






Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend

# Soziale Kompetenz für Kinder und Familien.



**Ergebnisse der  
Erlangen-Nürnberger  
Entwicklungs- und  
Präventionsstudie**



I. Ausgangslage .....	3
II. Die Erlangen -Nürnberger Studie .....	5
2.1 Ergebnisse der Entwicklungsstudie .....	8
2.1.1 Verbreitung und Stabilität von Verhaltensproblemen .....	8
2.1.2 Ursachen und Risiken für Verhaltensprobleme .....	9
2.2 Ergebnisse der Präventionsstudie .....	14
2.2.1 Implementierung und Prozess-Evaluation .....	14
2.2.2 Wirkungsevaluation .....	16
III. Schlussfolgerungen .....	22
IV. Ausgewählte aktuelle Texte der Arbeitsgruppe .....	23



# I.

## Ausgangslage

In Folge des demographischen Wandels ist man in Deutschland und anderen westlichen Industrienationen wieder dafür sensibilisiert worden, dass Kinder das wichtigste Gut einer Gesellschaft darstellen. Probleme wie die Sicherung der Altersversorgung, die Staatsverschuldung zu Lasten nachfolgender Generationen oder eine familiengerechte Steuerpolitik sind Beispiele für diese Diskussion. Das Thema „Kinder“ ist aber nicht nur wegen des ökonomischen Aspekts aktuell. Ressortübergreifend beschäftigt es unter anderem die Familienpolitik, Bildungspolitik, Sozialpolitik und Innenpolitik. Stichworte hierfür sind die niedrigen Geburtenraten, die Probleme der Vereinbarkeit von Elternrolle und Beruf, die internationalen Leistungsvergleiche an Schulen, die gestiegene Kinderarmut, die Misshandlung von Kindern oder die Gewalt von Jugendlichen. Zweifellos werden diese und andere Themen oft allzu pauschal diskutiert und einseitig problematisiert. Mit einiger Berechtigung kann man sie aber als Signale dafür betrachten, dass sich unsere Gesellschaft tiefgreifend damit befassen muss, wie ihre Kinder aufwachsen. Denn die soziale und mentale Kraft eines Landes hängt von quantitativen und qualitativen Aspekten der zukünftigen Generationen ab. Wenn zum Beispiel gerade gut ausgebildete Paare immer seltener Kinder haben und sich in anderen Teilen der Bevölkerung die Probleme häufen, so ist mit längerfristigen Veränderungen der kindlichen Lebenswelten zu rechnen, die bislang erst ansatzweise erkannt werden. Das heißt, es geht auch um die Frage, wie unter den komplexen Veränderungen der modernen Gesellschaft seelisch gesunde, sozial kompetente und leistungsfähige junge Menschen heranwachsen.

Ohne dramatisieren zu wollen, scheint dies in vielen Fällen nicht zuzutreffen. Denn nach internationalen Studien zur Prävalenz muss davon ausgegangen werden, dass knapp ein Fünftel der Kinder und Jugendlichen gravierende Erlebens- und Verhaltensprobleme haben (z.B. Aggression, Ängste, Delinquenz, Depression, Hyperaktivität, Drogenabhängigkeit oder Essstörungen). Nicht selten kommen mehrere Probleme zusammen und wird auch die schulische Laufbahn beeinträchtigt. Die durch „Pisa“ und „Erfurt“ symbolisierten Probleme bilden somit keinen Gegensatz, sondern zwei Seiten einer Medaille. Bei vielen Kindern kommt es nicht nur kurzzeitig zu Schwierigkeiten, sondern es handelt sich um langfristige Entwicklungen, die sich bis ins Erwachsenenalter verfestigen können. Dies scheint insbesondere für frühe Probleme des Sozialverhaltens zu gelten.

International führt man deshalb großangelegte Studien durch, in denen solche Entwicklungen erforscht und Möglichkeiten der Vorbeugung erprobt werden.

↑ Auch in Deutschland bemüht man sich vermehrt um Prävention in den Familien, →

Schulen und Kindergärten, doch steht die einschlägige Forschung erst am Anfang. Dies gilt besonders für die systematische Evaluation von Präventionsprogrammen. Viele derartige Maßnahmen werden zwar in engagierter Weise angeboten (z.B. Anti-Gewalt-Programme oder Anti-Rassismus-Programme), wir wissen aber noch kaum, was sie bewirken. Die systematische Wirkungsprüfung interessiert nicht nur aus wissenschaftlicher Sicht, sondern auch im Hinblick auf den effizienten Einsatz von Ressourcen. Darüber hinaus gibt es Beispiele dafür, dass gut gemeinte Präventionsmaßnahmen manchmal sogar negative Auswirkungen haben. Vor diesem Hintergrund wurde die Erlangen-Nürnberger Studie konzipiert und vom Bundesfamilienministerium gefördert.



## II.

### Die Erlangen-Nürnberger Studie

Es handelt sich um das erste deutsche Modellprojekt einer kombinierten Entwicklungs- und Präventionsstudie. Zum einen wurden die Entstehung und Verfestigung von Verhaltensproblemen bereits im Kindergartenalter untersucht (Entwicklungsstudie). Zum andern wurden Präventionsmaßnahmen durchgeführt und evaluiert, die zur Verbesserung der Erziehungskompetenz der Eltern und sozialen Kompetenz der Kinder beitragen sollen (Präventionsstudie). Unser Präventionsansatz war universell. Das heißt, es wurden keine speziellen Risikogruppen ausgewählt. Die Programme waren niederschwellige Angebote, die für alle Eltern und Kinder der betreffenden Kindergärten in Frage kamen. Wir setzten bereits im Kindergarten an, weil hier die Verhaltensprobleme noch weniger verfestigt sind und nicht durch eventuelle schulische Schwierigkeiten kompliziert werden. Der Untersuchungsplan der Studie enthielt drei Erhebungen im jährlichen Anstand. Bei einem Teil der Stichprobe gab es dazwischen eine Interventionsphase, in der das Kindertraining, das Elterntraining oder eine Kombination beider Programme durchgeführt wurden (siehe Tabelle 1).

DESIGN DER ERLANGEN-NÜRNBERGER ENTWICKLUNGS- UND PRÄVENTIONSSTUDIE				
	1. Jahr	Training	2. Jahr	3. Jahr
<b>Entwicklungsstudie</b>	X		X	X
<b>Präventionsstudie: Kindertraining</b>	X	T	X	X
<b>Präventionsstudie: Elterntraining</b>	X	T	X	X
<b>Präventionsstudie: Eltern- und Kindertraining</b>	X	T	X	X

Anmerkungen: X=Erhebung; T=Training

Tabelle 1: Design der Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie

Die Kernstichprobe unserer Studie bestand aus 675 Kindern (336 Jungen, 339 Mädchen) aus 609 Familien in Nürnberg, Erlangen und Umgebung. Darüber hinaus untersuchen wir eine Zusatzstichprobe von 156 Kindern aus „Brennpunkt-Kindergärten“, in denen Unterschichten- und Migrantenfamilien überrepräsentiert sind. Da diese Erhebungen noch laufen, beschränken wir uns hier auf die Kernstichprobe.

Die Untersuchung in der Kernstichprobe begann, als die Kinder zwischen drei und sechs Jahre alt waren (Durchschnittsalter 4.7 Jahre). Die Stichprobe wurde aus 61 kirchlichen und staatlichen Kindergärten rekrutiert. Von den in Elternabenden angesprochenen Eltern erklärten sich über die Hälfte zur Teilnahme an der Studie bereit.



Neben den Müttern nahmen auch fast 90% der Väter an der ersten Erhebungswelle teil. Etwa zehn Prozent der Mütter und ein Vater waren allein erziehend. Zirka 45% der Familien gehörten der unteren Mittelschicht oder Unterschicht an. Etwa 11% waren Migranten. Um die Ausfälle über die Zeit gering zu halten, wurde der Kontaktpflege mit den Familien große Aufmerksamkeit gewidmet. Dies geschah durch stabil zugeordnete Projektmitarbeiter(innen), individuelle Anschreiben, eine Projektmappe, Hausbesuche, telefonische Beratungsangebote, Informationsabende, Rundbriefe, Aufwandsentschädigungen für die Eltern, Geburtstags- und Weihnachtskarten sowie kleine Präsente für die Kinder. Auf diese Weise gelang es, die Ausfallrate von der ersten zur dritten Erhebung mit fünf Prozent sehr niedrig zu halten. Auch in einer derzeit laufenden vierten Welle konnten noch über 90% der Familien erreicht werden.

Die Datenerhebung basierte auf einem theoretischen Modell, das die Entwicklung der sozialen Kompetenz und von Verhaltensproblemen als einen Lernprozess versteht, in dem biologische, psychische und soziale Faktoren zusammenwirken. Es wurde deshalb ein breites Spektrum von Merkmalen erfasst. Im ersten Jahr bestand die Datenerhebung aus folgenden Teilen: (a) Ein Hausbesuch enthielt ein Elterninterview zu demographischen Daten der Familie und zur Entwicklung des Kindes, eine Beobachtung der Eltern-Kind-Interaktion beim Spiel sowie Einschätzungen der häuslichen Umgebung. (b) In Elternfragebögen erfassten wir das Sozialverhalten und Probleme des Kindes, die Erziehungspraktiken und Erziehungseinstellungen der Eltern, biographische Belastungen, die Elternpersönlichkeit, die Partnerbeziehung und das soziale Netzwerk der Familie. (c) Untersuchungen der Kinder im Kindergarten enthielten einen Intelligenztest, Tests zur sozialen Wahrnehmung und zum sozialen Problemlösen sowie physiologische Messungen. (d) Die Erzieherinnen machten Angaben zum Sozialverhalten der Kinder in der Gruppe. (e) Über die Hefte der Vorsorgeuntersuchungen wurden pädiatrische und andere medizinische Daten erfasst. In der zweiten und dritten Welle fanden ähnliche, jedoch kürzere Erhebungen statt.

Im Präventionsteil der Studie wurden je ein Trainingsprogramm für die Kinder und für die Eltern durchgeführt und evaluiert. Als Grundlage für die Entwicklung unserer Kurse wählten wir zwei nordamerikanische Programme, die konzeptuell gut zusammenpassen. Die von uns adaptierten und modifizierten Programme wurden in Pilotstudien erprobt. Sie wurden relativ kurz gehalten, um die Teilnahme zu erleichtern und Ausfälle zu reduzieren. Beide Programme sind präventive Angebote und keine Therapien. Sie können jedoch bei größeren Schwierigkeiten dafür sensibilisieren, individualisierte Hilfen wahrzunehmen.

Das Kindertraining zielte auf die Förderung der sozialen Kompetenz (z.B. soziale Wahrnehmung, Ursachenzuschreibung, Einfühlung in andere Kinder, nicht-aggressives Problemlösen). An ihm nahmen 178 Kinder teil, davon 96% an mindestens der Hälfte der Stunden. Tabelle 2 gibt einen Überblick über das Programm.

Das Elterntraining zielte auf die Förderung der Erziehungskompetenz (z.B. positive Erziehung, Grenzen setzen, Stress und Erziehung). An ihm nahmen 163 Mütter und



48 Väter aus 170 Familien teil. Bei 75% der Familien wurde zumindest die Hälfte des Programms absolviert. Tabelle 3 zeigt die Merkmale des Elterstrainings. Bei einer Teilgruppe der Familien erhielten auch die Kinder das Programm zum sozialen Problemlösen (Kombination der Trainings).

KINDERTRAINING „ICH KANN PROBLEME LÖSEN“	
<b>Zielgruppe</b>	Vor- und Grundschul Kinder (4-7 Jahre)
<b>Umfang</b>	15 Sitzungen à 45-60 Minuten
<b>Art des Trainings</b>	Gruppentraining mit Manual, 6-10 Teilnehmer, 2 Kursleiter(innen)
<b>Umsetzung</b>	3 Wochen täglich oder 5 Wochen lang dreimal pro Woche in Räumen des Kindergartens
<b>Inhalte/Themen</b>	1. Grundlagen der sozial-kognitiven Problemlösung Wortkonzepte (z.B. einige-alle, gleich-verschieden), Identifikation von Gefühlen (z.B. fröhlich, wütend), Gründe und Ursachen des Verhaltens (Kausalitätsprinzip)  2. Sozial-kognitive Problemlösefertigkeiten Alternative Lösungsvorschläge, Antizipation von Handlungskonsequenzen, Bewertung von Handlungskonsequenzen
<b>Methoden</b>	Modellspiele, Bildbetrachtung mit Frage-Antwort-Runden, Bewegungsspiele, Rollenspiele, Fragespiele, Ausmalen von Bildvorlagen, Singspiele, Moderation durch Handpuppen, Maßnahmen zur Förderung der Identifikation

Tabelle 2: Kindertraining „Ich kann Probleme lösen“

ELTERNTRAINING „FÖRDERUNG DER ERZIEHUNGSKOMPETENZ“	
<b>Zielgruppe</b>	Eltern von Vor- und Grundschulkindern (3-10 Jahre)
<b>Umfang</b>	5 Sitzungen á 90-120 Minuten
<b>Art des Trainings</b>	Gruppentraining mit Manual, 10-15 Teilnehmer, 1-2 Kursleiter(innen)
<b>Umsetzung</b>	5 wöchentliche Termine in Räumen des Kindergartens oder der Gemeinde
<b>Inhalte/Themen</b>	Grundregeln positiver Erziehung, Bitten und Aufforderungen, Grenzen setzen, schwierige Erziehungssituationen, Überforderung in der Erziehung (Stress, Verhaltensprobleme), Soziale Beziehungen in der Familie
<b>Methoden</b>	Vortrag, Arbeitsgruppen, Gruppendiskussionen, Rollenspiel, Hausaufgaben, strukturierte Arbeitsmaterialien



Tabelle 3: Elternttraining „Förderung der Erziehungskompetenz“



## 2.1 Ergebnisse der Entwicklungsstudie

### 2.1.1 Verbreitung und Stabilität von Verhaltensproblemen

Viele Eltern klagten über Verhaltensprobleme und Erziehungsschwierigkeiten bei ihren Kindern. Am häufigsten waren typische Alltagsprobleme der Erziehung. Zum Beispiel nannten 56% der Mütter und 46% der Väter „Unterbricht Gespräche“, 54% und 48% „Trödelt beim Anziehen“, 51% und 34% „Gehorcht nur nach Androhung von Strafe“ oder 44% und 37% „Macht sich nur langsam fertig für die Nacht“. Nicht selten wurden aber auch gravierendere Verhaltensprobleme berichtet. Tabelle 4 zeigt zehn Beispiele aus der Sicht der Mütter und Väter.

HÄUFIGKEIT EINIGER KINDLICHER VERHALTENSPROBLEME AUS SICHT DER ELTERN		
Verhalten des Kindes	Mutter %	Vater %
Hat Wutanfälle	30	23
Fängt leicht an zu Weinen	25	23
Geht rücksichtslos mit Spielzeug und anderen Dingen um	20	15
Schlägt Vater und Mutter	20	13
Lügt	18	19
Ist überaktiv und ruhelos	17	11
Hat Schwierigkeiten, sich auf eine Sache zu konzentrieren	16	16
Sucht ständig nach Beachtung	16	9
Macht ins Bett	9	10
Stiehlt	5	7

Tabelle 4: Häufigkeit einiger kindlicher Verhaltensprobleme aus Sicht der Eltern

In 13-17% der Fälle erreichten die von den Eltern berichteten Verhaltensprobleme der Kinder ein Ausmaß, das im Sinne eines Screening als kritisch einzuschätzen ist. Die Jungen hatten deutlich mehr Probleme des Sozialverhaltens (Aggression, Dissozialität) und der Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit. Die Mädchen zeigten dagegen mehr emotionale Probleme (z.B. Ängstlichkeit/Niedergeschlagenheit) und auch mehr prosoziales Verhalten (z.B. anderen Kindern helfen, Mitgefühl zeigen, Streit beenden). Die Mütter berichteten insgesamt mehr kindliche Verhaltensprobleme, was wahrscheinlich damit zusammenhängt, dass sie mehr in die alltägliche Erziehung eingebunden sind. Gleichwohl stimmten die Problemangaben beider Elternteile zu etwa drei Vierteln überein. Mit den Einschätzungen der Erzieherinnen im Kindergarten hingen sie zwar auch signifikant, aber schwächer zusammen. Aus der Sicht der Erzieherinnen waren die Geschlechtsunterschiede wesentlich deutlicher als in der elterlichen Wahrnehmung.

Über die Zeit hinweg blieben die Verhaltensprobleme relativ stabil. Zwar nahm das dissoziale Verhalten in der Wahrnehmung der Eltern von der ersten bis zur dritten



Erhebungswelle im Mittel ab, doch korrelierten die Gesamtproblemwerte hoch signifikant. Das heißt, Kinder mit ausgeprägten Verhaltensproblemen in der ersten Erhebung gehörten auch in der dritten noch zu den relativ stark Belasteten. Dies war in der Wahrnehmung der Erzieherinnen ähnlich, wobei es hier keinen Rückgang der Probleme gab. Relativ stabil waren vor allem das aggressive und hyperaktive Verhalten, während sich die emotionalen Probleme stärker mit der Zeit veränderten. Etwa 5-8% der Kinder verblieben auch längsschnittlich im Risikobereich. Das heißt, bei ihnen handelt es sich nicht um kurzzeitige Entwicklungsprobleme, sondern wahrscheinlich längerfristige Schwierigkeiten im Sozialverhalten.

### 2.1.2 Ursachen und Risiken für Verhaltensprobleme

Die Probleme im kindlichen Sozialverhalten hingen mit zahlreichen bio-psycho-sozialen Faktoren zusammen. Zu den bedeutsamen Prädiktoren gehörten unter anderem:

#### Demographische Faktoren

Die kindlichen Verhaltensprobleme korrelierten mit etlichen demographischen Familienmerkmalen. Dabei waren aber die Beziehungen bei den Einschätzungen der Eltern etwas anders als bei den Problem Diagnosen der Erzieherinnen. Abbildung 1 zeigt dies am Beispiel der sozialen Schicht (Index aus Einkommen, Schulbildung,

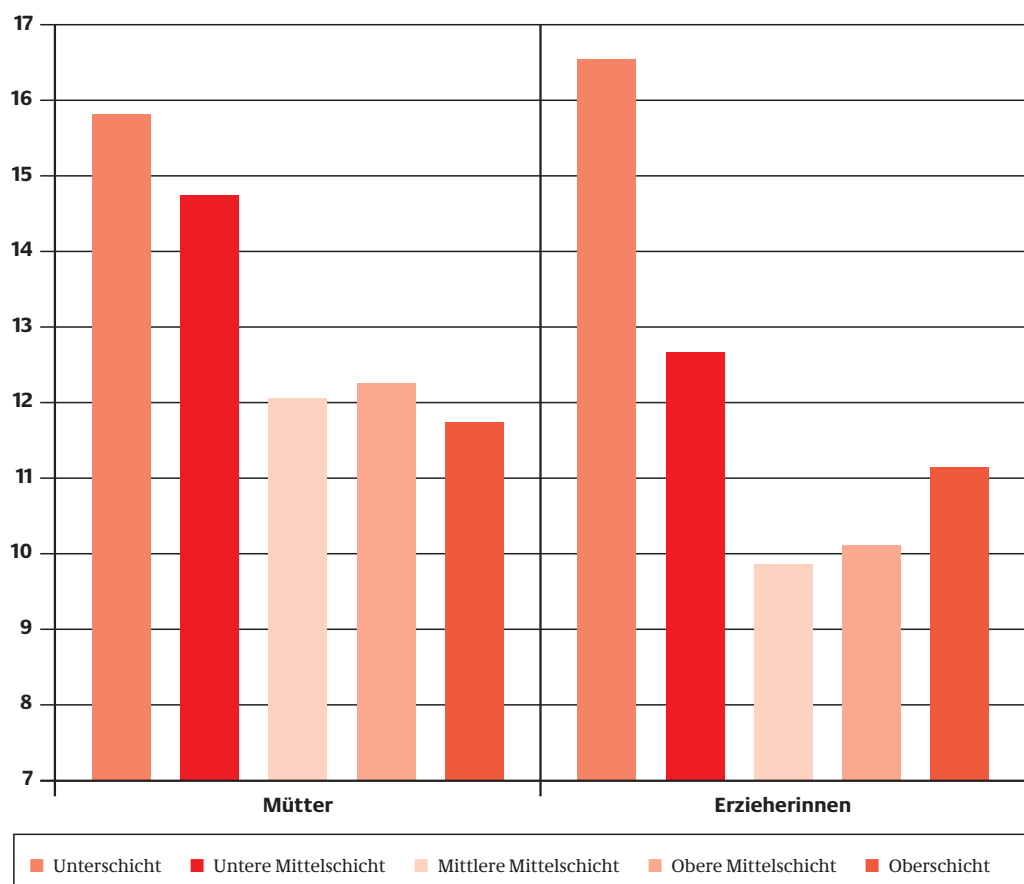


Abbildung 1: Intensität der kindlichen Verhaltensprobleme und soziale Schicht

Beruf und Wohnsituation). Sowohl in der Wahrnehmung der Mütter als auch der Erzieherinnen hatten die Kinder aus der Unterschicht die meisten Probleme. Nach den Beurteilungen der Erzieherinnen waren die Schichtunterschiede aber einerseits deutlicher. Andererseits stiegen hier die Probleme bei den Kindern der Oberschicht wieder ein wenig an.

Kinder von Alleinerziehenden oder von sehr jungen Vätern hatten leicht erhöhte Problemwerte. Ähnliches galt für die Kinder von Eltern, die Alkoholprobleme hatten oder mit dem Gesetz in Konflikt gekommen waren. Die meisten Zusammenhänge zwischen objektiven Familienmerkmalen und den kindlichen Verhaltensproblemen waren aber gering. Dies galt vor allem für den Längsschnitt und die Problemwahrnehmung seitens der Eltern.

### **Elterliche Erziehung**

Deutlicher waren die Zusammenhänge zwischen den kindlichen Verhaltensproblemen und der elterlichen Erziehung. Eltern, die häufig straftten sowie inkonsistent erzogen oder wechselnd disziplinierten, hatten Kinder mit mehr Verhaltensproblemen. Dies galt insbesondere für expansives Verhalten wie Hyperaktivität oder Aggressivität und weniger für emotionale Probleme. Diese Eltern fühlten sich auch in ihrer Erziehung weniger kompetent. Merkmale des elterlichen Engagements hingen dagegen geringer mit dem Problemverhalten zusammen. Dies weist darauf hin, dass in den meisten Familien eine recht positive Beziehung zum Kind besteht, es aber teilweise daran mangelt, schwierige Erziehungssituationen durch klare Grenzen und konsistentes Verhalten zu bewältigen. Dabei darf das Elternverhalten nicht als eine einseitige Einwirkung auf das Kind gesehen werden, sondern es ergibt sich auch als Reaktion auf das Verhalten des Kindes.

Trotz signifikanter Zusammenhänge waren die einzelnen Aspekte der elterlichen Erziehung nur mäßig bedeutsam. Wir untersuchten deshalb die Kumulation von ungünstigen Erziehungsmerkmalen. Dazu zählten wir es jeweils als ein Risiko, wenn Mütter oder Väter zu jenen zehn Prozent der Eltern gehörten, die am meisten körperlich straftten, am wenigsten engagiert waren, am inkonsistentesten erzogen, am wenigsten mit ihrer Erziehung zufrieden waren oder in anderen Erziehungsmerkmalen ungünstige Ausprägungen berichteten. Abbildung 2 zeigt den Zusammenhang zwischen der Zahl solcher Erziehungsrisiken und den kindlichen Verhaltensproblemen (aus der Sicht von Mutter und Vater).

Insgesamt konnten durch das Erziehungsverhalten zwischen 5 und 20 Prozent der von den Eltern wahrgenommenen Unterschiede im Kindverhalten aufgeklärt werden. Mit den Beurteilungen der Kinder durch die Erzieherinnen hing das von den Eltern berichtete Erziehungsverhalten jedoch nur gering zusammen. Aus diesen Befunden folgt, dass die Zusammenhänge zwischen familiärer Erziehung und kindlichen Verhaltensproblemen wesentlich komplexer sind, als dies manche monokausalen Thesen nahe legen.



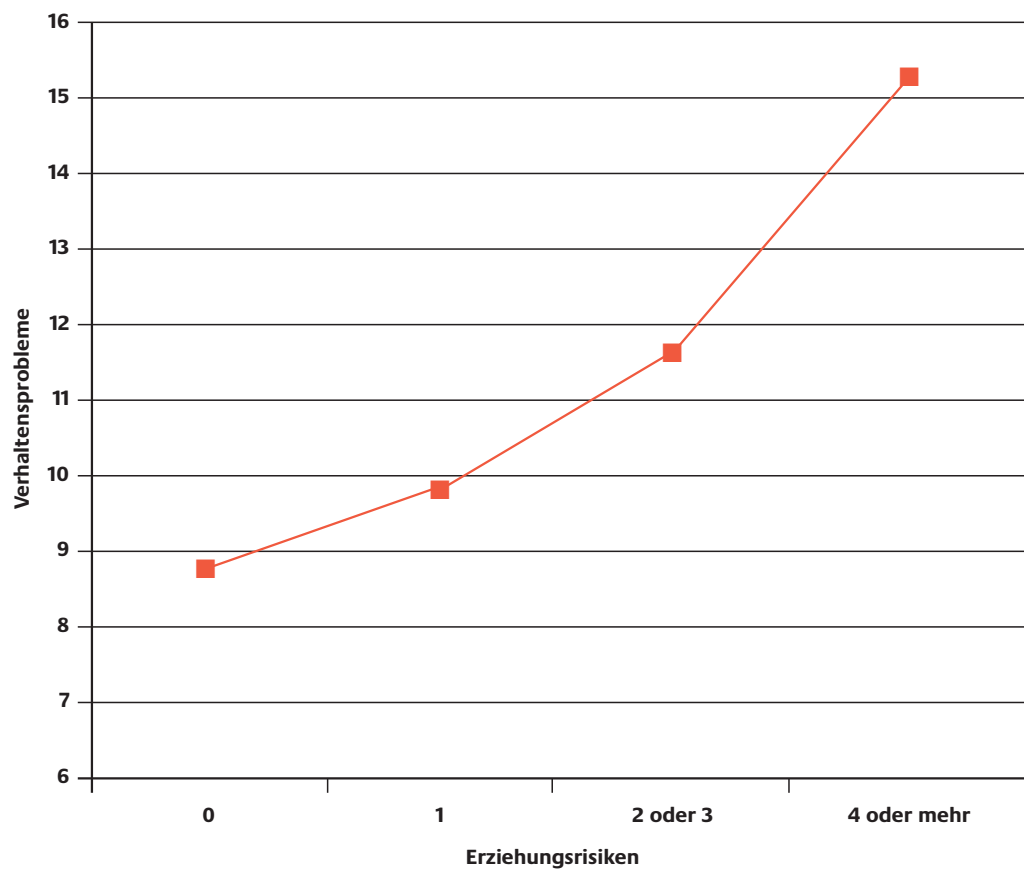


Abbildung 2: Zusammenhang zwischen der Zahl von Risiken in der elterlichen Erziehung und der Intensität der kindlichen Verhaltensprobleme

### Qualität der Elternbeziehung

Neben dem Erziehungsverhalten spielte auch die Beziehung zwischen den Eltern dafür eine Rolle, inwieweit sich die Kinder mehr dissozial oder prosozial verhielten. Kinder entwickelten sich besser, wenn es relativ viele Gemeinsamkeiten und wenig Streit zwischen den Eltern gab. Eine disharmonische Partnerschaft ging dagegen mit mehr Verhaltensproblemen einher. Dabei war das elterliche Beziehungsklima bei den Jungen mehr für das prosoziale Verhalten und bei den Mädchen mehr für die Verhaltensprobleme bedeutsam. Was den Wirkmechanismus betrifft, so fanden wir einerseits direkte Zusammenhänge zwischen Ehequalität und kindlichem Problemverhalten. Neben solchen „Spillover-Effekten“ gab es aber auch indirekte „Mediationseffekte“, in denen die Beziehungsqualität das Erziehungsverhalten beeinflusste und dieses wiederum das kindliche Problemverhalten. Auch diese Zusammenhänge waren aber nur moderat und bestanden primär bei den Elternangaben.

### Kognitive Fähigkeiten der Kinder

Neben den sozialen Einflüssen müssen weitere psychologische und biologische Faktoren berücksichtigt werden, um die Unterschiede im kindlichen Sozialverhalten aufzuklären. Nach neuropsychologischen Theorien zur Entwicklung dissozialen Verhaltens spielen dabei die kognitiven Fähigkeiten des Kindes eine Rolle.



Dementsprechend fanden wir, dass die Leistung in einem kindgemäßen Intelligenztest signifikant das soziale Problemverhalten vorhersagte. Dabei waren sowohl mehr veranlagungsbedingte geistige Fähigkeiten als auch mehr erworbene intellektuelle Fertigkeiten von Bedeutung. Die deutlichsten Beziehungen bestanden beim hyperaktiven und dissozialen Problemverhalten aus der Sicht der Erzieherinnen. Für die emotionalen Probleme war die Intelligenz kaum bedeutsam.

### Soziale Informationsverarbeitung der Kinder

Nach neuropsychologischen Überlegungen spielen auch Schemata der Informationsverarbeitung in sozialen Situationen eine wichtige Rolle für die soziale Kompetenz des Kindes. Wir legten deshalb den Kindern Bilder vor, in denen mehr oder weniger deutliche Konflikte zwischen den abgebildeten Kindern erkennbar waren. Beispiel: In der ersten Szene spielt ein Junge am Boden in der Nähe eines Tisches und stößt an das Tischbein. In der nächsten Szene stürzt auf dem Tisch ein Turm aus Bauklötzen um, den ein anderes Kind gerade gebaut hat.

Kinder, welche solche Szenen differenzierter interpretierten, sich mehr in die andere Person hineinversetzten, weniger egozentrische Ziele hatten und mehr konstruktive Alternativen für eine Problemlösung nannten, zeigten auch im Alltag mehr prosoziales Verhalten und hatten weniger Verhaltensprobleme. Die zusammengefassten Ergebnisse zeigt Abbildung 3.

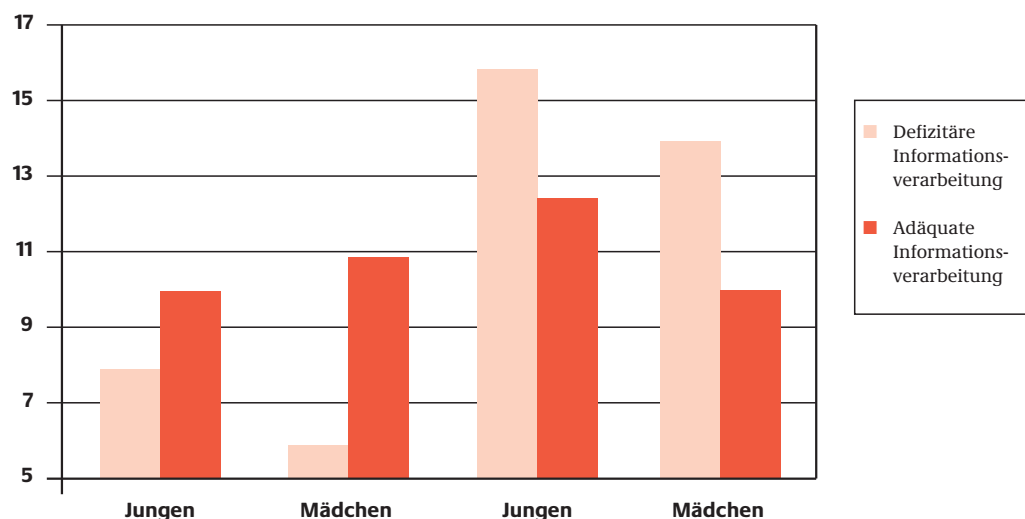


Abbildung 3: Zusammenhänge zwischen der sozialen Informationsverarbeitung und dem Sozialverhalten der Kinder

Unsere Befunde zeigen somit, dass sich schon im Vorschulalter kognitive Schemata herausbilden, die dazu beitragen, dass sozial kompetente oder z.B. aggressive und delinquente junge Menschen heranwachsen.



### Geburtskomplikationen

Die soziale Entwicklung hing auch mit prä- und perinatalen Problemen zusammen. Früh- und mangelgeborene Kinder zeigten etwas mehr Verhaltensprobleme als reif Geborene. Bedeutsam schien aber nicht primär der Geburtsstatus zu sein, sondern inwieweit anschließend in der Entwicklung aufgeholt wurde oder nicht. So zeigten die Hefte der pädiatrischen Vorsorgeuntersuchungen, dass die Frühgeborenen im Kopfwachstum, das ein Indikator für das Gehirnwachstum ist, bis zum Ende des zweiten Lebensjahrs zumeist aufholten. Bei den zu leicht bzw. mangelgeborenen Kindern wurde dagegen seltener ein normaler Wert erreicht. Ob zwischen den pädiatrischen Untersuchungen U2 (3.-10. Lebensstag) und U7 (21.-24. Lebensmonat) ein Aufholwachstum stattgefunden hatte oder nicht, schlug sich im Sozialverhalten nieder (siehe Abbildung 4).

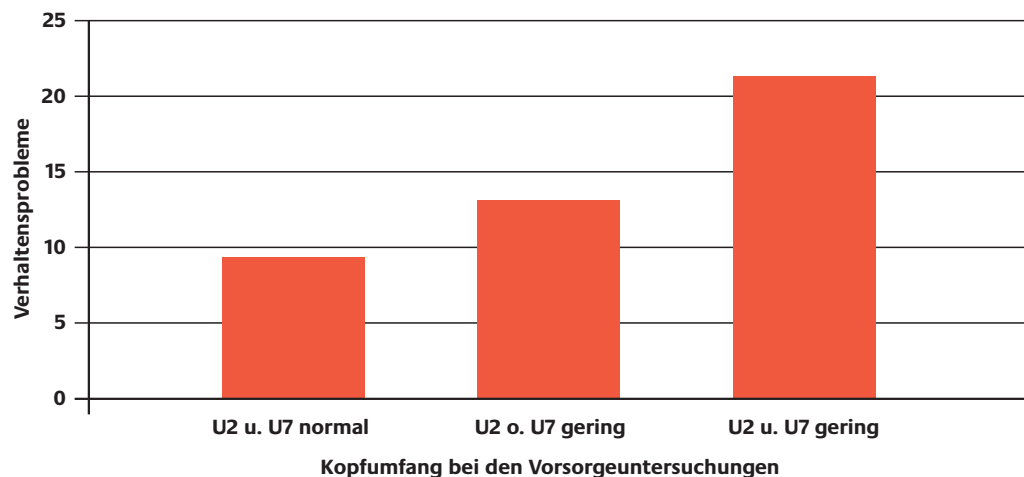


Abbildung 4: Verhaltensprobleme von früh- oder mangelgeborenen Kindern mit unterschiedlichem Kopfumfangswachstum in den ersten beiden Lebensjahren

Die ausgeprägtesten Verhaltensprobleme hatten jene Kinder mit Geburtskomplikationen, die in den ersten beiden Lebensjahren im Kopfwachstum nicht aufholten. Sie waren vor allem aggressiver und hyperaktiver als die anderen. Die Zusammenhänge zwischen solchen Schwangerschafts- und Geburtproblemen dürfen allerdings nicht isoliert gesehen werden, sondern stehen in Wechselwirkung mit sozialen Faktoren. So gab es z.B. mehr Schwangerschafts- und Geburtskomplikationen in den unteren Schichten und auch Unterschiede im späteren Erziehungsverhalten.

### Hormonelle Faktoren

Wechselwirkungen von Faktoren zeigten sich auch bei der Untersuchung des Stresshormons Cortisol. Ängstlich-zurückgezogene Jungen hatten höhere Cortisolwerte in den Speichelproben als die nicht-ängstlichen. Der Grad der Aggressivität hing nicht mit dem Cortisolspiegel zusammen. Betrachtete man jedoch jene Jungen, die sowohl überdurchschnittlich ängstlich als auch aggressiv waren, so ergaben sich hier die höchsten Cortisolwerte. Umgekehrt wiesen die nicht-ängstlichen Aggressiven den niedrigsten Wert im Stresshormon auf (siehe Abbildung 5).



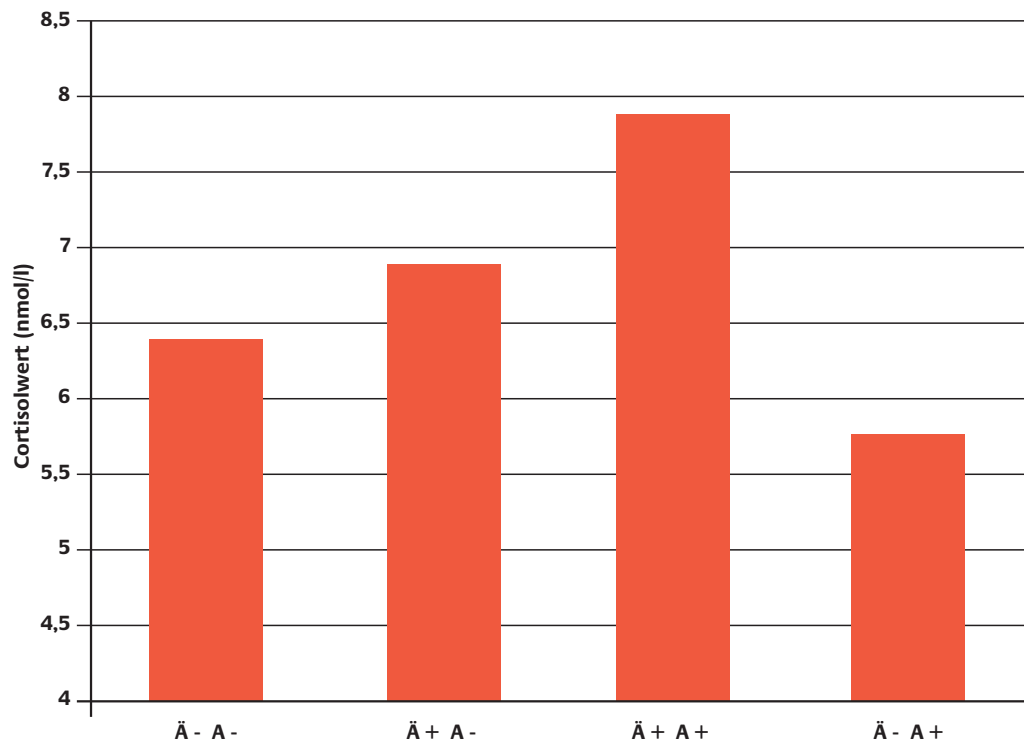


Abbildung 5: Mittlere Cortisolspiegel von Kindern mit niedriger (-) oder hoher (+) Ängstlichkeit (Ä) und Aggression (A)

Diese Ergebnisse verweisen auf unterschiedliche Formen einer mehr reaktiven und einer mehr „coolen“ oder instrumentellen Aggression. Einen besonders hohen Cortisolspiegel hatten jene ängstlich-aggressiven Jungen, die aus relativ wenig problembelasteten Familien stammten. Die Wechselwirkung deutet an, dass bei dieser Gruppe biologische Reaktionsbereitschaften eine besondere Rolle spielen.

## 2.2 Ergebnisse der Präventionsstudie

Wir evaluierten zum einen die Implementierung und den Ablauf der eltern- und kindbezogenen Präventionsprogramme. Zum andern prüften wir die Wirksamkeit im Vergleich mit solchen Kindern, bei denen kein Programm durchgeführt wurde.

### 2.2.1 Implementierung und Prozess-Evaluation

#### Kindertraining

Zwischen der ersten und zweiten Erhebungswelle wurde in acht Kindergärten mit insgesamt 21 Trainingsgruppen das soziale Problemlösetraining für Kinder durchgeführt. Insgesamt wurde 190 Kindern bzw. deren Eltern das Trainingsangebot gemacht. Nur zwölf Kinder nahmen z.B. wegen Krankheit oder Urlaub der Familien nicht teil. Dies ergab eine hohe Inanspruchnahme von 94%. Von den 178 teilnehmenden Kindern waren 96% an mindestens acht Stunden, 91% an mindestens zehn und 56% an 14 oder allen 15 anwesend. Die durchschnittliche Teilnahme betrug 13 Stunden.



Um die Qualität der Durchführung zu erfassen, wurde das Verhalten der Kinder in jeder Stunde danach beurteilt, inwieweit sie bei der Sache waren („relevantes On-Task-Verhalten“) oder sich störend verhielten („störendes Off-Task-Verhalten“). Abbildung 6 zeigt die Ergebnisse im Verlauf des Trainings.

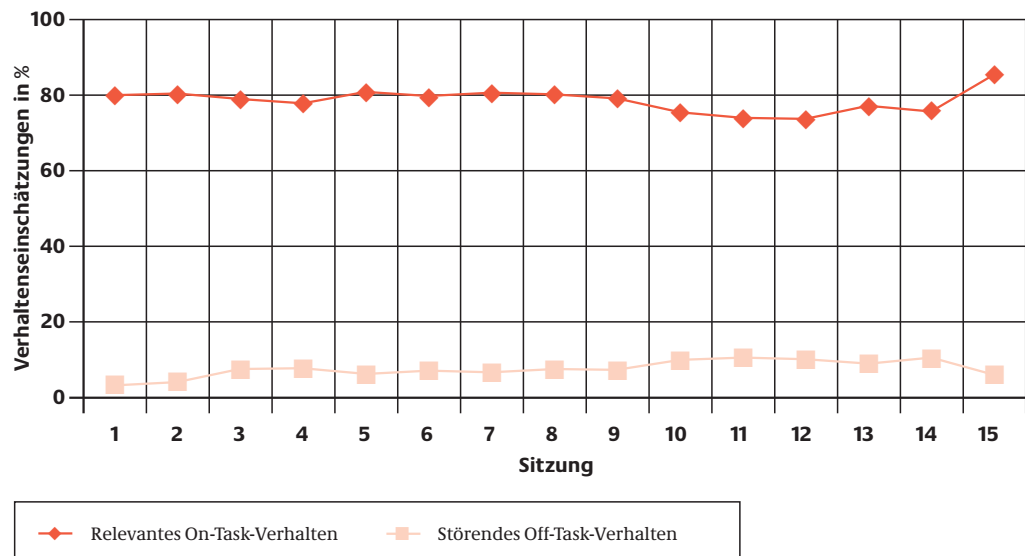


Abbildung 6: Mitarbeit der Kinder im Problemlösetraining

Die Kinder zeigten weit überwiegend programmbezogenes Verhalten. Die Einschätzungen für das relevante On-Task-Verhalten lag ziemlich konstant um 80%. Nur 3% Prozent der Kinder wiesen einen Durchschnittswert von unter 50 Prozent auf. Auf der anderen Seite lag das störende Off-Task-Verhalten im Mittel nur bei 7%.

### Elternt raining

Zwischen der ersten und zweiten Erhebungswelle wurden für Eltern aus 16 Kindergärten zwölf Elternt rainingskurse durchgeführt. Acht Kurse fanden abends statt, vier am Nachmittag mit begleitender Kinderbetreuung, um auch allein erziehenden oder im Schichtdienst tätigen Eltern die Teilnahme zu ermöglichen. Das Programm wurde 226 Familien angeboten. Aus 170 Familien nahmen die Mütter und/oder Väter zumindest an einer Sitzung teil (Ausschöpfungsquote 67%). Drei Viertel der Familien erhielten mehr als die Hälfte des Programms (drei Sitzungen). Dies war im internationalen Vergleich zufriedenstellend.

Um die Teilnehmer-Zufriedenheit abzuschätzen, wurden von den Eltern nach jeder Sitzung und am Ende des Kurses anonyme Beurteilungen eingeholt. Sie waren ähnlich wie Schulnoten von 1 (sehr gut) bis 5 (gar nicht gut). Tabelle 5 zeigt die durchschnittlichen Ergebnisse zu verschiedenen Aspekten des Trainings.

Im Durchschnitt fielen die Beurteilungen recht positiv aus. Dies bestätigte sich auch, wenn man einzelne Merkmale wie die Kursdauer, das Material oder die Gruppenatmosphäre betrachtete.



DURCHSCHNITTliche BEWERTUNG DES ELTERNTRAININGS	
Aspekt des Trainings	Note
Themenauswahl	1,6
Art der Durchführung	1,7
Verständlichkeit	1,6
Erziehungshilfe	1,6
Qualität des Kursleiters	1,2
Allgemeine Zufriedenheit	1,8

Tabelle 5: Durchschnittliche Bewertung des Elterntrainings

### 2.2.2 Wirkungsevaluation

Zur Evaluation der Kurswirkung bei den Kindern wurden die Gruppen, bei denen ein Programm stattgefunden hatte, Kontrollgruppen gegenübergestellt, bei denen keine Intervention stattfand. Die Programm-Kindergärten wurden nach organisatorischen Gesichtspunkten und dem Zufall ausgewählt. Um die Vergleichbarkeit der Kontrollgruppe sicherzustellen, ordneten wir jedem „Programm-Kind“ einen „Paarling“ der Entwicklungsstudie zu, der nach Alter, Geschlecht und sozialer Schicht vergleichbar war. Die Ausgangswerte der Programm- und Kontrollgruppe waren deshalb sehr ähnlich, wurden aber zusätzlich in den statistischen Auswertungen kontrolliert. Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf jene Gruppe, bei der die Kinder oder Eltern an mindestens der Hälfte des jeweiligen Programms teilgenommen hatten. Dies waren insgesamt 227 Kinder. Die gesamte Kontrollgruppe bestand dementsprechend auch aus 227 Kindern. In den Auswertungen zu den einzelnen Programmen werden jeweils diese Teilgruppen und ihre Kontrollgruppen-Paarlinge verglichen.

#### Verhaltensbeurteilung durch die Erzieherinnen

Das wichtigste Kriterium der Wirksamkeit ist das alltägliche Sozialverhalten der Kinder. Wir legten deshalb etwa drei Monate nach dem Abschluss der Präventionsprogramme den Erzieherinnen das gleiche standardisierte Beurteilungsinstrument vor wie im ersten Jahr vor dem Training. Während in der Kontrollgruppe das Ausmaß der Verhaltensprobleme leicht zunahm, ergab sich bei jenen Kindern, die selbst oder deren Eltern an einem Programm teilgenommen hatten, ein deutlicher Rückgang (siehe Abbildung 7). Der Gesamteffekt der Präventionsmaßnahmen war statistisch hoch signifikant.

Bei den Vergleichen der verschiedenen Trainingsbedingungen mit ihren jeweiligen Kontrollgruppen zeigte sich ein ähnliches Muster wie beim Gesamtvergleich (siehe Abbildung 8). Die Kinder der trainierten Gruppen hatten nach Absolvierung der Programme weniger Verhaltensprobleme, die Kinder der Kontrollgruppen dagegen etwas mehr. Beim Kindertraining des sozialen Problemlösens war der Effekt signifikant,





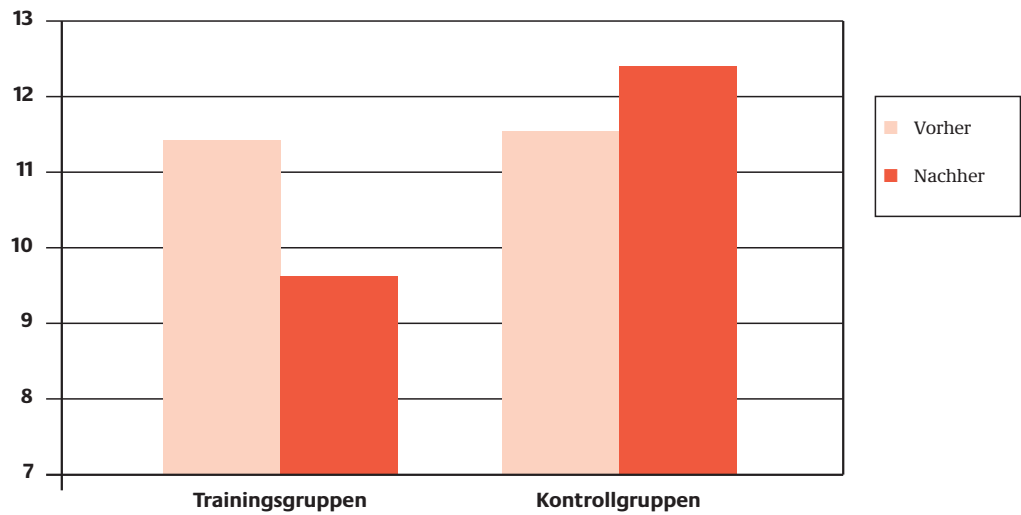


Abbildung 7: Ausmaß der Verhaltensprobleme in den Programmgruppen und Kontrollgruppen vor und nach dem Training (Erzieherinnenurteil)

beim Elterntaining tendenziell signifikant und beim kombinierten Training hoch signifikant. Das heißt, dass der deutlichste Effekt bei der Kombination von Eltern- und Kinderprogramm vorlag.

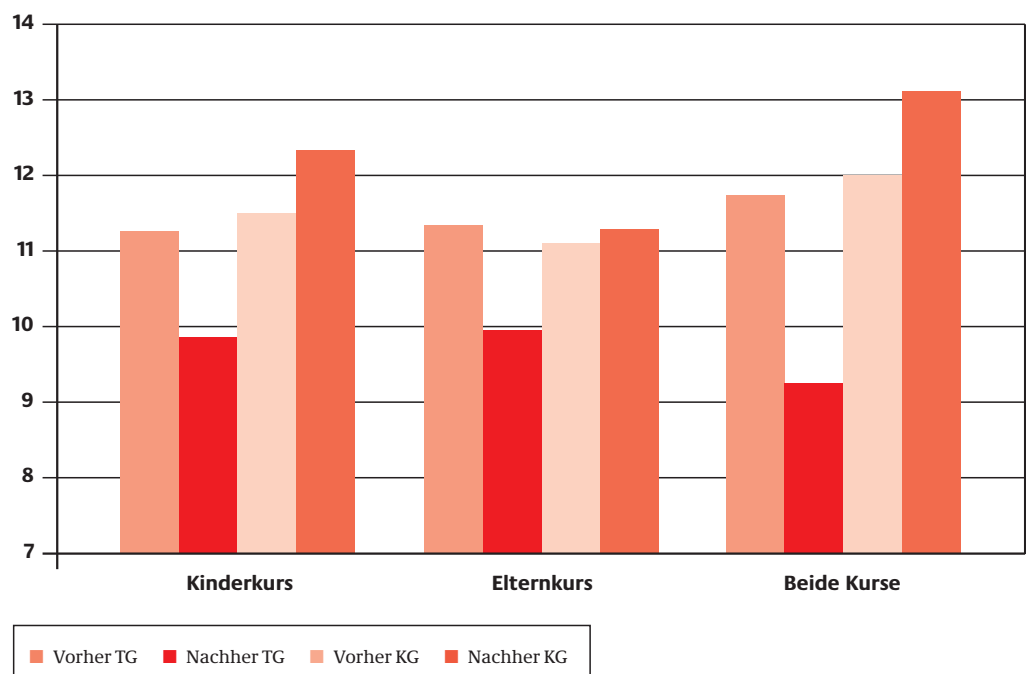


Abbildung 8: Vorher-Nachher-Vergleich in den verschiedenen Trainingsgruppen (TG) und ihren Kontrollgruppen (KG)

In den verschiedenen Bereichen des Problemverhaltens ergaben sich überwiegend ähnliche Ergebnismuster. Abbildung 9 zeigt die Ergebnisse für die Gesamt-Trainingsgruppen und die Gesamt-Kontrollgruppen.



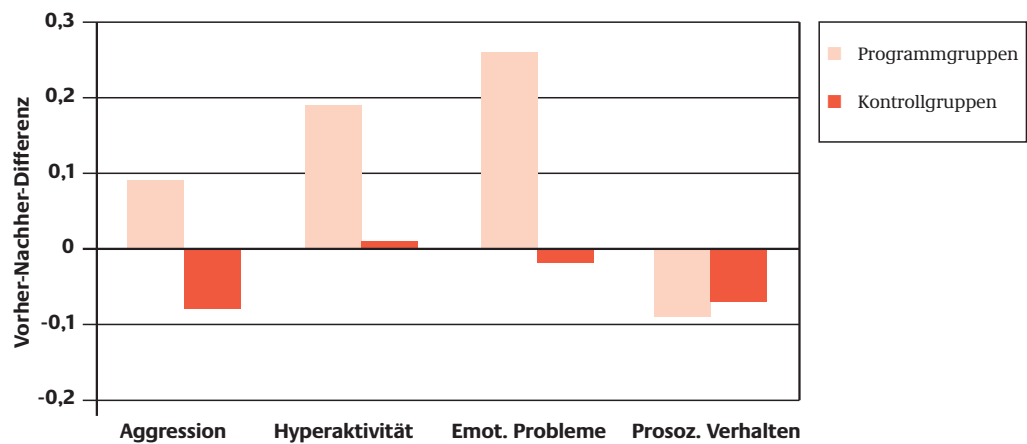


Abbildung 9: Standardisierte Differenzwerte zwischen dem Ausmaß verschiedener Arten des Problemverhaltens vor und nach den Trainings

Die Kinder der Programmgruppen hatten sich in allen vier Verhaltensbereichen günstiger entwickelt als die der Kontrollgruppen. Mit Ausnahme des prosozialen Verhaltens waren die Differenzen statistisch signifikant. Die stärksten Effekte ergaben sich bei den Problemen der Hyperaktivität/Unaufmerksamkeit und den emotionalen Problemen (z.B. Ängstlichkeit). Bei den verschiedenen Trainingsbedingungen war das Muster der Ergebnisse ähnlich wie beim Vergleich der Gesamtgruppen. Wegen der kleineren Stichproben wurde aber nur ein Teil der Einzeleffekte signifikant. Erneut zeigte sich, dass die Kombination von Eltern- und Kindertraining die größte Wirkung hatte.

### Verhaltensbeurteilung durch die Eltern

Während sich bei den Beurteilungen des Kindverhaltens durch die Erzieherinnen insgesamt klare Effekte der Präventionsprogramme ergaben, war dies bei den Beurteilungen durch die Eltern nicht der Fall. Lediglich bei der Einschätzung der emotionalen Probleme durch die Väter bestand ein statistisch signifikanter Programmefekt des Kindertrainings. Wie sich bereits im Entwicklungsteil der Studie gezeigt hatte, nahmen aus der Sicht der Eltern auch bei den untrainierten Gruppen die Probleme mit der Zeit ab. In den Beurteilungen der Erzieherinnen blieben sie jedoch ohne Training weitgehend stabil oder nahmen leicht zu. Die Veränderungen in der Elternwahrnehmung waren dagegen so ausgeprägt, dass dadurch keine signifikanten Programmefekte erkennbar waren. Dies unterstreicht, dass ein Vorher-Nachher-Vergleich ohne Kontrollgruppen zu übertrieben positiven Einschätzungen von Programmefekten führen würde.

Solche Differenzen bei verschiedenen Informanten sind in der internationalen Forschung nicht selten. In unserem Fall ist anzunehmen, dass bei den Erzieherinnen und Eltern unterschiedliche Beurteilungsprozesse zugrunde liegen. Bei den Erzieherinnen steht wahrscheinlich der Vergleich mit den anderen Kindern der Gruppe im Vordergrund, weshalb die Mittelwerte relativ stabil bleiben. Den Eltern fehlt dagegen ein solcher Bezugsrahmen. Sie gewöhnen sich vermutlich an Verhaltensprobleme



und erleben leichte Veränderungen (zum Beispiel nach der „Trotzphase“) positiver als dies im Vergleich mit anderen Kindern der Fall wäre. Ein zweiter Grund für die Unterschiede dürfte darin liegen, dass es bei den Eltern wahrscheinlich auch Projektwirkungen in den untrainierten Kontrollgruppen gab. Aus ethischen und praktischen Gründen erhielten z.B. alle Eltern informelle Beratungsangebote im Rahmen der Hausbesuche oder in Telefonkontakten. In manchen Präventionsprogrammen stellen solche Kontakte bereits Elemente der Intervention dar. Auch die Teilnahme am Projekt und die Informationsabende können dazu beigetragen haben, dass Eltern das Verhalten ihrer Kinder im Lauf der Zeit positiver oder sozial erwünschter beurteilten. Bei den Eltern der Trainingskurse kann es dagegen zur Sensibilisierung für kindliche Verhaltensprobleme gekommen sein. Schließlich sind auch Einflüsse der „experimentellen Rivalität“ nicht auszuschließen, durch die Kontrollgruppen-Eltern ihre Kinder etwa sozial erwünschter beurteilen.

Auf Grund solcher Einflüsse haben die Einschätzungen der Erzieherinnen größeres Gewicht. Sie sind neutraler, da die Erzieherinnen nicht an den Trainingsprogrammen beteiligt waren und nicht näher über die Gruppenzuordnung informiert waren.

### Weitere Befunde

Die Programme zeigten nicht nur Effekte im Verhalten der Kinder im Kindergarten, sondern auch in theoretisch vermittelnden Merkmalen. Dies galt insbesondere für die soziale Informationsverarbeitung der Kinder. Die Programm-Kinder nahmen im Vergleich zur Kontrollgruppe die Konfliktszenarien differenzierter wahr, reflektierten zahlreichere Handlungsalternativen und nannten auch mehr kompetente Problemlösungen. Wie Abbildung 10 zeigt, waren diese signifikanten Unterschiede

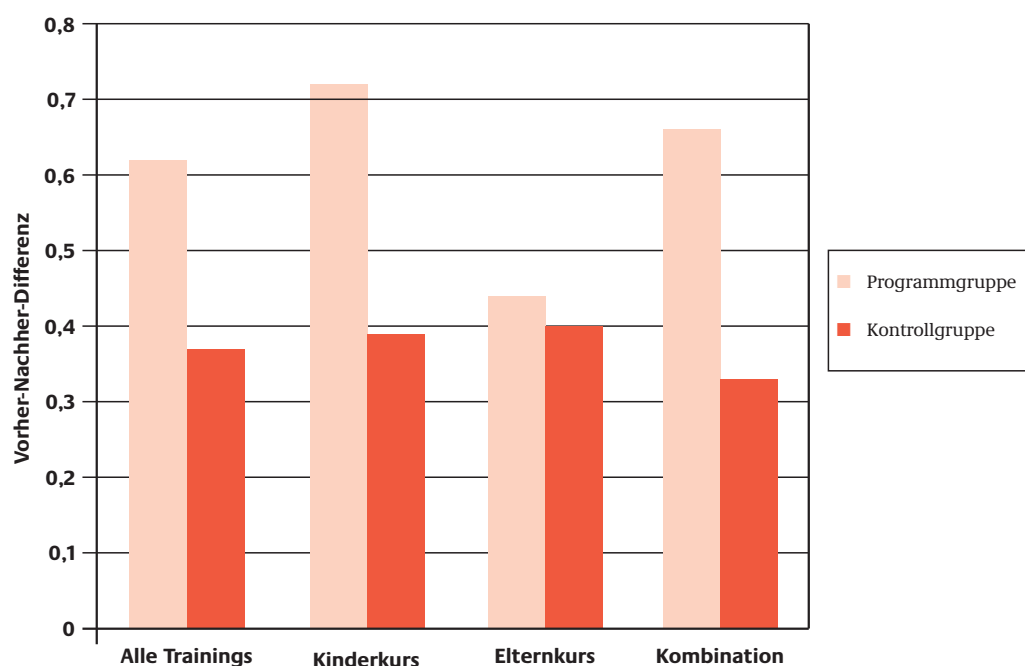


Abbildung 10: Differenz zwischen der Zahl der genannten Handlungsalternativen nach und vor dem Training

zwischen den Programm- und Kontrollgruppen vor allem auf das Kindertraining zurückzuführen.

Auch die Kontrollgruppen konnten mit zunehmendem Alter mehr mögliche Problemlösungen angeben. Der Zuwachs war aber weniger stark als bei den Kindern, die am Training im sozialen Problemlösen teilgenommen hatten. Das Elternt raining schlug sich dagegen erwartungsgemäß nicht in den Denkprozessen der Kinder nieder. Beim Elternt raining zeigten sich dagegen einige Effekte im berichteten Erziehungsverhalten. Dies galt insbesondere für jene Mütter, die selbst am Elternt raining und deren Kinder am Kinderkurs teilgenommen hatten. Sie berichteten signifikant mehr positives und weniger inkonsistentes Erziehungsverhalten. Dabei handelte es sich nicht nur um sozial erwünschte Antworten auf Grund der Kursteilnahme, denn hinsichtlich anderer Erziehungsmerkmale ergaben sich keine solchen Unterschiede. Insgesamt waren die Effekte im berichteten Erziehungsverhalten weniger klar als in den unabhängigen Daten über das Kind. Dies stimmt mit den Befunden zu den Elternbeurteilungen überein.

Neben den generellen Effekten in den Verhaltensbeurteilungen der Erzieherinnen stellten wir auch differentielle Programmwirkungen fest. Es profitierten jene Kinder am meisten von den Präventionsprogrammen, die vorher mehr Verhaltensprobleme hatten (siehe Abbildung 11).

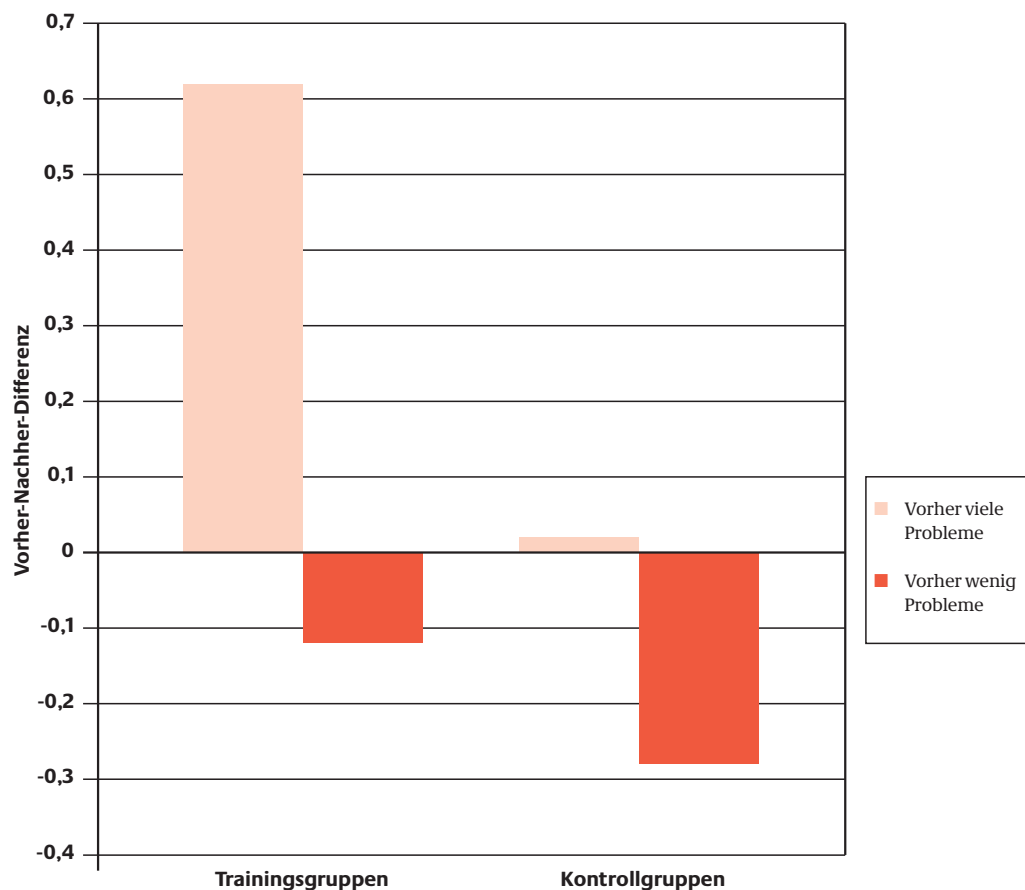


Abbildung 11: Standardisierte Vorher-Nachher-Differenzen im Ausmaß der Verhaltensprobleme von Kindern mit relativ vielen oder wenigen Problemen

Bei den einzelnen Trainingsbedingungen ergab sich ein ähnliches Muster. Dies zeigt, dass es sich besonders lohnt, bei den Kindern mit größerem Risiko zu intervenieren. Es handelt sich bei diesem Ergebnis auch nicht nur um einen sogenannten Regressionseffekt. Denn die Korrelation zwischen den Vorher-Werten und dem Ausmaß der Veränderung war in den Programmgruppen wesentlich größer als in den Kontrollgruppen.

In weiteren Auswertungen prüften wir, inwieweit die Trainingseffekte auch nach einem Jahr noch erhalten blieben. Bei jenen Kindern der Trainingsgruppen, die ein Jahr später noch im Kindergarten waren, berichteten die Erzieherinnen im Durchschnitt weniger Probleme als bei der Kontrollgruppe. Die Unterschiede hatten sich jedoch mit der Zeit abgeschwächt. Nach wie vor signifikant war der Effekt bei jenen Kindern, bei denen die Kombination von Eltern- und Kinderprogramm durchgeführt worden war. Bei den Kindern, die inzwischen in die Schule gekommen waren, werteten wir die Zeugnisse des ersten Jahrgangs aus. Dabei erfassten wir von den Lehrkräften genannte Probleme in verschiedenen Verhaltensbereichen (z.B. Arbeitsverhalten, Selbstständigkeit, Integrationsfähigkeit, Kontaktverhalten, Konfliktverhalten, Umgang mit Regeln, Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit). Bei den Kindern der Programmgruppen fanden sich signifikant weniger solche Problemdiagnosen als in der Kontrollgruppe. Dies deutet an, dass sich auch noch im schulischen Kontext und in Akten Daten Auswirkungen der Präventionsprogramme erkennen lassen. Es bleibt abzuwarten, inwieweit sich dies bestätigt, wenn für alle Kinder die Schulzeugnisse vorliegen.

In der noch laufenden Untersuchung am „Oversampling“ in sogenannten Brennpunktkindergärten deutet sich darüber hinaus an, dass das Kinderprogramm zur Förderung der sozialen Kompetenz auch bei den Migrantinnen- und Unterschichtenkindern positive Effekte hat. Während bei den untrainierten Kindern die Erzieherinnen einen Anstieg der Verhaltensprobleme registrierten, gab es bei den trainierten einen signifikanten Rückgang. Neben diesen positiven Tendenzen zeichnen sich bei diesen Zielgruppen aber auch mehr Schwierigkeiten bei der Programm-Implementierung ab.



### III.

## Schlussfolgerungen

Der Entwicklungsteil der Studie hat gezeigt, dass Verhaltensprobleme von Kindern bereits im Vorschulalter weit verbreitet sind. In knapp der Hälfte der Fälle bleiben sie auch relativ stabil und scheinen sich nicht von selbst „auszuwachsen“. Dies legt nahe, möglichst früh mit der Prävention zu beginnen. Unsere Bedingungsanalysen zeigen, dass die Probleme durch ein komplexes Zusammenwirken von sozialen, psychischen und biologischen Risikofaktoren entstehen. Dies eröffnet einerseits die Chance, mit der Prävention in verschiedenen Bereichen anzusetzen (z.B. bei der elterlichen Erziehung, bei den Kompetenzen der Kinder, in der medizinischen Vorsorge oder bei den sozialen Rahmenbedingungen). Wegen des komplexen Bedingungsgefüges darf man aber auch von einzelnen Maßnahmen keine Wunderdinge erwarten. Unsere Evaluationsstudie bestätigt eine solche realistisch-positive Sicht:

Sowohl für das Kindertraining zur Förderung der sozialen Kompetenz als auch das Elternprogramm zur Förderung der Erziehungskompetenz konnten signifikante Effekte nachgewiesen werden. Insbesondere reduzierten sich die von den Erzieherinnen beobachteten Verhaltensprobleme der Kinder. Dass es die besten Effekte bei der Kombination beider Maßnahmen gab, spricht dafür, Prävention möglichst auf mehreren Ebenen zu betreiben. Praktisch sehr bedeutsam ist auch der Befund, dass sich gerade bei solchen Kindern die Verhaltensprobleme verringern, bei denen sie vorher relativ ausgeprägt waren. Dies legt nahe, die Prävention für alle Kinder und für spezielle Risikogruppen sorgfältig aufeinander abzustimmen. Dabei muss es auch darum gehen, vermehrt jene Zielgruppen zu erreichen, bei denen ein besonderer Bedarf besteht. Da in unseren Programmen die Kinder gut mitgearbeitet haben und die Eltern relativ zufrieden waren, kann man erwarten, dass auch eine breitere Durchführung auf Akzeptanz stößt.

Insgesamt ist die Studie ein Modell dafür, den Erfolg von Präventionsmaßnahmen systematisch zu überprüfen und die Qualität in diesem Bereich zu sichern. Erst auf einer solchen Basis ist die Verbreitung eines Programms gerechtfertigt. Die vielfältigen Zusammenhänge der Entwicklungsstudie legen zugleich nahe, dass die Durchführung spezieller Präventionsprogramme nur ein Weg ist, um der Gewalt und anderen Fehlentwicklungen junger Menschen vorzubeugen. Gleichzeitig müssen wir uns in vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens damit befassen, was unsere Kinder wirklich brauchen.



## IV.

### Ausgewählte aktuelle Texte der Arbeitsgruppe

- Beelmann, A. (2003). Förderung der Sozialentwicklung im Kindergartenalter. In Bündnis für Familie (Hrsg.), *Stark durch Erziehung - die Kampagne Erziehung* (S. 105-113). Nürnberg: Emwe-Verlag.
- Beelmann, A. (2003). Effektivität behavioraler Elterntrainingsprogramme: Ergebnisse zweier Pilotstudien. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 311-323.
- Beelmann, A. (2003). Wirksamkeit eines sozialen Problemlösetrainings bei entwicklungsverzögerten Vorschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 27-41.
- Beelmann, A. (2004). Förderung sozialer Kompetenzen im Kindergarten: Evaluation eines sozialen Problemlösetrainings zur universellen Prävention dissozialer Verhaltensprobleme. *Kindheit und Entwicklung*, 13, 114-122.
- Beelmann, A. (2004). Abflachung ökologischer Übergänge: Vom Kindergarten in die Schule. In G.W. Lauth, M. Grünke & J.C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 432-445). Göttingen: Hogrefe (im Druck).
- Beelmann, A. & Lösel, F. (2004). *Elterntraining zur Förderung der Erziehungskompetenz*. München: Juventa (in Vorb.).
- Beelmann, A., Jaurisch, S. & Lösel, F. (2004). *Ich kann Probleme lösen: Soziales Trainingsprogramm für Vorschulkinder*. Universität Erlangen-Nürnberg.
- Beelmann, A., Lösel, F., Jaurisch, S., Koglin, U. & Stemmler, M. (2004). Prävalenz und Stabilität von Verhaltens- und Erziehungsschwierigkeiten im Vorschulalter. Universität Erlangen-Nürnberg.
- Beelmann, A. & Schneider, N. (2003). Wirksamkeit der Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen. Eine Übersicht und Meta-Analyse zum Stand und zu Ergebnissen der deutschsprachigen Effektivitätsforschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 32, 129-143.
- Bender, D. & Lösel, F. (2004). Misshandlung von Kindern: Risikofaktoren und Schutzfaktoren. In G. Deegener & W. Körner (Hrsg.), *Kindesmisshandlung und Vernachlässigung*. Göttingen: Hogrefe (im Druck).
- Bender, D. & Lösel, F. (2004). Risikofaktoren, Schutzfaktoren und Resilienz bei Misshandlung und Vernachlässigung. In U. T. Egle, S. O. Hoffmann & P. Joraschky (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch, Misshandlung und Vernachlässigung*. 3. Aufl., Stuttgart: Schatthauer (im Druck).
- Jaurisch, S. (2003). *Erinnertes und aktuelles Erziehungsverhalten von Müttern und Vätern: Intergenerationale Zusammenhänge und kontextuelle Faktoren*. Dissertation. Universität Erlangen-Nürnberg.
- ↑ Koglin, U. (2003). Die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern mit biologi- →

- schen Risikofaktoren. Dissertation. Universität Erlangen-Nürnberg.
- Lösel, F. (2003). The development of delinquent behavior. In D. Carson & R. Bull (Eds.), *Handbook of psychology in legal contexts*, 2nd ed. (pp. 245-267). Chichester, UK: Wiley.
- Lösel, F. (2003). Risk/need assessment and prevention of antisocial development in young people. In R. Corrado, R. Roesch, S.D. Hart & J. Gierowski (Eds.), *Multiproblem violent youth* (pp. 35-57). Amsterdam: IOS Press/Nato Book Series.
- Lösel, F. (2004). Multimodale Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen: Familie, Schule, Kindergarten. In W. Melzer & H.D. Schwind (Hrsg.), *Gewaltprävention in der Schule*. Mainz: Weisser Ring (im Druck).
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84-109.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2003). Early developmental prevention of aggression and delinquency. In F. Dünkler & K. Drenkhahn (Eds.), *Youth violence: New patterns and local responses* (pp. 220-244). Mönchengladbach: Forum./
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2004). Child social skills training. In B.C. Welsh & D.P. Farrington (Eds.), *Preventing crime: What works for children, offenders, victims, and places*. London: Wadsworth (in press).
- Lösel, F. & Bender, D. (2003). Theorien und Modelle der Paarbeziehung. In I. Grau & H.W. Bierhoff (Hrsg.), *Sozialpsychologie der Partnerschaft* (S. 43-75). Heidelberg: Springer Verlag.
- Lösel, F., Beelmann, A., Jaurisch, S., Koglin, U. & Stemmler, M. (2004). Entwicklung und Prävention von Problemen des Sozialverhaltens: Die Erlangen-Nürnberger Studie. In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (im Druck).
- Lösel, F., Beelmann, A., Jaurisch, S., & Stemmler, M. (2003). Förderung von Erziehungskompetenzen und sozialen Fertigkeiten in Familien. Zwischenbericht. Universität Erlangen-Nürnberg.
- Lösel, F. & Bender, D. (2003). Resilience and protective factors. In D.P. Farrington & J. Coid (Eds.), *Prevention of adult antisocial behavior* (pp. 130-204). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lösel, F. & Bender, D. (2004). Jugenddelinquenz. In P.F. Schlottke, R.K. Silbereisen, S. Schneider & G.W. Lauth (Eds.), *Enzyklopädie der Psychologie: Entwicklungspsychologie - Entwicklungsstörungen im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe (im Druck).
- Lösel, F. & Bliesener, T. (2003). *Aggression und Gewalt unter Jugendlichen: Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen*. Neuwied: Luchterhand.
- Lösel, F., Bliesener, T. & Bender, D. (2004). Social information processing, experiences of aggression in social contexts and aggressive behavior in adolescents. *Criminal Justice and Behavior* (in press).
- Lösel, F. & Schmucker, M. (2004). Psychopathy, risk taking, and attention: A differentiated test of the somatic marker hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*





(in press).

Stemmler, M., Lösel, F., Koglin, U., Beelmann, A. & Jaursch, S. (2003). Adrenocortical activity, aggressive and anxious behavior in preschool boys: A pattern analysis. Universität Erlangen-Nürnberg.

Stemmler, M. & Bingham, C. R. (2004). Nonparametric testing of improvement scores in a two sample pre-post design. *Psychology Science*, 45, 208-216.

Stemmler, M. & von Eye A. (2004). The analysis of change with configural frequency analysis using different base models. *Psychology Science*, 45, 217-225.



**Impressum:**

Herausgeber:  
Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend  
11018 Berlin

Bezugsstelle:  
Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend  
53107 Bonn  
Tel.: 01 80/5 32 93 29  
E-Mail: [broschuerenstelle@bmfsfj.bund.de](mailto:broschuerenstelle@bmfsfj.bund.de)  
Internet: [www.bmfsfj.de](http://www.bmfsfj.de)

Konzeption, Leitung und fachliche Gesamtverantwortung:  
Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Lösel  
Institut für Psychologie I, Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl I,  
Bismarckstraße 1  
91054 Erlangen  
Tel.: 09131/8 52 23 30  
Fax: 09131/8 52 26 46  
E-Mail: [sek-loesel@phil.uni-erlangen.de](mailto:sek-loesel@phil.uni-erlangen.de)  
mit Beiträgen von:  
Friedrich Lösel, Andreas Beelmann,  
Stefanie Jaursch, Mark Stemmler

Stand:  
Juli 2004

Gestaltung:  
KIWI GmbH, Osnabrück

Dieses PDF ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Bundesregierung;  
es wird kostenlos abgegeben und ist nicht zum Verkauf bestimmt.

Für weitere Fragen nutzen Sie unser  
Servicetelefon: 0 18 01/90 70 50\*  
Fax: 0 18 88/5 55 44 00  
Montag–Donnerstag 7–19 Uhr

\* nur Anrufe aus dem Festnetz, 9–18 Uhr 4,6 Cent,  
sonst 2,5 Cent pro angefangene Minute

