist?
6. Jetzt geht's los!

In Sitzung 15 und 16 liegt der Schwerpunkt auf der Anwendung der Problemlösestrategie. In diesen Sitzungen üben die Schülerinnen und Schüler soziale Probleme nach der dargestellten Vorgehensweise zu lösen. Nachdem die hierfür erforderlichen Fähigkeiten in den vorangegangenen Sitzungen erarbeitet wurden, dient diese Phase des Trainings dazu, die Jugendlichen darin zu unterstützen, die erlernten Inhalte im Alltag anzuwenden. Zur Vermittlung der Strategie wird die Vorgehensweise vom Trainer zunächst laut denkend illustriert. Erst nachdem die Strategie durch den Trainer eingeführt wurde, erfolgt die Anwendung einzelner Schritte durch die Schülerinnen und Schüler. Die zahlreichen Beispiele der Strategieanwendung unterstützen die Jugendlichen im weiteren Verlauf darin, die Problemlösung selbstständig durchzuführen. Erst wenn alle Schülerinnen und Schüler die Vorgehensweise verinnerlicht haben, wenden sie die Strategie eigenständig an (im Rahmen von Stationsarbeiten und Rollenspielen zu vorgegebenen sowie persönlichen Problemen). Ziel ist die Einbettung der Vorgehensweise in vorhandene kognitive Strukturen, um ein automatisiertes Handeln nach dem Modell der SKI zu fördern. Bei der Auswahl der sozialen Situationen bzw. Probleme im Rahmen der Trainingskonzeption, wurden relevante Themen von Jugendlichen dieser Altersstufe konsequent berücksichtigt (Lebensweltbezug). Letztendlich verfolgt dieser Baustein des Trainings

das Ziel, ein reflektiertes Handeln in sozialen Situationen zu unterstützen.

### *Fragstellung und Hypothesen*

Das zentrale Anliegen der vorliegenden Studie besteht darin, erstmalig zu überprüfen, ob ein gezielt für lernschwache Jugendliche entwickeltes schulbasiertes Training sozial-kognitiver Informationsverarbeitungsprozesse zur Reduktion von externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen beiträgt. Hierzu wird die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in einer Interventionsgruppe (IG) mit einer unbehandelten Vergleichsgruppe (VG) in einem Prä-, Post- und Follow-up-Design verglichen.

Durch die Untersuchung sollen die folgenden fünf zentralen Hypothesen geprüft werden: Der Gruppenvergleich im zeitlichen Verlauf (IG vs. VG) ergibt signifikante Effekte in der psychosozialen Belastung (gemessen mit dem Strengths and Difficulties Questionnaire; Goodman, 1997) zugunsten der Interventionsgruppe auf den Dimensionen:

1. Gesamtproblemwert,
2. Emotionale Probleme,
3. Verhaltensprobleme,
4. Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme sowie
5. Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen

### **Methode**

#### *Stichprobe*

Insgesamt nahmen an der Studie 162 Jugendliche der siebten und achten Jahrgangsstufe mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus insgesamt 16 unterschiedlichen Förderschulklassen teil. Die teilnehmenden Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen wurden zufällig aus der Gesamtheit der Förderschulen mit diesem Schwerpunkt im Raum Oldenburg und Bremen gezogen und auf die IG und VG aufgeteilt (jeweils 8 Klassen pro Gruppe) sowie anschließend in

Tabelle 1: Überblick über die Inhalte des Trainings (Hagen, 2014)

Schwerpunkt	Sitzung	Handlungsebene und Inhalt	Förderbereich/ Themenschwerpunkt
Trainingseinführung Trainingsregeln Verstärkersystem	<b>1</b>	Überblick über das Training (Ziele); Trainingsregeln und Verstärkersystem werden eingeführt	Motivation, Partizipation
Kennenlernen	<b>2</b>	Die Jugendlichen lernen sich untereinander besser kennen (Steckbriefe)	Kennenlernen, Selbst- und Fremdwahrnehmung
Kooperation bzw. Teamfähigkeit	<b>3</b>	Sinn und Zweck von Kooperationsübungen werden thematisiert; Durchführung einer Kooperationsübung inkl. Reflexion	Kooperation
SKI-Modell	<b>4</b>	Die Jugendlichen lernen das SKI-Modell kennen. Anhand von Fallbeispielen (Fotos) wird die Theorie erläutert [Positiv- und Negativbeispiel].	Soziales Verständnis / Wissen, Regelsammlung
Analyse und Interpretation sozialer Hinweisreize	<b>5</b>	Uneindeutige soziale Situationen; Stopp-Methoden	Situationsanalyse
Basisemotionen; Funktion von Emotionen; Gefühle differenzieren lernen	<b>6</b>	Wozu brauchen wir Gefühle?; Die Jugendlichen lernen relevante Basisemotionen kennen, differenzieren und kommunizieren (Trauer, Freude, Wut, Angst)	Emotionsausdruck, somatische Marker
Umgang mit negativen Emotionen	<b>7</b>	Sammeln und Bewertung von Strategien zum Umgang mit negativen Gefühlen	Emotionsregulations- strategien
Wie geht es dir? Was brauchst du gerade?	<b>8</b>	Relevanz und Förderung der Fähigkeit sich in andere hineinversetzen zu können (Fantasiereise; Fallvignetten mit typischen Situationen)	Empathievermögen
Vertiefung Empathie	<b>9</b>	Stationsarbeit „Einfühlungsvermögen“	Empathievermögen
Ergebnissicherung	<b>10</b>	Bisherige Trainingsinhalte werden im Rahmen eines kurzen Tests abgefragt (Inhalte: SKI-Modell, Basisemotionen etc.)	Ergebnissicherung
Nah- und Fernziele	<b>11</b>	Rückgabe und Nachbesprechung des Tests; Unterscheidung verschiedener Ziele und Erarbeitung von persönlichen Zielen	Erarbeitung persönlicher Ziele, Zielklärungsfähigkeit
Suche und Konstruktion von Handlungsalternativen	<b>12</b>	Fallorientierte Erarbeitung von verschiedenen Handlungsmöglichkeiten	Handlungsrepertoire

Vertiefung Handlungsalternativen	<b>13</b>	Erarbeitung von Zielen und Lösungsmöglichkeiten zu verschiedenen Problemsituationen	Zielklärungsfähigkeit, Handlungsrepertoire
Ob das wohl gut ist?	<b>14</b>	Entscheidung und Umsetzung von Handlungsmöglichkeiten; Checkliste für gute Lösungen	Lösungsbewertung, Handlungskonsequenzen
Anwendung der Problemlösestrategie	<b>15</b>	Anwendung der Problemlösestrategie; Arbeit an Stationen zu unterschiedlichen Problemsituationen	Festigung und Transfer
Anwendung der Problemlösestrategie	<b>16</b>	Fortführung der Stationsarbeit	Festigung und Transfer
Mein Leben mit 18	<b>17</b>	Auseinandersetzung mit persönlichen Problemen und Wünschen; Erarbeitung von Perspektiven (Wie erreiche ich meine Ziele?); Zukunftswerkstatt	Erarbeitung von Perspektiven, Selbstwirksamkeit
Mein Leben mit 18	<b>18</b>	Fortsetzung der Zukunftswerkstatt und Präsentation der Ergebnisse	Erarbeitung von Perspektiven, Selbstwirksamkeit

Tabelle 2: Ausgangswerte in beiden Gruppen (IQ und Lesekompetenz)

Merkmal	Interventionsgruppe		Vergleichsgruppe		p
	N	M (SD)	N	M (SD)	
Intelligenzquotient	72	67.06 (18.72)	62	67.45 (18.64)	.903
Lesekompetenz (Rohwert)	72	25.99 (7.17)	61	27.18 (9.08)	.399

einem Anschreiben getrennt voneinander über ihre mögliche Teilnahme an einem Forschungsprojekt zur Evaluation einer Präventionsmaßnahme (IG) und einem Forschungsprojekt zur Entwicklungsdiagnostik (VG) informiert. Die Eltern der Jugendlichen aus den teilnehmenden Klassen wurden durch die Lehrkräfte über die Teilnahme informiert. In diesem Zuge erfolgte auch die Einholung der Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten. In den meisten Klassen konnten alle Jugendlichen befragt werden. Nur in Einzelfällen stimmten die Eltern der Teilnahme ihres Kindes nicht zu. Die Anonymisierung der Daten der Schülerinnen und Schüler erfolgte durch eine Codierung mit einer Ziffernfolge.

Insgesamt waren 74 Jugendliche in der IG und 63 Schülerinnen und Schüler in der VG. Die Klassengrößen variierten zwischen sieben und 17 Schülerinnen und Schülern ( $M=11.50$ ;  $SD=2.66$ ). Das Verhältnis von Jungen und Mädchen war in beiden Gruppen in etwa vergleichbar (IG: 55.4% Jungen; VG: 57.1% Jungen). Der Altersdurchschnitt betrug zu Beginn der Untersuchung in der IG 14.62 Jahre ( $SD=0.83$ ) und in der VG 14.93 Jahre ( $SD=0.68$ ). Die Drop-out-Rate zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt betrug 3.7%. Zwischen der Prä- und der Follow-up-Erhebung kam es zu einem Drop-out von 14.2%. Eine genauere Analyse der Fälle zeigt, dass es sich nie um komplette Klassen handelte, sondern um einzelne Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Klassen. Erklärt werden können diese Quoten durch Schulwechsel der Jugendlichen, bspw. begründet durch eine Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfs oder den Umzug der Familie. In einigen Fällen ist eine langfristige Abwesenheit vom Unterricht durch Erkrankungen eine mögliche Ursache für die fehlenden Daten. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Ausgangswerte in beiden Gruppen im Hinblick auf die Lesekompetenz der Jugendlichen und das intellektuelle Leistungsvermögen (IQ). Beide Gruppen wurden mittels t-Test verglichen. Zur Ermittlung des IQs wur-

de der CFT 20-R (Weiß, 2008) als Gruppentest eingesetzt. Die Lesekompetenz wurde mit dem Salzburger Lesescreening erfasst (SLS 5-8; Auer, Gruber, Mayringer & Wimmer, 2005).

Die Ergebnisse zeigen, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen bestehen. Insgesamt ist sowohl die Lesekompetenz als auch das intellektuelle Leistungsvermögen in beiden Gruppen relativ schwach ausgeprägt, was vor dem Hintergrund der Tatsache, dass es sich um Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen handelt, zu erwarten war. Der für die Gesamtstichprobe berechnete Mittelwert der Lesekompetenz von 26.53 ( $SD=8.09$ ) entspricht einem Lesequotienten (LQ) zwischen 70 und 80 für diese Altersstufe.

### *Material*

Zur Einschätzung der psychosozialen Belastung wurde der Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997) eingesetzt. Es handelt sich um ein anerkanntes Screening zur Erfassung psychischer Auffälligkeiten und Stärken aus der Perspektive verschiedener Beurteiler (Lehrkräfte, Eltern, Kind/Jugendlicher), das verschiedene Problembereiche abdeckt. Die Lehrer- und Elternversion ist für den Altersbereich 4-16 Jahre geeignet. Der Fragebogen umfasst insgesamt 25 Aussagen, die sich fünf Skalen zuordnen lassen (Emotionale Probleme, Verhaltensprobleme, Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme, Probleme mit Gleichaltrigen, Prosoziales Verhalten). Die Einschätzung erfolgt auf einer dreistufigen Skala (0 = nicht zutreffend; 1 = teilweise zutreffend; 2 = eindeutig zutreffend). Aus den ersten vier Skalen wird der Gesamtproblemwert gebildet.

Die aus England stammende Originalversion wurde an über 10000 Kindern und Jugendlichen getestet und validiert. Die interne Konsistenz der verschiedenen störungsspezifischen Skalen variierte in einer großen britischen Bevölkerungsstudie



( $N > 10000$ ) zwischen  $\alpha = 0.70$  und  $0.88$  und lag für den Gesamtproblemwert bei  $\alpha = 0.80$  (Achenbach et al., 2008; Goodman, 2001). Die Retest-Reliabilitäten lagen nach vier bis sechs Monaten zwischen  $r_{tt} = 0.65$  und  $0.82$  (Goodman, 2001). Auch in Deutschland ist das Screening bereits in verschiedenen Studien eingesetzt worden (bspw. Kinder- und Jugendgesundheitsurvey; Hölling, Erhart, Ravens-Sieberer & Schlack, 2007). Untersuchungen zur Qualität der deutschsprachigen Version des SDQ berichten übereinstimmend eine gute interne Konsistenz des Instruments. Die Faktorenstruktur konnte eindeutig bestätigt werden (Saile, 2007; Woerner et al., 2002). Die psychometrischen Eigenschaften des Elternfragebogens erweisen sich für den Altersbereich sechs bis 16 Jahre als gut für den Gesamtproblemwert (Elternurteil:  $\alpha = 0.82$ ;  $N = 930$ ). Die Homogenitäten der SDQ-Subskalen variieren zwischen  $\alpha = 0.58$  und  $0.76$  (Woerner et al., 2002; siehe auch: Bettge, Ravens-Sieberer, Wietzker & Hölling, 2002). Demgegenüber erreicht der Lehrerfragebogen bessere psychometrische Kennwerte. Für den Gesamtproblemwert wurde ein Wert von  $\alpha = 0.86$  ermittelt ( $N = \text{ca. } 600$  Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 8.7 und 14 Jahren). Die internen Konsistenzen der Einzelskalen liegen zwischen  $\alpha = 0.74$  und  $0.86$ . Auch die Trennschärfekoeffizienten sind als gut zu beurteilen (Saile, 2007). In der vorliegenden Untersuchung wurden die vier störungsspezifischen Skalen des SDQ zur Befragung der Klassenlehrkräfte eingesetzt.

### Durchführung

Die Überprüfung der formulierten Hypothesen erfolgte mittels eines Feldexperiments mit einem kontrollierten und clusterrandomisierten Studiendesign. Die psychosoziale Belastung der Jugendlichen aus der Interventions- und der Vergleichsgruppe wurde zu drei Messzeitpunkten erhoben. Der Prätest erfolgte ein bis zwei Wochen vor Trainingsbeginn. Der Posttest in beiden Untersuchungsgruppen fand ein bis zwei Wochen nach Ende der Interventionsphase statt, die sich über einen Zeitraum von ca. drei Monaten erstreckte. Die Follow-up-Erhebung erfolgte sechs Monate nach Abschluss der Intervention.

Die Datenerhebung wurde von Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik durchgeführt, die im Rahmen des Forschungsprojekts ihre Abschlussarbeiten anfertigten. Vor Beginn der Untersuchung wurden alle Studierenden detailliert über die Ziele der Studie, die Inhalte des entwickelten Trainings und die Untersuchungsmodalitäten informiert. Zur Sicherung einer fundierten Durchführung des Förderprogramms und einer validen Datenerhebung, wurden die Studierenden und die Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen vor der Studie in den theoretischen Grundlagen, auf denen die Förderung basiert, und den eingesetzten Erhebungsinstrumenten intensiv geschult und während der Umsetzung, im Rahmen von wöchentlichen Projektgruppentreffen, fortlaufend begleitet. In den Treffen, die für die Studierenden verpflichtend waren, wurde

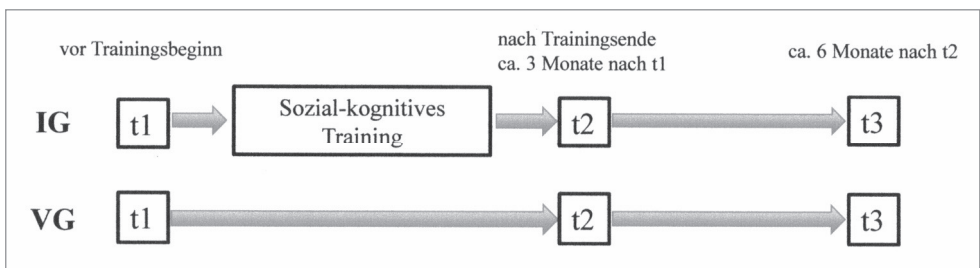


Abbildung 1: Ablauf der Erhebung

die Durchführung der Trainingssitzungen ausführlich besprochen und anschließend reflektiert, um eine hohe Programmtreue zu gewährleisten und frühzeitig auf Schwierigkeiten reagieren zu können. Zur Standardisierung der Trainingsdurchführung in den verschiedenen Klassen erhielten die Studierenden außerdem detaillierte Beschreibungen der Sitzungen (Ablaufpläne) inklusive aller erforderlichen Materialien. Während der Interventionsphase wurden pro Woche jeweils zwei 90-minütige Trainingssitzungen an unterschiedlichen Tagen in den Klassen der Interventionsgruppe durchgeführt. Zwischen den Klassenlehrkräften und den Studierenden erfolgte eine enge Kooperation. Die Klassen wurden jeweils von einem Tandem, bestehend aus Student bzw. Studentin und Klassenlehrkraft, über den gesamten Zeitraum der Trainingsdurchführung hinweg stabil begleitet. Jeweils vor der Durchführung der Sitzungen mit den Schülerinnen und Schülern fand ein Gespräch zwischen Lehrkraft und Student bzw. Studentin statt, in dem der genaue Ablauf besprochen und gemeinsam festgelegt wurde, wer welche Phasen der Sitzung anleitet. Die Trainingssitzungen wurden in der Regel im Teamteaching durchgeführt. Die Studierenden hatten außerdem den Auftrag, alle Abweichungen von den Vorgaben zu dokumentieren. Im Rahmen der wöchentlichen Projektgruppentreffen, die unter anderem der Reflexion der bereits durchgeführten Sitzungen dienten, wurde offenbar, dass nur marginale Modifikationen vorgenommen wurden. Durch die ausführlichen und detaillierten Ablaufpläne zu den einzelnen Sitzungen sowie die enge Begleitung der Studierenden, wurde eine hohe Standardisierung sichergestellt.

### **Vorgehen bei der Datenanalyse**

Zur Ermittlung der Wirkung des Präventionsprogramms wurden die Verläufe der beiden Gruppen unter Berücksichtigung aller drei Messzeitpunkte (t1, t2, t3) verglichen. Hierzu wurden zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung genutzt (ge-

mishtes Design; Faktor 1: Messwiederholung, Faktor 2: Treatment; Bortz & Schuster, 2010; Döring & Bortz, 2016). Als abhängige Testvariablen wurden die SDQ-Subskalen und der Gesamtproblemwert definiert. Zur differenzierten Analyse der Verläufe zwischen den einzelnen Messzeitpunkten, erfolgte zusätzlich die Berechnung von Interaktionskontrasten (Bühner & Ziegler, 2009). Aufgrund unterschiedlicher SDQ-Ausgangsmittelwerte in beiden Gruppen (siehe Tabelle 3) wurden die Vortestunterschiede zur besseren Absicherung der gefundenen Effekte in einer weiteren Analyse kontrolliert, indem das Vortestergebnis jeweils als Kovariate festgelegt wurde (gemischtes Design; Faktor 1: Messwiederholung (t2, t3), Faktor 2: Treatment, Kovariate: Vortest).

## **Ergebnisse**

Die Entwicklung der beiden Gruppen im zeitlichen Verlauf geht aus Tabelle 3 hervor. Darin enthalten sind die Gruppenmittelwerte und Standardabweichungen für die beiden Gruppen zu allen drei Messzeitpunkten für die eingesetzten SDQ-Subskalen und den Gesamtproblemwert.

Tabelle 4 beinhaltet die Ergebnisse der varianzanalytischen Auswertung unter Berücksichtigung aller drei Messzeitpunkte. Es wurden insgesamt drei signifikante Interaktionseffekte gefunden (Messzeitpunkt-Gruppen-Wechselwirkungen). Auf Ebene der Subskalen in den Bereichen Emotionale Probleme ( $F[2, 270]=8.90, p<.01, \eta^2_p=.062$ ) und Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme ( $F[2, 270]=3.64, p<.05, \eta^2_p=.026$ ). Zudem wird der Interaktionsterm im Gesamtproblemwert signifikant ( $F[2, 270]=11.27, p<.01, \eta^2_p=.077$ ). Signifikante Haupteffekte der Messwiederholung ergeben die Analysen auf den Dimensionen Verhaltensprobleme ( $F[2, 270]=12.63, p<.01, \eta^2_p=.086$ ) und Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen ( $F[2, 270]=11.46, p<.01, \eta^2_p=.079$ ) sowie für den Gesamtproblemwert ( $F[2, 270]=6.83, p<.01, \eta^2_p=.048$ ).

Tabelle 3: Deskriptive Werte

SDQ-Skalen		Interventionsgruppe M (SD)	Vergleichsgruppe M (SD)
Emotionale Probleme	prä	3.38 (2.54)	2.79 (2.45)
	post	3.22 (2.21)	3.22 (2.44)
	follow-up	3.00 (1.88)	3.90 (2.15)
Verhaltensprobleme	prä	2.65 (2.42)	1.90 (2.14)
	post	2.88 (1.94)	2.38 (2.32)
	follow-up	3.07 (1.82)	3.03 (1.89)
Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme	prä	3.74 (2.88)	3.25 (2.69)
	post	3.69 (2.58)	3.33 (2.95)
	follow-up	3.07 (2.55)	3.48 (2.96)
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	prä	2.80 (2.32)	2.79 (2.69)
	post	3.31 (2.11)	3.66 (2.70)
	follow-up	3.19 (1.78)	3.77 (2.12)
Gesamtproblemwert	prä	12.89 (6.80)	10.51 (6.91)
	post	13.46 (5.87)	12.60 (7.20)
	follow-up	12.32 (5.26)	14.19 (6.58)

Tabelle 4: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung (gemischtes Design)

Merkmal	Effekt	F (df <sub>1</sub> , df <sub>2</sub> )	$\eta^2_p$
Emotionale Probleme	Gruppe	0.11 (1, 135)	0.001
	Zeit	2.18 (2, 270)	0.016
	Zeit x Gruppe	<b>8.90**</b> (2, 270)	0.062
Verhaltensprobleme	Gruppe	1.85 (1, 135)	0.014
	Zeit	<b>12.63**</b> (2, 270)	0.086
	Zeit x Gruppe	2.72 (2, 270)	0.020
Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme	Gruppe	0.12 (1, 135)	0.001
	Zeit	1.13 (2, 270)	0.008
	Zeit x Gruppe	<b>3.64*</b> (2, 270)	0.026
Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	Gruppe	0.81 (1, 135)	0.006
	Zeit	<b>11.46**</b> (2, 270)	0.079
	Zeit x Gruppe	1.61 (2, 270)	0.012
Gesamtproblemwert	Gruppe	0.22 (1, 135)	0.002
	Zeit	<b>6.83**</b> (2, 270)	0.048
	Zeit x Gruppe	<b>11.27**</b> (2, 270)	0.077

Anmerkungen. Faktor 1: Messwiederholung bzw. Zeit, Faktor 2: Treatment bzw. Gruppe; \*signifikant auf dem Niveau  $p < .05$ ; \*\*signifikant auf dem Niveau  $p < .01$ .

Die Berechnung von Interaktionskontrasten zeigt, dass die Entwicklung der Gruppen zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt für die gefundenen Interaktionseffekte verantwortlich ist. Während für die Skala Emotionale Probleme zwischen t1 und t2 noch keine signifikante Wechselwirkung nachgewiesen werden kann ( $F[1, 135]=3.11, p=.080, \eta^2_p=.023$ ), wird der Interaktionsterm zwischen t2 und t3 signifikant ( $F[1, 135]=8.59, p=.004, \eta^2_p=.060$ ). Auf den Dimensionen Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme (t1 vs. t2:  $F[1, 135]=0.13, p=.721, \eta^2_p=.001$ ; t2 vs. t3:  $F[1, 135]=4.60, p=.034, \eta^2_p=.033$ ) und Gesamtproblemwert (t1 vs. t2:  $F[1, 135]=2.56, p=.112, \eta^2_p=.019$ ; t2 vs. t3:  $F[1, 135]=11.08, p=.001, \eta^2_p=.076$ ) ergeben die Analysen ein vergleichbares Ergebnis (jeweils signifikante Messzeitpunkt-Gruppen-Wechselwirkungen zwischen t2 und t3). Im Hinblick auf die beiden übrigen SDQ-Subskalen gibt es keine signifikanten Interaktionseffekte zwischen den verschiedenen Messzeitpunkten (Verhaltensprobleme: t1 vs. t2:  $F[1, 135]=0.69, p=.407, \eta^2_p=.005$ ; t2 vs. t3:  $F[1, 135]=2.11, p=.149, \eta^2_p=.015$ ; Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen: t1 vs. t2:  $F[1, 135]=1.08, p=.300, \eta^2_p=.008$ ; t2 vs. t3:  $F[1, 135]=0.57, p=.453, \eta^2_p=.004$ ).

Tabelle 3 verdeutlicht, dass sich die Ausgangswerte in beiden Gruppen auf den verschiedenen Dimensionen unterscheiden. Aus diesem Grund wurden die Vortestunterschiede in einer weiteren Analyse berücksichtigt, indem jeweils das Vortestergebnis als Kovariate festgelegt wurde. Auch in diesem Fall wird der Interaktionsterm in den Bereichen Emotionale Probleme ( $F[1, 134]=6.65, p=.011, \eta^2_p=.047$ ), Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme ( $F[1, 134]=4.74, p=.031, \eta^2_p=.034$ ) und Gesamtproblemwert ( $F[1, 134]=9.48, p=.003, \eta^2_p=.066$ ) signifikant, auf den Dimensionen Verhaltensprobleme ( $F[1, 134]=1.33, p=.252, \eta^2_p=.010$ ) und Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen ( $F[1, 134]=0.59, p=.446, \eta^2_p=.004$ ) jedoch nicht.

## Diskussion

Die Beschreibung der Stichprobe zeigt zunächst, dass sowohl das intellektuelle Leistungsvermögen als auch die Lesekompetenz der Jugendlichen in beiden Gruppen vor dem Beginn der Förderung in etwa gleich ausgeprägt sind. Der Gruppenvergleich ergibt keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen auf den beiden Dimensionen. Insgesamt bewegen sich die Kompetenzen der Probanden im Hinblick auf die gemessenen Merkmale im Mittel auf einem niedrigen Niveau (IQ unter 70 und LQ zwischen 70 und 80).

Die varianzanalytische Auswertung der Daten ergibt signifikante Interaktionseffekte im Gesamtproblemwert sowie auf den Dimensionen Emotionale Probleme und Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme. Durch den gefundenen Effekt im Gesamtproblemwert werden ca. 8% Varianz aufgeklärt. Demnach gehen die Verhaltensprobleme der geförderten Jugendlichen (IG) im Vergleich zur VG mit einem mittleren Effekt zurück (Cohen, 1988). Während die Problembelastung in der VG stetig ansteigt, gibt es in der IG zunächst ebenfalls einen leichten Anstieg, anschließend (zwischen t2 und t3) ist jedoch anhand der Entwicklung der Mittelwerte eine Reduktion der Verhaltensauffälligkeiten zu beobachten. Der Anstieg an auffälligen Symptomen in drei der vier SDQ-Skalen, der in der VG zu erkennen ist, hängt vermutlich mit dem Alter der im Durchschnitt 14-jährigen Probanden zusammen. Nach Beelmann und Raabe (2007) ist von einem deutlichen Anstieg dissozialen Verhaltens im Jugendalter auszugehen. Depressionen treten ebenfalls am häufigsten während der Adoleszenz auf (Berk, 2011). Oertel, Bilz und Melzer (2015, S. 260) stellen zudem fest, dass „die Phase der Pubertät die Heranwachsenden für abweichendes Verhalten anfälliger macht“. In der achten Jahrgangsstufe bzw. bei ca. 15-jährigen Jugendlichen sind die Quoten am höchsten (ebd.). Somit scheint die Trainingsmaßnahme eher eine kompensatori-

sche Wirkung zu entfalten. Da es sich hier um eine selektive Stichprobe handelt, sind die Jugendlichen einem höheren Risiko des Scheiterns an schulischen und beruflichen Anforderungen ausgesetzt. Beicht und Ulrich (2008) sowie Bjerk (2012) konnten zeigen, dass sich diese Heranwachsenden ihrer Situation durchaus bewusst sind. Besonders belastete Jugendliche leiden häufig unter geringer Selbstwirksamkeit sowie einem ungünstigen Attributionsstil (Beicht & Ulrich, 2008), was in engem Zusammenhang mit einem Anstieg psychosozialer Belastung gegen Ende der Schulzeit steht (Engel & Hurrelmann, 2015).

Einschränkend ist anzumerken, dass sich die Ausgangswerte in beiden Gruppen deutlich unterscheiden. Unter Berücksichtigung dieser Unterschiede ergeben die Analysen jedoch ebenfalls einen signifikanten mittleren Interaktionseffekt im Gesamtproblemwert ( $\eta^2_p = .066$ ). Demnach scheint die im Training realisierte Förderung der Handlungs- und Problemlösekompetenzen der Jugendlichen zur Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten beizutragen. Dies wird u.a. durch eine Strategieinstruktion umgesetzt. Dieses Vorgehen hat sich bereits in diversen Förderkonzepten als wirksame Strategie zur Reduktion externalisierender Verhaltensauffälligkeiten bewährt (bspw. Hövel, Hennemann, Casale & Hillenbrand, 2015; Lauth & Schlotke, 2009; Linderkamp, Hennig & Schramm, 2011).

In verschiedenen Reviews und Metaanalysen werden überwiegend kleine Effekte schulbasierter Maßnahmen zur Reduktion von Verhaltensproblemen berichtet (Beelmann, 2006; Casale, Hennemann & Hövel, 2014; Durlak et al., 2011). Demnach erreicht das entwickelte Training eine etwas höhere Wirkung als dies bei vergleichbaren Interventionen zur Förderung von Jugendlichen mit erhöhtem Risiko im Durchschnitt der Fall ist (Wilson, Lipsey & Derzon, 2003). Die Betrachtung der Interaktionskontraste verdeutlicht zudem, dass der gefundene Interaktionseffekt im Gesamtproblemwert vor allem auf die Entwicklung der Gruppen zwi-

schen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt zurückgeführt werden kann. Eine mögliche Begründung für diesen Befund liefert u.a. das eingesetzte Erhebungsinstrument. Der SDQ (Goodman, 1997) misst nicht die tatsächliche Kompetenzentwicklung der Jugendlichen, wie dies in klassischen Tests der Fall ist, sondern basiert auf der Einschätzung der Lehrkräfte, die das gezeigte Schülerverhalten der letzten vier Wochen beurteilen. Gemessen wird also nicht der Wissenserwerb, sondern die wahrgenommene Änderung des Verhaltens im Schulalltag. Erst der erfolgreiche Einsatz der im Training erlernten Emotionsregulationsstrategien, Handlungsalternativen und Bewertungskriterien in realen Situationen, bildet die Grundlage für eine messbare Verhaltensänderung. In vergleichbaren Evaluationsstudien mit ähnlichem Design wurden ebenfalls zeitversetzte Effekte auf distalen Maßen beobachtet (Hövel et al., 2015; Schell, 2011). Jugendliche, die bspw. durch die Nutzung der im Training erlernten Strategien seltener in Konflikte mit Lehrkräften und Peers involviert sind und die eigenen Gefühle besser regulieren können, werden diese Methoden vermutlich häufiger einsetzen und zukünftig von ihren Lehrkräften als weniger auffällig eingeschätzt.

Diese Argumentation lässt sich auf die gefundenen Effekte in den Bereichen Emotionale Probleme ( $\eta^2_p = .062$ ) und Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme ( $\eta^2_p = .026$ ) übertragen. Bei Kontrolle der Vortestunterschiede wird der Interaktionsterm ebenfalls signifikant (Emotionale Probleme:  $\eta^2_p = .047$ ; Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme:  $\eta^2_p = .034$ ). Durch die im Training erlernten Strategien und deren Anwendung in realen Situationen fühlen sich die Jugendlichen vermutlich handlungsfähiger als zuvor und erleben sich selbst als wirksamer im konstruktiven Umgang mit ihren Gefühlen sowie sozialen Anforderungen. Kinder und Jugendliche, die erste Anzeichen einer Depression, Angststörung oder ADHS zeigen, leiden häufig massiv unter den Symptomen und nehmen aus

diesem Grund hilfreiche Strategien und Handlungsalternativen besser an, als dies bei Heranwachsenden mit aggressiven Verhaltensweisen, die z.T. bewusst und zielgerichtet handeln, der Fall ist (Baving, 2008; Döpfner, Banaschewski & Sonuga-Barke, 2008; Groen & Petermann, 2008; Steinhilber, 2010). Unterstützt wird diese Vermutung teilweise durch den Befund, dass sich internalisierende Störungen bei Jugendlichen vermutlich effektiver reduzieren lassen als externalisierende Störungen (Casale, Hennemann & Hövel, 2014). Die Autoren des systematischen Überblicks über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I nehmen an, dass sich externalisierende Verhaltensauffälligkeiten ab einem bestimmten Alter bereits so sehr manifestiert haben könnten, dass eine schulbasierte Förderung zu kurz greift. Beelmann und Raabe (2007) konstatieren ebenfalls, dass bei dissozialen Verhaltensweisen von einer hohen Stabilität auszugehen ist. Vor allem dann, wenn das Problemverhalten bereits zu einem frühen Zeitpunkt auftritt. Im Hinblick auf die nach außen gerichteten Verhaltensauffälligkeiten (SDQ-Skala Verhaltensprobleme) ist eine alternative Erklärungsmöglichkeit für die nicht gefundenen Effekte, dass es sich teilweise um Jugendliche handelt, die durch proaktiv-aggressives Verhalten erfolgreich sind und ihre persönlichen Ziele, trotz Anwendung dieser unangemessenen Verhaltensweisen, erreichen (Baving, 2008). Folglich sehen diese Jugendlichen kaum eine Veranlassung ihr Verhalten zu ändern. In Abgrenzung dazu ist dies bei Heranwachsenden, die aufgrund von mangelnder Impulskontrolle aggressiv reagieren, vermutlich nicht der Fall (impulsiv-reaktives Verhalten). Leider ermöglicht der Datensatz keine Differenzierung zwischen den beiden beschriebenen Gruppen. In Folgestudien sollte dieser Fragestellung nachgegangen werden. Überdies erfahren Kinder und Jugendliche mit externalisierenden Verhaltensproblemen häufig soziale Ausgrenzung durch Gleichaltrige

(Jia & Mikami, 2015; Stein & Ellinger, 2012), was auf den Zusammenhang der beiden gemessenen Merkmale Verhaltensprobleme und Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen hindeutet. Müller und Minger (2013) konnten zudem nachweisen, dass die sozialen Kontakte belasteter Jugendlicher untereinander den Prozess ungünstiger Entwicklung für den einzelnen Jugendlichen zusätzlich verstärken.

Eine weitere mögliche Erklärung ist die im Training evtl. nicht ausreichend intensiv thematisierte Bewertung von Lösungsmöglichkeiten im Kontext der SKI (Fontaine et al., 2008; Fontaine et al., 2009), insbesondere die Bewertung von Reaktionen im Hinblick auf ihre soziale und moralische Qualität (Fontaine & Dodge, 2006). Eine modifizierte Fassung des Trainings mit Vertiefungsstunden zu diesen Aspekten verbessert vermutlich die Effektivität des Förderprogramms. Die Methode der rational-emotionalen Erziehung bietet darüber hinaus hilfreiche Ansatzpunkte zur Erweiterung und Optimierung des Trainings, vor allem im Hinblick auf die Förderung der Emotionsregulationsfähigkeit der Jugendlichen (Grünke, 2004; Haep & Steins, 2012). Steins und Haep (2014) weisen darüber hinaus darauf hin, dass Kinder mit Defiziten in der sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung dann erfolgreich unterstützt werden können, wenn die Förderung auf einer konstruktiven Interaktionsgestaltung basiert, „die auf klaren Erwartungen, Unterstützung und besonders einer freundlichen zugewandten Beziehung beruht“ (ebd., S.9). Es ist durchaus möglich, dass diese Voraussetzungen in den Klassen der Interventionsgruppe teilweise nicht erfüllt waren, was sich negativ auf die Trainingseffekte ausgewirkt haben könnte. Zusätzlich könnten mögliche Beurteilungsfehler ursächlich für die nicht gefundenen Effekte auf den beiden Dimensionen sein, wie sie bspw. bei Schmidt-Atzert und Amelang (2012) beschrieben werden (z.B. Halo- oder Recency-Effekt). Obgleich das eingesetzte Erhebungsinstrument gut zur Identifizierung von Kindern und Jugendli-

chen mit Verhaltensauffälligkeiten genutzt werden kann (Saile, 2007), handelt es sich um ein distales Maß, das die Kompetenzentwicklung nicht direkt erfasst. Zudem stellen die exemplarisch genannten Beurteilungsfehler ein generelles Problem von Ratingverfahren dar. Trotz der geringen Itemzahl erreicht der eingesetzte Lehrerfragebogen jedoch gute bis sehr gute psychometrische Kennwerte (ebd.).

Im Rahmen von Replikationsstudien sollten neben Beurteilungsverfahren diagnostische Verfahren zum Einsatz kommen, die zuverlässige Daten zum Kompetenzerwerb der Jugendlichen liefern. Um zudem differenzierte Aussagen zur Wirksamkeit des Trainings treffen zu können, ist es darüber hinaus erforderlich, die einzelnen Bausteine des Förderprogramms getrennt voneinander zu evaluieren. Es ist gut möglich, dass einzelne Elemente bereits gute Effekte erreichen und folglich isoliert eingesetzt werden können. Von einigen Autoren wird die gründliche Evaluation und Optimierung bestehender Programme als zentrale Aufgabe angesehen, anstatt sich mit der Entwicklung neuer Programme zu beschäftigen (Beelmann, 2012; Casale, Hennemann & Hövel, 2014). Darüber hinaus sollte eine Evaluation des Implementationsprozesses erfolgen (Baumeister, 2014; Petermann, 2014), bspw. durch die Erfassung der Wiedergabetreue (Fidelity; Hampel et al., 2010), aber auch Akzeptanz (Acceptability; Aarons, 2004) und Angemessenheit (Appropriateness; Bartholomew, Joe, Rowan-Szal & Simpson, 2007). Hövel, Hillenbrand, Hennemann und Osipov (2016) konnten nachweisen, dass es in Klassen, deren Lehrkräfte die Trainingsinhalte selten außerhalb der Trainingssitzungen thematisieren und anwenden, über wenig Wissen zum theoretischen Hintergrund der Förderung verfügen und von der Trainingskonzeption nicht überzeugt sind, zu einem Anstieg von Verhaltensproblemen kommen kann. Während das in der Untersuchung evaluierte Präventionsprogramm Lubo aus dem All! - 1. und 2. Klasse (Hillenbrand, Hennemann, Hens

& Hövel, 2015) bei hoher Implementation zu einem signifikanten Rückgang von Verhaltensproblemen führte ( $d=-0.30$ ), ergaben die Datenanalysen einen überzufälligen Anstieg von Verhaltensauffälligkeiten ( $d=0.33$ ) bei geringer Implementation. Die Zuordnung zu den beiden Gruppen (hohe vs. geringe Implementation) erfolgte post-hoc, basierend auf einer Selbsteinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer. Die Haltung der Lehrkräfte zum Interventionskonzept wurde über eine Beurteilung zur Übereinstimmung mit dem theoretischen Hintergrund des Trainings erfasst (Hövel et al., 2016).

Überdies ist vermutlich nicht nur die positive Einstellung der Lehrkräfte zum Programm als bedeutsam einzuschätzen, sondern ebenfalls die Haltung und Motivation der Schülerinnen und Schüler (Steins & Haep, 2015). Im entwickelten Training kommen zwar diverse Strategien zur Förderung der Schülermotivation zum Einsatz (siehe Tabelle 1), dennoch ist es in einigen Fällen eventuell nicht gelungen, die Jugendlichen zur konstruktiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten zu motivieren oder anders ausgedrückt, ein individuelles Problembewusstsein zu schaffen. Ein nicht zu vernachlässigender Aspekt im Hinblick auf die Wirksamkeit eines Trainings ist nach Steins und Haep (2014) außerdem, wie bereits erwähnt, das Vorhandensein von entwicklungsfördernden Interaktionsqualitäten bei den Personen, die ein Förderprogramm mit Schülerinnen und Schülern durchführen. Insbesondere bei Lehrenden mit wenig Berufserfahrung sollte die Vermittlung einer konstruktiven Interaktionsgestaltung vor dem Beginn der Durchführung eines Trainings Berücksichtigung finden (ebd.). In Ergänzung zu diesen Aspekten sind weitere Faktoren für eine gute Implementation entscheidend. Neben dem spezifischen Programm-Charakter und der theoretischen Fundierung, sollten unter anderem Kernkomponenten und mögliche Modifikationen im Sinne von Veränderungsspielräumen verdeutlicht werden (Beelmann & Ka-

ring, 2014). Demnach ist eine intensive Schulung und Begleitung der Personen, die ein Programm durchführen (Novins, Green, Legha & Aarons, 2013; Reinke, Stormont, Herman & Newcomer, 2014) ratsam und erforderlich, um die Trainingseffekte zu verbessern und mögliche Störfaktoren zu reduzieren. Letztendlich fördern solche Vorgehensweisen die gewünschte Verbreitung und Nutzung von Förderprogrammen.

## Literaturverzeichnis

- Aarons, G. A. (2004). Mental health provider attitudes toward adoption of evidence-based practice: The Evidence-based Practice Attitude Scale (EBPAS). *Mental Health Services Research*, 6, 61-74.
- Achenbach, T., Becker, A., Döpfner, M., Heiervang, E., Rössner, V., Steinhausen, H.-C. & Rothenberger, A. (2008). Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology with ASEBA and SDQ instruments: research finding, applications, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 251-275.
- Arsenio, W. F. (2010). Social Information Processing, Emotions, and Aggression: Conceptual and Methodological Contributions of the Special Section Articles. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38 (5), 627-632.
- Auer, M., Gruber, G., Mayringer, H. & Wimmer, H. (2005). *SLS 5-8. Salzburger Lesescreening für die Klassenstufen 5-8*. Bern: Huber.
- Bandura, A. (1994). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Bartholomew, N. G., Joe, G. W., Rowan-Szal, G. A. & Simpson, D. D. (2007). Counselor assessments of training and adoption barriers. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 33, 193-199.
- Baumeister, H. (2014). Implementationsforschung in der Klinischen Psychologie, Rehabilitationspsychologie und Psychotherapie. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), 150-158.
- Baving, L. (2008). Aggressiv-dissoziales Verhalten. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (S. 295-310). Göttingen: Hogrefe.
- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35 (2), 151-162.
- Beelmann, A. (2012). The Scientific Foundation of Prevention: The Status quo and Future Challenges for Developmental Crime Prevention. In T. Bliesener, A. Beelmann & M. Stemmler (Hrsg.), *Antisocial Behavior & Crime* (S. 137-164). Göttingen: Hogrefe.
- Beelmann, A. & Karing, C. (2014). Implementationsfaktoren und -prozesse in der Präventionsforschung: Strategien, Probleme, Ergebnisse, Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), 129-139.
- Beelmann, A., Pfost, M. & Schmitt, C. (2014). Prävention und Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen: Eine Metaanalyse der deutschsprachigen Wirksamkeitsforschung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22 (1), 1-14.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Beicht, U. & Ulrich, J. G. (2008). Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie. Zugriff am 14.10.2016, von [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12\\_bibbreport\\_2008\\_06.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2008_06.pdf)
- Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie*. 5., aktualisierte Auflage. Hallbergmos: Pearson.
- Bettge, S., Ravens-Sieberer, U., Wietzker, A. & Hölling, H. (2002). Ein Methodenvergleich der Child Behavior Checklist und des Strengths and Difficulties Questionnaire. *Gesundheitswesen*, 64 (1), 119-124.



- Bjerk, D. (2012). Re-examining the Impact of Dropping Out on Criminal and Labor Outcomes in Early Adulthood. *Economics of Education Review*, 31 (1), 110–122.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. 7. Auflage. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. Hallbergmos: Pearson.
- Calvete, E. & Orue, I. (2012). The role of emotion regulation in the predictive association between social information processing and aggressive behavior in adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 36 (5), 338–347.
- Casale, G., Hennemann, T. & Hövel, D. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (1), 33–58.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. Auflage. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R. & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62, 812–826.
- Crick, N. & Dodge, K. A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.
- Döpfner, M., Banaschewski, T. & Sonuga-Barke, E. (2008). Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen (ADHS). In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (S. 257–276). Göttingen: Hogrefe.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Auflage. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82 (1), 405–432.
- Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie*. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Endlich, D., Dummert, F., Schneider, W. & Schwenck, C. (2014). Verhaltensprobleme bei Kindern mit umschriebener und kombinierter schulischer Minderleistung. *Kindheit und Entwicklung*, 23 (1), 61–69.
- Engel, U. & Hurrelmann, K. (2015). *Psychosoziale Belastung im Jugendalter*. Berlin: De Gruyter.
- Fischbach, A., Schuchardt, K., Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2010). Zeigen Kinder mit schulischen Minderleistungen sozio-emotionale Auffälligkeiten?. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42 (4), 201–210.
- Fontaine, R. G. (2010). New Developments in Developmental Research on Social Information Processing and Antisocial Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38 (5), 569–573.
- Fontaine, R. G. & Dodge, K.A. (2006). Real-time decision making and aggressive behavior in youth: a heuristic model of response evaluation and decision (RED). *Aggressive Behavior*, 32, 604–624.
- Fontaine, R. G. & Dodge, K. A. (2009). Social Information Processing And Aggressive Behavior: A Transactional Perspektive. In A. J. Sameroff (Hrsg.), *The Transactional Model of Development: How Children and Contexts Shape Each Other* (S. 117–135). Washington, DC: American Psychological Association.
- Fontaine, R. G., Tanha, M., Yang, C., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (2010) Does Response Evaluation and Decision (RED) Mediate the Relation between Hostile Attributional Style and Antisocial Behavior in Adolescence?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38 (5), 615–626.
- Fontaine, R.G., Yang, C., Burks, V.S., Dodge, K.A., Price, J.M. & Pettit, G.S. (2009). Loneliness as a partial mediator of the relation between low social preference in

- childhood and anxious/depressed symptoms in adolescence. *Development and Psychopathology*, 21, 479–491.
- Fontaine, R. G., Yang, C., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (2008). Testing an individual systems model of response evaluation and decision (RED) and antisocial behavior across adolescence. *Child Development*, 79, 462–475.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C. & Schabmann, A. (2006). Der Zusammenhang zwischen Lese-, Rechtschreib- und Verhaltensschwierigkeiten: Entwicklung vom Kindergarten bis zur vierten Grundschulklasse. *Kindheit und Entwicklung*, 15 (1), 55–67.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586.
- Goodman, R. (2001). The psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1337–1345.
- Grob, A. & Smolenski, C. (2009). *FEEL-KJ - Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen*. 2. Auflage. Bern: Huber.
- Groen, G. & Petermann, F. (2008). Depressive Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (S. 427–444). Göttingen: Hogrefe.
- Grünke, M. (2004). Die Wirksamkeit von rational-emotiver Erziehung bei lernbehinderten Schülern. *Heilpädagogische Forschung*, 2, 62–69.
- Grünke, M. (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 15 (4), 239–254.
- Haep, A. & Steins, G. (2012). Rational-emotive Erziehung als Sozialerziehung im schulischen Kontext: Effekte und Implementierung. *Zeitschrift für Rational-Emotive & Kognitive Verhaltenstherapie*, 22, 18–37.
- Hagen, T. (2014). *Prävention von schulischem Dropout. Entwicklung und Evaluation einer schulbasierten Maßnahme zur Vermeidung von Schulabbruch*. Dissertation. Köln.
- Hampel, O. A., Hasmann, S. E., Schaadt, A.-K., Holl, R., Petermann, F. & Hasmann, R. (2010). Effekte der Stepping Stones Elterngruppentrainings für Familien mit behinderten Kindern. *Kindheit und Entwicklung*, 19, 36–46.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T. & Heckler-Schell, A. (2008). *Lubo aus dem All! - Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter*. München: Reinhardt.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S. & Hövel, D. (2015). *Lubo aus dem All! - 1. und 2. Klasse*. 2. Auflage. München: Reinhardt.
- Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt*, 50, 784–793.
- Hövel, D., Hennemann, T., Casale, G. & Hillenbrand, C. (2015). Das erweiterte LUBO-Schultraining in der Förderschule: Evaluation einer indizierten Präventionsmaßnahme in der Primarstufe der Förderschule. *Empirische Sonderpädagogik*, 7 (2), 117–134.
- Hövel, D., Hillenbrand, C., Hennemann, T. & Osipov, I. (2016). Effekte indizierter Prävention zur Förderung der emotional-sozialen Kompetenzen mit „Lubo aus dem All!“ in Abhängigkeit des Theoriewissens und des Alltagstransfers der Lehrkräfte. *Heilpädagogische Forschung*, 42 (3), 114–124.
- Jacobs, C., Tischler, L. & Petermann, F. (2009). Typische klinische Problemkonstellationen bei Patienten der Psychologischen Kinderambulanz der Universität Bremen. *Verhaltenstherapie*, 19, 22–27.
- Jia, M. & Mikami, A. Y. (2015). Peer preference and friendship in children with externalizing behavior: Distinct influences on bullying and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43 (5), 957–969.

- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 226–237.
- Kavale, K. A. & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 31–43.
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Crozier, J. C. & Pettit, G. S. (2006). A 12-year prospective study of patterns of social information processing problems and externalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 715–724.
- Lauth, G. W. & Schlottke, P. F. (2009). *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Lemerise, E. A. & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107–118.
- Linderkamp, F., Hennig, T. & Schramm, S. A. (2011). *ADHS bei Jugendlichen. Das Lerntraining LeJA*. Weinheim: Beltz.
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradovic, J., Riley, J. R. & Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41 (5), 733–46.
- Müller, C. M. & Minger, M. (2013). Welche Kinder und Jugendliche werden am stärksten durch die Peers beeinflusst? Eine systematische Übersicht für den Bereich dissozialen Verhaltens. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 107–129.
- Nestler, J. (2007). *Entwicklung und Evaluation eines psychosozialen Kompetenztrainings für lernbehinderte Jugendliche in der beruflichen Rehabilitation*. Universitätsklinikum Ulm.
- Nestler, J. & Goldbeck, L. (2009). *Soziale Kompetenz: Training für lernbehinderte Jugendliche SOKO*. Weinheim: Beltz.
- Novins, D. K., Green, A. E., Legha, R. K. & Aarons, G. A. (2013). Dissemination and Implementation of Evidence-Based Practices for Child and Adolescent Mental Health: A Systematic Review. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52 (10), 1009–1025.
- Oertel, L., Bilz, J. & Melzer, W. (2015). Häufigkeiten, Ursachen und Entwicklungstendenzen von Aggression und Gewalt in Schulen. In W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth & P. Daschner (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 256–263). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Petermann, F. (2014). Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), 122–128.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2003). *Training mit Jugendlichen: Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C. & Newcomer, L. (2014). Using Coaching to Support Teacher Implementation of Classroom-based Interventions. *Journal of Behavioral Education*, 23 (1), 150–167.
- Saile, H. (2007). Psychometrische Befunde zur Lehrerversion des "Strengths and Difficulties Questionnaire" (SDQ-L). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39 (1), 25–32.
- Salzer Burks, V., Laird, R. D., Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (2001). Knowledge Structures, Social Information Processing, and Children's Aggressive Behavior. *Social Development*, 8 (2), 220–236.
- Sameroff, A. J. & Fiese, B. H. (2000). Transactional Regulation: The Developmental Ecology of Early Intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Hrsg.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. 2. Auflage (S. 135–159). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Scheithauer, H. & Petermann, F. (2002). Überblicksarbeit - Prädiktion aggressiv/dissozialen Verhaltens: Entwicklungsmodelle, Risikobedingungen und Multiple-Gating-Screening. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 10 (3), 121–140.

- Schell, A. (2011). *Die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen bei Kindern im Vorschulalter. „Lubo aus dem All!“ Entwicklung, Implementierung und Evaluation eines Trainingsprogramms zur Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt-Atzert, L. & Amelang, M. (2012). *Psychologische Diagnostik*. 5. Auflage. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Stein, R. & Ellinger, S. (2012). Zwischen Separation und Inklusion: Zum Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 76-109). Stuttgart: Kohlhammer.
- Steinhausen, H.-C. (2010). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie*. 7. Auflage. Urban und Fischer: München.
- Steins, G. & Haep, A. (2014). Soziales Lernen – Angewandte Sozialpsychologie für Lernende und Lehrende in Schule und Universität. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 45 (1), 5-23.
- Steins, G. & Haep, A. (2015). Social Learning and Rational-Emotive Education: An Exploratory Investigation of Students' Perspective. *Psychology*, 6, 1096-1107.
- Weiß, R. H. (2008). *CFT 20-R. Grundintelligenztest Skala 2 – Revision*. Göttingen: Hogrefe.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W. & Derzon, J. H. (2003). The Effects of School-Based Intervention Programs on Aggressive Behavior: A Meta-Analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71 (1), 136-149.
- Woerner, W., Becker, A., Friedrich, C., Klase, H., Goodman, R. & Rothenberger, A. (2002). Normierung und Evaluation der deutschen Elternversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 30, 105-112.
- Dr. Tobias Hagen**  
Universität zu Köln  
Humanwissenschaftliche Fakultät  
Department für Heilpädagogik und Rehabilitation  
Lehrstuhl Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung  
Klosterstraße 79c  
50931 Köln  
t.hagen@uni-koeln.de
- Dr. Marie-Christine Vierbuchen**  
Bergische Universität Wuppertal  
Institut für Bildungsforschung  
Schulische Interventionsforschung bei besonderen pädagogischen Bedürfnissen  
Gaußstr. 20  
42119 Wuppertal  
marie.christine.vierbuchen@uni-oldenburg.de
- Prof. Dr. Clemens Hillenbrand**  
Universität Oldenburg  
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik  
Pädagogik und Didaktik bei Beeinträchtigungen des Lernens  
Ammerländer Heerstr. 114-118  
26129 Oldenburg  
c.hillenbrand@uni-oldenburg.de
- Prof. Dr. Thomas Hennemann**  
Universität zu Köln  
Humanwissenschaftliche Fakultät  
Department für Heilpädagogik und Rehabilitation  
Lehrstuhl Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung  
Klosterstraße 79c  
50931 Köln  
thomas.hennemann@uni-koeln.de

Erstmalig eingereicht: 06.08.2016

Überarbeitung eingereicht: 21.10.2016

Angenommen: 25.10.2016