

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



**Heft 1 (2019)
Gemeinsam & Verschieden:
Was sind Spezifika des Faches „ESE“?**

Bibliografie:

Dennis C. Hövel, Thomas Hennemann
und Christian Rietz:

Meta-Analyse programmatischer-präventiver Förderung der
emotionalen und sozialen Entwicklung in der Primarstufe.

Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 1 (1), 38-55.

<https://doi.org/10.35468/5750-03>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.ese-zeitschrift.net>

<https://doi.org/10.35468/5750>

ISSN 2629-0170

**Meta-Analyse programmatischer-präventiver
Förderung der emotionalen und sozialen
Entwicklung in der Primarstufe**

Dennis C. Hövel, Thomas Hennemann und Christian Rietz

Abstract

Im Gegensatz zu klinischen Einrichtungen ist die Schule für alle Kinder und Jugendliche zugänglich, sodass sie das wichtigste Setting für präventive Maßnahmen im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung ist (Brezinka, 2003). Internationale Studien bestätigen die Wirksamkeit schulischer präventiver Förderung (u.a. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Sklad, Diekstra, Ritter & Ben, 2012). Bei der Übertragung dieser Befunde auf Schulen in Deutschland besteht jedoch das Problem, dass die Wirkung von Präventionsprogrammen nicht beliebig interkulturell übertragbar ist (Roosa, Dumka, Gonzales & Knight, 2002). Eine Überprüfung für das deutsche Schulsystem ist vor diesem Hintergrund indiziert.

Ziel dieser Arbeit ist es, die Wirksamkeit manualisierter, deutschsprachiger Präventionsprogramme für den Einsatz in der Schule meta-analytisch zu erfassen, überblicksartig darzustellen und den Einfluss spezifischer Moderatoren auf die Programmeffekte zu überprüfen. Der Vergleich der Effekte der unterschiedlichen Studien erfolgt mittels Cohens d (Cohen, 1988) und der anschließenden Berechnung der mittleren gewichteten Effektstärke nach Wilson (2011).

Entlang der inhaltlichen und methodischen Einschlusskriterien konnten insgesamt zwölf Programme für die Primarstufe identifiziert werden. Zu diesen liegen zusammen 13 Studien mit insgesamt 169 Gruppenvergleichen vor. Im Prä-Post-Vergleich liegt die durchschnittliche Effektstärke bei $d_w=0.15$. Für die Prä-Follow-up Analysen ergibt sich $d_w=0.23$. Zudem konnten relevante Einflüsse der Erhebungsmethode ($r=.22$) und der Präventionsebene ($r=.39$) festgestellt werden. Auf Programmebene lassen sich die schrittweise Erarbeitung eines sozialen Problemlösezyklus ($r=.31$) und die Anzahl der Einheiten ($r=.33$) als relevante Einflussfaktoren für die Wirksamkeit herausstellen. Implikationen für das Fach emotionale und soziale Entwicklung werden diskutiert.

Keywords

Schulische Prävention, sozial-emotionales Lernen, Grundschule, Meta-Analyse, Wirksamkeitsforschung

1 Einleitung

Eine der größten epidemiologischen Untersuchungen in Deutschland, die KIGGS-Studie (Hölling, Schlack, Petermann, Ravenssieber & Mauz, 2014), ermittelt bei 20.2% aller Kinder und Jugendlichen Merkmale von psychischen Auffälligkeiten. Diese Prävalenzrate hat sich im Zeitraum von 2003 bis 2012 nicht überzufällig verändert (Hölling et al., 2014). In der Altersgruppe zwischen sieben und zehn Jahren – der Kinder im Grundschulalter – ist diese Rate mit 23.1% sogar noch leicht erhöht (Hölling et al., 2014). In ihrer Studie zur Inanspruchnahme von ärztlichen und psychotherapeutischen Leistungen ermittelten Hintz-peter et al. (2014), dass nach Auskunft der Eltern bei lediglich 4.8% der Kinder im Alter von sieben bis zehn Jahren eine diagnostizierte psychische Störung vorliegt und von diesen wiederum nur 43.5% in psychologischer, psychotherapeutischer oder psychiatrischer Behandlung sind. Neben therapeutischen Hilfen, gibt es für Eltern im Rahmen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) den Rechtsanspruch auf Hilfe zur Erziehung (HZE), wenn ein Kind z.B. von seelischer Behinderung bedroht oder betroffen ist. Im Rahmen dieser HZE Maßnahmen erhalten aber nur rund 4.2% (Statistisches Bundesamt, 2014) aller Kinder eine Unterstützung von Seiten des Jugendamtes. Diese Quoten lassen schlussfolgern, dass die Mehrheit der Grundschulkinder mit psychischen Störungen keine Unterstützung des Versorgungssystems und/oder des Jugendamtes erhalten.

Psychische Auffälligkeiten im Grundschulalter stehen hierbei in einem signifikanten Zusammenhang mit schulischen Problemen im weiteren Entwicklungsverlauf, insbesondere in der Sekundarstufe I (Krause et al., 2014). In diesem Kontext stellt sich die Schule als das wichtigste Setting für präventive Maßnahmen dar (Beelmann, 2008), vor allem, da sie, im Gegensatz zu klinischen Institutionen, für alle zugänglich ist (Brezinka, 2003). Darüber hinaus bietet die Schule für Präventivinterventionen eine Reihe von weiteren Vorteilen, die Reicher & Jauk (2012) wie folgt zusammenfassen:

- Durch die generelle Schulpflicht sind im Setting Schule nahezu alle Kinder und Jugendlichen erreichbar.
- Da Pädagoginnen und Pädagogen, Räume und häufig auch entsprechendes Material in Schulen bereits vorhanden sind, ist die Schule in Bezug auf Logistik und Ressourcen im Vergleich zu anderen Einrichtungen ein sehr ökonomisches Setting für präventive Maßnahmen. Insbesondere gezielte Prävention kann effizient eingesetzt werden, weil auch die Zielgruppen mit bereits entwickelten Auffälligkeiten die Schule besuchen.
- Prävention von psychischen Störungen entspricht zudem auch dem Bildungsauftrag der Schule. Soziales Lernen ist Element des schulischen Auftrags und besonders effektiv in Peergroups, wie sie die Schule bietet.

Dieser formulierte Bildungsauftrag findet sich auch in den Richtlinien und Lehrplänen wieder. So ist das soziale und emotionale Lernen vor allem in den Fächern Deutsch, Englisch, Sachunterricht, Religion, Kunst und Sport curricular verankert und wird häufig explizit von diesen eingefordert (Hennemann et al., 2017; Hillenbrand & Hennemann, 2006).

In ihrem Review zu metaanalytischen Befunden zum sozial-emotionalen Lernen resümieren Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg (2017), dass auch angesichts der Zeit, die Kinder in Schulen verbringen, diese Einrichtung ein wichtiger Ort für Präventionsbemühungen zur Förderung des Wohlbefindens ist.

1.1 Internationaler Forschungsstand

Internationale Meta-Analysen bestätigen die Wirksamkeit schulischer präventiver Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen (u.a. Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Wilson, Lipsey & Derzon, 2003; Wilson & Lipsey, 2007), wobei das Alter und die Risikobelastung der geförderten Kinder (bei jüngeren Kinder mit erhöhten Risikobedingungen ergaben sich die stärkeren Effekte) Einfluss auf die Wirksamkeit nehmen (Wilson & Lipsey, 2007). Durlak et al. (2011) untersuchten in ihrer Meta-Analyse insgesamt 213 englischsprachig publizierte Studien zum sozial-emotionalen Lernen (SEL) in der Schule. Arbeiten, die in diese Meta-Analyse einbezogenen wurden, bezogen sich auf Schülerinnen und Schüler (SuS) in der Altersgruppe von fünf bis 18 Jahre, bei denen bis dato keine Anpassungs- oder Lernprobleme festgestellt wurden. Zudem mussten die Studien eine Kontrollgruppe und ausreichende Daten zur Berechnung von Effektstärken enthalten. In ihrer Analyse der einzelnen Befunde ermittelten sie im Prä-Post-Vergleich eine durchschnittliche Effektstärke von $d=0.24$ ($N=86$) für den Aufbau prosozialen Verhaltens (PS), von $d=0.22$ ($N=112$) für die Reduktion von Verhaltensproblemen (VP) und von $d=0.27$ ($N=35$) für schulische Leistungen (SF). Für den Bereich des sozial-emotionalen Wissens (ES) berichten die Autoren eine mittlere Effektstärke von $d=0.57$ ($N=68$).

Eine weitere Meta-Analyse, ebenfalls zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen in der Schule, von Sklad und Kollegen (2012), kommt zu etwas stärkeren Effekten. Anders als die zuerst beschriebene Studie von Durlak und Kollegen (2011), schließen Sklad und Kollegen (2012) ausschließlich englischsprachige Studien in ihre Analyse mit ein, die peer-reviewed publiziert wurden. Die Autorengruppe errechnet durchschnittliche Effektstärken von $d=0.39$ ($N=6$) für den PS Aufbau, von $d=0.43$ ($N=39$) für die Reduktion von VP, von $d=0.46$ ($N=10$) für SF und von $d=0.70$ ($N=31$) für die ES Verbesserung, jeweils direkt nach der Maßnahme. Bedeutsame Einflussfaktoren für die unterschiedlichen Effekte könnten hierbei die Theoriearbeit und die daraus abgeleiteten Erhebungsinstrumente sein. So ermitteln u.a. Wilson & Lipsey (2007, S. 136) einen negativen Zusammenhang von $r=-0.23$ der Erhebungsmethode Schülerelbsteinschätzung und der Effektgröße einer Maßnahme.

Eine Generalisierbarkeit der Befunde der genannten Meta-Analysen auf Deutschland kann wegen unterschiedlicher sozialer, kultureller und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen nur eingeschränkt vorgenommen werden (Roosa, Dumka, Gonzales & Knight, 2002). Roosa und Kollegen (2002) heben hierbei insbesondere die Passung einer Maßnahme für Minderheiten und Hochrisikogruppen hervor. Die Bevölkerungszusammensetzung sieht im US-amerikanischen Raum anderes aus, als in Deutschland. Beelmann, Pfost & Schmitt (2014, S. 2) empfehlen daher, Präventionmaßnahmen an die kulturellen und sozialen Kontexte anzupassen und entsprechend spezifisch zu evaluieren. Eine komplementäre Analyse für Deutschland ist vor diesem Hintergrund indiziert.

1.2 Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit

Übereinstimmend identifizieren die internationalen schulischen Meta-Analysen (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012) die gute Implementation einer Präventionsmaßnahme in den Schulalltag als zentralen Faktor für deren Wirksamkeit. Je genauer eine Maßnahme umgesetzt wurde, desto erfolgreicher war diese. Zum einen ist, um die Konzepttreue einer Maßnahme zu fördern, die Standardisierung durch Manualisierung ein wichtiges Element (Beelmann & Schmitt, 2012). Zum anderen weisen u.a. Denham & Burton (2003) darauf hin, dass ein erfahrungsorientiertes Ausprobieren und Erleben essenziell sind. Die Inhalte müssen in das

Geschehen der Klasse und vor allem in die dortige Beziehungsgestaltung mit einbezogen werden, sodass das vermittelte Wissen förderlich angewendet werden kann (Denham & Burton, 2003; Reicher & Jauk, 2012). Mit einem Regressionsgewicht von $\beta=0.38$ für den Faktor „in-class“ belegen Wilson & Lipsey (2007, S. 139) die Berücksichtigung klasseninterner Komponenten in Programmen als sehr bedeutsam. Schultes, Stefanek, van de Schoot, Strohmeier & Spiel (2014) identifizieren im Zuge ihrer Evaluation des Viennese Social Competence (ViSC) Trainings einen signifikanten Einfluss dieser Faktoren auf eine positive Verhaltensveränderung, insbesondere in Problemsituationen. Hierbei scheinen auch die Durchführungsdauer und die Anzahl der Einheiten einen wesentlichen Einfluss auf die Wirksamkeit zu nehmen. Wilson & Lipsey (2007, S. 141) ermitteln für „frequency of sessions per week“ ein $\beta=0.53$. International kategorisiert die Meta-Analyse von Durlak et al. (2011) Programme dahingehend, ob sie den vier allgemeinen Praktiken folgen, die durch das Akronym SAFE dargestellt werden. Diese Praktiken beinhalten, ob die Förderung sequenziert, aktionsorientiert, spezifisch und explizit ist. Für Programme, die alle vier diese Aspekte enthielten, konnte eine signifikante Verbesserung des prosozialen Verhaltens der Kinder und Jugendlichen ermittelt werden, wohingegen Programme, denen alle vier Merkmale fehlten, in dieser Hinsicht nicht wirksam waren (Domitrovich et al., 2017). Zur Aufbereitung der Programminhalte entlang des SAFE-Akronyms, um sie sowohl für SuS als auch für Lehrpersonen und Eltern handhabbar zu machen, hat sich das (erweiterte) Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (SKI; Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000) als hilfreich erwiesen, sodass sich dieses Modell häufig in der Entwicklung aktueller Trainingsprogramme niederschlägt (Beelmann, 2017). Das SKI-Modell sequenziert die Informationsverarbeitung in sozialen Kontexten von der Wahrnehmung und Interpretation eines sozialen Hinweisreizes bis hin zur Handlungsplanung und Umsetzung in insgesamt sechs Teilschritte und zeichnet die emotional-affektiven Anteile an der Bewältigung dieser Schritte nach. Durch die Operationalisierung der einzelnen Phasen der SKI lassen sich „Problemlöseformeln (PLF)“ entwickeln. Diese können die Inhalte von Programmen sequenziert darbieten, altersspezifische Aktivitäten benennen und sozial-emotionale Kompetenzen fokussieren, die mit den einzelnen Phasen im Zusammenhang stehen. Hierdurch lassen sich in der Trainings- sowie in Alltagssituationen explizite Fähigkeiten benennen und systematisch fördern, die für die sozial kompetente Bewältigung der einzelnen Teilschritte erforderlich sind.

1.3 Nationaler Forschungsstand

Die aktuelle deutschsprachige Meta-Analyse von Beelmann und Kollegen (2014) wertet insgesamt 1.285 Effektstärken zu Interventions-Kontrollgruppen-Vergleichen aus und berechnet die durchschnittlichen, basierend auf dem Random-Effect-Model, gewichtete Effektstärken (d_w). Die stärksten Effekte innerhalb dieser Veröffentlichung ergeben sich einerseits im Wissen in Bezug auf den Präventionsgegenstand $d_w=0.55$ ($N=37$) und andererseits in der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung $d_w=0.32$ ($N=20$). In Hinblick auf die Präventionsebene erweisen sich mit $d_w=0.47$ und $d_w=0.41$ selektive ($N=20$) und indizierte ($N=14$) Maßnahmen als wirksamer als universelle ($N=126$) mit $d_w=0.21$ (ebd., 9). Für das Präventionssetting Schule ($N=108$) insgesamt (alle Altersgruppen) zeigt sich mit einer durchschnittlichen Effektstärke von $d_w=0.20$ eine erhöhte Wirksamkeit im Vergleich zu beispielsweise $d_w=0.14$ in Jugend- und Gemeindezentren ($N=3$). Eine direkte Vergleichbarkeit zu den aktuellen internationalen Analysen ist jedoch nur sehr eingeschränkt möglich. Einerseits wurden von Beelmann et al. (2014) nicht nur Programme zur Förderung der emotionalen und

sozialen Kompetenzen bei Kindern untersucht, sondern u.a. auch Elterntrainings, Informationsprogramme, Entspannungsverfahren, Erzieher- und Lehrertrainings und Wettbewerbe. Andererseits stellte die Schule neben z.B. Krankenhaus/Arztpraxis, Labor/Universitätsräumen, Jugend- bzw. Gemeindezentrum und Beratungsstellen nur einen Teil des Interventionssettings dar. Vor diesem Hintergrund ist eine dezidierte Analyse des Präventionssettings Grundschule noch ausstehend.

1.4 Forschungsfrage

In der Zusammenschau der dargestellten Ausgangslage existiert ein Forschungsdesiderat dahingehend, dass eine Meta-Analyse manualisierter Präventionsprogramme für die deutsche Primarstufe aktuell fehlt. Ziel dieser Arbeit ist es daher,

1. die Wirksamkeit manualisierter, deutschsprachiger Programme zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenz für den Einsatz in der Primarstufe meta-analytisch zu erfassen und überblickartig darzustellen sowie
2. den Einfluss von international belegten Einflussfaktoren (Erhebungsinstrumente, Präventionsebene, Alter, Anzahl der Einheiten und Durchführungsdauer, PLF) auf die Wirksamkeit dieser Programme zu untersuchen.

2 Methodik

2.1 Auswahlkriterien

1. Das Präventionsprogramm liegt manualisiert und in deutscher Sprache vor.
2. Programm und Studien wurden zwischen 2000 und 2015 publiziert und es fokussiert die Zielgruppe der Primarstufe (Altersbereich 5-10 Jahre).
3. Das Programm ist im schulischen Kontext einsetzbar und entweder auf die Prävention von psychischen Störungen (ADHS, Angst, Depression, dissoziales Verhalten) und/oder auf den Aufbau emotionaler und sozialer Kompetenzen (Emotionswahrnehmung, Emotionsregulation, Stressbewältigung, Selbstwirksamkeit, Problemlösen etc.) hin ausgerichtet.
4. Zum Programm liegt mindestens eine Evaluationsstudie vor, die folgende Merkmale aufweist:
 - mindestens (quasi-)experimentelles Prä-Post-Design,
 - quantitative, deskriptiv-statistische Daten (Mittelwert, Standardabweichung, Gruppengröße) und
 - Durchführung der Studie mit einem manualisierten Präventionsprogramm in deutscher Sprache.

2.2 Suche und Auswahl relevanter Arbeiten

In einem ersten Schritt wurde eine Recherche in den Datenbanken PSYINDEX, PSYINFO und FIS durchgeführt. Die Suche erfolgte mittels der Kombination von vier Suchbegriffen, die sich auf Präventionsprogramme (**Programm**, **Training**, **Prävention**) mit einem Bezug zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen bzw. der Reduktion von psychischen Störungen (*Verhaltensstörung**, *Verhaltensauffälligkeit**, *Erziehungsschwierigkeit**, *Gefühlsstörung**, *Dissoziales Verhalten**, *externalisierende Störung**, *Stress**, *internalisierende Störung**, *emo* sozial* Kompetenz* Förderung**, *Gewalt**, *Depression**, *Angst**, *HKS**, *ADHS**, *ADS**), die Grundschule als Umsetzungsort (**Grundschul**, **Primar**) und dem Vorliegen einer Evaluationsstudie

(Wirksamkeit*, Effekt*, Evaluation*, Befund*) bezogen. Darüber hinaus wurden relevante Meta-Analysen, systematische Reviews und Beiträge in Grundlagenliteratur im Themenfeld der Prävention von psychischen Störungen (v.a. Beelmann et al., 2014; Brezinka, 2003; Heinrichs, Saßmann, Hahlweg & Perrez, 2002; Gollwitzer, 2007; Reicher & Jauk, 2012; Schubarth, 2013) gesichtet und für die vorliegende Arbeit als relevante Programme mit in die Auswahl übernommen. Weiterhin wurden konkrete Namen von Programmen, die sich als bedeutsam gezeigt haben (*Verhaltenstraining für Schulanfänger*, *PRiGS*, *Lubo*, *49 Handlungsmöglichkeiten*, *Freunde für Kinder*, *Training mit aggressiven Kindern*) in die Suche mit aufgenommen, wodurch auch englischsprachige Treffer generiert wurden. Insgesamt ergab die Recherche 350 Treffer.

Die Titel und Abstracts der Suchergebnisse wurden dann zuerst hinsichtlich der Passung zu den definierten Einschlusskriterien eins bis drei hin überprüft. Hierbei konnten insgesamt zwölf Präventionsprogramme identifiziert werden, die diese Kriterien erfüllen und in Tabelle 1 zusammengestellt sind. Zu diesen zwölf Programmen fanden sich insgesamt 27 publizierte Forschungsberichte. Von diesen mussten wiederum 15 Beiträge in Bezug auf das Einschlusskriterium vier wie folgt ausgeschlossen werden: Bei fünf Publikationen handelte es sich um dieselben Daten, die bereits in einem anderen Forschungsbericht veröffentlicht wurden, bei einer Studie fehlte der Vergleich zu einer Kontrollgruppe, in acht Forschungsberichten wurden nur unzureichende deskriptive statistische Werte berichtet und bei einer Studie wurden keine standardisierten Erhebungsinstrumente eingesetzt. Die Anzahl der Studien pro Programm sowie die Kennwerte Stichprobengröße, Anzahl der Fördereinheiten, Dauer der Förderung in Wochen, mögliche Follow-Up-Erhebung und das Untersuchungsdesign der eingeschlossenen 13 Studien sind ebenfalls in Tabelle 1 abgetragen.

Tab. 1: Überblick der berücksichtigten Präventionsprogramme

k^a/k^b	Programm/Studien	N	Einheiten	Dauer ^c	Follow-up ^d	Design
1/1	Anti-Stress-Training für Kinder (AST, Hampel & Petermann, 2003) (Backhaus et al., 2010) ¹	102	7	6	1,5	BRCT ^e
0/3	Faustlos – Grundschule (FAUSTLOS, Cierpka & Schick, 2014)					
2/2	Freunde für Kinder (FREUNDE, Essau & Conradt, 2003) (Pauschardt et al., 2011) (Essau et al., 2012)	81 638	12 10	12 10	- 6/12	EWCT ^f BRCT ^e
0/1	Das Friedensstifter-Training: Grundschulprogramm zur Gewaltprävention (FRIEDEN, Gasteiger-Klicpera & Klein, 2016)					
1/2	Prosoziales Verhalten lernen: »Ich bleibe cool!« – ein Trainingsprogramm für die Grundschule (IBC, Roth & Reichle, 2008) (Roth & Reichle, 2007)	143	9	9	4	CT ^g

k^a/k^b	Programm/Studien	N	Einheiten	Dauer ^c	Follow-up ^d	Design
3/5	Libo aus dem All! 1 & 2 Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen (LUBO, Hillenbrand et al., 2018)	458	31	15	6	BRCT ^e
	(Hennemann et al., 2011)	88	31	15	6	BRCT ^e
	(Hennemann et al., 2012)	225	45	20	3	BRCT ^e
	(Hövel et al., 2015)					
1	Mich und Dich verstehen (MuDv, Bieg & Behr, 2005) (Bieg, 2005)	470	9	16	2	BRCT ^e
1	Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen – PRiGS. Ein Förderprogramm (PRiGS, Fröhlich-Gildhoff et al., 2012) (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2013)	226	10	16	-	CT ^g
1	Schwierige Schüler – was kann ich tun?: 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten (49-HM, Hartke & Vrban, 2014) (Vrban & Hartke, 2009)	101	^h	12	k.A.	CT ^g
1/5	Training mit aggressiven Kindern (TAK, Petermann & Petermann, 2012) (Petermann et al., 2008)	24	13+12 ⁱ	20	-	RCT ^j
1/3	Verhaltenstraining für Schulanfänger: Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenz (VT-SA, Petermann et al., 2016) (Petermann et al., 2005)	10	26	4	-	CT ^g
1/2	Verhaltenstraining in der Grundschule: Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen (VT-GA, Petermann et al., 2013) (v. Marées & Petermann, 2009)	85	26	13	12	CT ^g

Anmerkungen: ^aAnzahl der Studien, die allen vier Einschlusskriterien entsprechen, ^bAnzahl der publizierten Studien zu einem Programm ohne Berücksichtigung des vierten Einschlusskriteriums, ^cDauer in Wochen, ^dFollow-Up in Monaten, ^eBRCT = block-randomisiertes Kontrollgruppen Design, ^fEWCT = Eigenwarte-Kontrollgruppen Design, ^gCT = Kontrollgruppendesign ohne zufällige Gruppenzuteilung, ^hin dieser Maßnahme gab es keine Gruppeneinheiten, sondern nur eine Einzelförderung im regulären Unterricht, ⁱAufteilung in Einzel- und Gruppeneinheiten, ^jRCT = randomisiertes Kontrollgruppendesign

Alle Programme wurden im Rahmen der Studien durch den Personenkreis der Programmentwickler oder durch von diesen geschulten Personen umgesetzt. Alle Kontrollgruppen erhielten kein Treatment. Alle Wirksamkeitsstudien sind in Deutschland durchgeführt worden. Bis auf das Freunde Programm, sind auch alle Programme in Deutschland entwickelt und verlegt wurden. Freunde ist die deutschsprachige Adaption des FRIENDS Programms aus Australien.

2.3 Datenerfassung der ermittelten Studien

Die ermittelten Forschungsarbeiten wurden zunächst deskriptiv bzgl. des Publikationsmediums (Zeitschrift, Buch(abschnitt), Dissertation) und Publikationsdatums erfasst. Ferner wurden die Präventionsebene (universell, selektiv, indiziert), die Altersgruppe (5-6; 7-8; 9-10 Jahre), die Art der Stichprobengewinnung (anfallend, randomisiert), die Anzahl der Messzeitpunkte sowie die durchgeführten Einheiten und das Vorhandensein einer PLF dokumentiert. Zusätzlich wurde dokumentiert, ob es sich bei der jeweiligen Skala um einen Test oder um ein Beurteilungsverfahren im Selbst- oder Fremdurteil handelte.

Zu den in den Studien erhobenen abhängigen Variablen wurde das jeweilige Erhebungsinstrument registriert. Anschließend wurden die erfassten abhängigen Variablen (AVs) einem der vier Outcome Bereiche der internationalen Meta-Analysen zugeordnet: VP, ES, SF und PS.

2.4 Berechnung der Effektstärken

Zur Vergleichbarkeit der Effekte der unterschiedlichen Studien wurde mittels der in den publizierten Studien berichteten deskriptiven Daten Cohens d (Cohen, 1988) nach Gleichung 1 berechnet.

$$d = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sigma} \quad (1)$$

Cohens Formel bezieht sich ursprünglich auf gleiche Gruppengrößen. Da die Gruppengrößen der Experimental- und der Kontrollgruppe in fast allen Studien leicht differente Größen aufweisen, wurden zur Berechnung die korrigierte Effektstärke d_{kor} nach Klauer (1993) verwendet. Hierbei dient die gepoolte Streuung aus beiden Gruppen als Streuung. Ein weiterer Vorteil der korrigierten Effektstärken nach Klauer (1993) ist für die vorliegende Studie die Berücksichtigung und die Korrektur von bestehenden Vortestunterschieden ($d_{\text{kor}} = d_{\text{nachtest}} - d_{\text{vortest}}$). Um die so ermittelten Effektstärken der einzelnen Studien entsprechend der differenten Stichprobengrößen vergleichbar zu machen, wurden die mittleren Effektstärken nach Wilson (2011) berechnet. Zunächst wurden der Standardfehler der einzelnen Effektstärken ermittelt und anschließend die einzelnen Mittelwertsdifferenzen anhand ihres Standardfehlers ($w = \frac{1}{SE^2}$) gewichtet, um hieraus die mittleren Effektgrößen gemäß Gleichung 2 zu bestimmen.

$$\overline{ES} = \frac{\sum w_i * d_i}{\sum w_i} \quad (2)$$

In die Meta-Analyse wurden ebenfalls Ergebnisse integriert, die nicht signifikant waren. Das Vorliegen und die Berücksichtigung dieser Ergebnisse erlauben einen „unverzerrteren“ Blick auf die Interventionsprogramme dahingehend, dass häufig nur signifikante Ergebnisse publiziert werden und Eingang in Meta-Analysen finden (vgl. zur Problematik dieses sogenannten „Publikationsbias“ z.B. Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013, S. 161).

Die ermittelten \overline{ES} wurden psychometrisch hinsichtlich der Passung eines Fixed- oder Random-Effect-Modell überprüft. Wenn alle Effektgrößen aus einer Population stammen, sollte „die Varianz der gefundenen Effektgrößen auf die Fehlervarianz zurückzuführen sein“ (Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 771f). Sollte dies nicht der Fall sein, empfehlen Sedlmeier & Renkewitz (2013) die Analyse von plausiblen Subgruppen, da sonst „Äpfel und Birnen“ verglichen werden. Die Autoren raten ferner (2013, S. 766) die Kovariation zwischen den

Ausprägungen von potentiellen Moderatorvariablen und den jeweiligen Effektstärken zu analysieren. Hierfür empfehlen sie korrelations- und regressionsanalytische Verfahren. Eine Signifikanzprüfung erfolgt hierbei mittels t-Test und ANOVA. Effektgrößen werden einheitlich in r gemäß Gleichung 3 angegeben (2013, S. 764):

$$r = \sqrt{\frac{t^2}{df+t^2}} \text{ \& } r = \sqrt{\frac{F}{df+F}} \quad (3)$$

3 Ergebnisse

3.1 Deskriptive Befunde der Publikations- und Studienbeschaffenheit

Die Stichprobengröße beträgt für alle 13 Studien zusammen 2797 SuS. Der Mittelwert je Studie liegt bei 208 ($SD=190$) Kindern, in einem Intervall von $N=10$ bis $N=638$. Insgesamt nahmen 1538 Kinder an den Präventionsprogrammen teil und 1259 fungierten als Kontrollgruppe. Die Größe der einzelnen Stichproben, die Anzahl der durchgeführten Einheiten, die Umsetzungsdauer, eine mögliche Follow-Up-Erhebung und die Art der Stichprobengewinnung ist in Tabelle 1 verzeichnet. Über alle Forschungsberichte hinweg kamen 27 Erhebungsverfahren zur Erfassung der AVs – Wirkung der Programme – zum Einsatz. Insgesamt ergaben sich hierbei 168 AVs im Prä-Post-Vergleich. Das meist genutzte Erhebungsinstrument war die Child Behavior Checklist ($N=35$; 20.83%), gefolgt vom Strengths and Difficulties Questionnaires ($N=27$; 16.07%). Von den 168 AVs gehörten 98 (58,33%) in die Kategorie VP, 11 in den Bereich ES (6.55%), 15 (8.93%) zu den SF und 44 (26.19%) zum PS. Die weiteren deskriptiven Daten der eingeschlossenen Forschungsberichte finden sich in Tabelle 2.

Tab. 2: Kategorisierte deskriptive Daten der eingeschlossenen Studien

Kategorie	k_{er}
Publikationsmedium	
Fachzeitschrift	11
Dissertation	1
Monographie	1
Publikationsdatum	
2000-2005	1
2006-2010	6
2011-2015	6
Präventionsebene	
universell	7
selektiv	2
indiziert	4
Alter	
5-6 Jahre	2
7-8 Jahre	4
9-10 Jahre	7

Stichprobengewinnung	
anfallend	6
randomisiert	7
Art des Trainings	
Erarbeitung einer Problemlöseformel	5
keine Erarbeitung einer Problemlöseformel	8

Anmerkungen: Anzahl der in diese Meta-Analyse eingeschlossenen Studien.

3.2 Allgemeine Wirksamkeit

Im Prä-Post-Vergleich liegt die durchschnittliche Effektstärke bei $d_w=0.15$ mit einer Varianz von 0.09 und einem Standardfehler von 0.004. Für die Prä-Follow-up Erhebungen ergibt sich im Mittel eine Effektgröße von $d_w=0.23$. Die Differenz der Varianz und des *SE* ist ungleich null, sodass Unterschiede zwischen den Effektgrößen nicht allein auf den Messfehler zurückzuführen sind und unterschiedliche Subgruppen betrachtet werden. Die Befunde hierzu sind in Tabelle 4 dargestellt.

Ein genereller signifikanter Unterscheid zwischen den Effekten des Prä-Post- und des Prä-Follow-up-Vergleichs konnte nicht festgestellt werden ($p>.05$, $t=0.56$, $df=165$). Für die Reduktion Verhaltensproblemen besteht jedoch ein bedeutsamer Unterschied zwischen den Messzeitpunkten. Die Effekte des Prä-Follow-up-Vergleichs fallen mit $d_w=0.23$ signifikant ($p<0.05$, $t=1.97$, $df=138$) größer aus, als die des Prä-Post-Vergleichs mit $d_w=0.11$.

Potentielle Moderatorvariablen der Effektgröße finden sich in Tabelle 4. Indizierte Maßnahmen sind mit $d_w=0.39$ (Prä-Post-Vergleich) effektiver als selektive ($d_w=0.29$) und universelle ($d_w=0.11$). Auch im Prä-Follow-Up-Vergleich sind indizierte Maßnahmen ($d_w=0.51$) erfolgreicher als selektive ($d_w=0.27$) und universelle ($d_w=0.20$). Die Präventionsebene hat mit $r=.39$ ($p<.001$, $F=30.53$, $df=167$) einen bedeutsamen Einfluss auf die Effektgröße. Demgegenüber haben die drei für die Primarstufe kategorisierten Altersgruppen ($r=.08$, $p>.05$, $F=1.12$, $df=167$) und die Art der Stichprobengewinnung ($r=.15$, $p>.05$, $t=1.90$, $df=165$) keinen überzufälligen Einfluss auf die Effekte. Die Größe der Effekte wird jedoch von der Erhebungsmethode ($r=.22$, $p<.001$, $F=8.31$; $df=167$) moderiert. Effekte aus Tests und Fremdbeurteilungen fallen größer aus, als die aus Selbsteinschätzungen. Eine Zusammenschau der gewichteten, aggregierten Effekte der eingeschlossenen Programme findet sich in Tabelle 3.

Tab. 3: Überblick der Effekte auf Programmebene

Programm ^{a/} Outcome	d_w t ^{2b}	Min-Max t ²	k_{es} t ^{2d}	d_w t ^{3c}	Min-Max t ³	k_s t ^{3d}
Gesamt ^e	0.15	-0.93-1.66	168	0.23	-0.65-1.20	74
VP ^f	0.11	-0.93-1.66	98	0.23	-0.65-1.20	42
ES ^g	0.32	0.07-1.13	44	0.13	-0.06-0.58	10
SF ^h	0.23	-0.30-0.90	15	0.42	0.13-0.80	6
PS ⁱ	0.15	-0.80-1.17	11	0.24	-0.36-0.78	16
AST	0.09	-0.93-0.77	7	0.06	-0.65-0.58	7
VP ^f	-0.54	-0.93-0.10	4	-0.37	-0.65-0.10	4
ES ^g	0.34	0.18-0.77	3	0.22	0.10-0.58	3

Programm ^a / Outcome	d_w t2 ^b	Min-Max t2	k_{es} t2 ^d	d_w t3 ^c	Min-Max t3	k_s t3 ^d
FREUNDE	0.11	-0.14-0.57	27	0.23	-0.15-0.57	20
VP ^f	0.11	-0.14-0.57	22	0.20	-0.15-0.57	17
ES ^g	0.14	0.07-0.18	3	0.10	0.03-0.14	3
PS ⁱ	0.17	0.15-0.20	2			
IBC	0.21	-0.05-0.40	10	0.13	-0.36-0.61	10
VP ^f	0.22	0.18-0.26	5	0.33	0.13-0.61	5
PS ⁱ	0.20	-0.05-0.40	5	-0.08	-0.36-0.33	5
LUBO	0.36	-0.45-1.13	25	0.41	-0.06-1.20	24
VP ^f	0.23	-0.45-0.72	9	0.50	0.13-0.80	9
ES ^g	0.68	0.44-1.13	4	0.11	-0.06-0.52	4
SF ^h	0.42	-0.12-0.82	11	0.32	-0.06-0.78	11
PS ⁱ	0.30	-0.11-0.79	7	0.43	0.05-0.78	7
MuDv	0.05	-0.39-0.55	23			
VP ^f	-0.08	-0.39-0.39	16			
ES ^g	0.39		1			
SF ^h	-0.13	-0.30-0.05	2			
PS ⁱ	0.35	0.16-0.55	4			
PRiGS	0.09	-0.80-1.16	23			
VP ^f	0.39	-0.44-1.16	10			
SF ^h	-0.16		1			
PS ⁱ	-0.12	-0.80-0.64	12			
49-HM	0.18	0.04-0.30	7	0.10	-0.22-0.35	7
VP ^f	0.17	0.04-0.30	2	0.17	0.00-0.35	2
SF ^h	0.27	0.27-0.28	2	0.31	0.30-0.31	2
PS ⁱ	0.13	0.04-0.23	3	-0.08	-0.22-0.16	3
TAK	0.39	-0.28-1.17	34			
VP ^f	0.26	-0.26-0.51	20			
SF ^h	0.34	-0.28-0.90	5			
PS ⁱ	0.59	0.21-1.17	9			
VT-SA	0.58	0.08-1.66	6			
VP ^f	0.69	0.30-1.66	5			
PS ⁱ	0.08		1			
VT-GS	0.04	-0.18-0.30	6	0.36	0.24-0.65	6
VP ^f	0.09	-0.05-0.30	5	0.30	0.24-0.38	5
PS ⁱ	-0.18		1	0.65		1

Anmerkungen: ^aAbkürzung des Programms entsprechend Tabelle 1, ^bgewichtete aggregierte Effekststärke der Prä-Post-Vergleiche, ^cgewichtete aggregierte Effekststärke der Prä-Follow-Up-Vergleiche, ^dAnzahl der Gruppenvergleiche, ^eMittel aller zwölf Programme, ^fVP=Reduktion Verhaltenprobleme, ^gES=Aufbau emotional-sozialen Wissens, ^hSF=Verbesserung schulischer Fertigkeiten, ⁱPS=Verbesserung prosozialen Verhaltens.

3.3 Befunde auf Programmebene

Einen bedeutsamen Unterschied gibt es hinsichtlich der Effektivität der einzelnen Programme, wie in Tabelle 3 zu sehen ist. Die Spanne der mittleren Effekstärken liegt hier in einem Bereich von $d_w=0.04$ bis $d_w=0.58$.

Tab. 4: Überblick der Effekte in Abhängigkeit spezifischer Moderatorvariablen

Moderatorvariablen	r^a	d_w $t2^b$	Min-Max $t2$	k_{es} $t2^d$	d_w $t3^c$	Mi-Max $t3$	k_{es} $t3^d$
Präventionsebene	.39***						
indiziert		0.39	-0.28-1.66	56	0.51	0.13-0.80	8
selektiv		0.29	-0.45-1.13	17	0.27	-0.22-1.20	17
universell		0.11	-0.93-1.16	95	0.20	-0.65-0.87	49
Alter	.08						
5-6		0.29	-0.45-1.13	26	0.25	-0.36-1.20	26
7-8		0.18	-0.93-1.66	45	0.37	-0.65-0.80	15
9-10		0.11	-0.39-1.17	97	0.20	-0.22-0.65	33
Stichprobengewinnung	.15						
anfallend		0.17	-0.80-1.66	93	0.16	-0.36-0.65	17
randomisiert		0.14	-0.93-1.13	75	0.24	-0.65-1.20	51
Erhebungsmethode	.22***						
Test		0.21	-0.93-1.13	31	0.28	-0.65-1.20	24
Fremdeinschätzung		0.13	-0.80-1.66	107	0.23	-0.15-0.80	38
Selbsteinschätzung		0.11	-0.36-1.00	30	0.02	-0.36-0.48	12
Einheiten	.33***						
mehr/gleich 25		0.33	-0.45-1.66	71	0.40	-0.06-1.20	30
weniger/gleich 12		0.10	-0.93-1.16	97	0.18	-0.65-0.61	44
Art des Trainings	.31**						
erarbeitet PLF ^c		0.34	-0.45-1.66	37	0.39	-0.06-1.20	30
keine PLF ^c enthalten		0.11	-0.93-1.17	131	0.10	-0.65-0.61	44

Anmerkungen: ^a r =Korrelationskoeffizient, ^bgewichtete aggregierte Effektstärke der Prä-Post-Vergleiche, ^cgewichtete aggregierte Effektstärke der Prä-Follow-Up-Vergleiche, ^dAnzahl der Gruppenvergleiche, ^ePLF=Problemlöseformel, sequenzierter Ablauf für schrittweisen Alltagstransfer, * $p < .05$ ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Auf Programmebene stellt sich die schrittweise Erarbeitung eines sequenzierten sozialen Problemlöseprozesses als relevanter Einflussfaktor für die Wirksamkeit einer Maßnahme dar. Programme in denen eine entsprechende PLF erarbeitet wird, sind im Mittel ($d_w=0.34$) signifikant erfolgreicher ($p < .01$, $t=2.42$, $df=53$) als Programme, die einen solchen Zirkel nicht erarbeiten ($d_w=0.11$). Der Einfluss einer PLF beträgt $r=0.31$. Auch hinsichtlich der Anzahl an Einheiten einer Maßnahme ergibt sich ein bedeutsamer Zusammenhang ($r=0.33$, $p < .001$, $F=20.40$, $df=167$) zur Wirkung (die lineare Regression basiert auf der tatsächlichen Anzahl an Trainingseinheiten; post-hoc wurden auf Datenbasis die beiden nachfolgenden Gruppen gebildet). Programme mit nur bis zu zwölf Sitzungen erzielen im Schnitt einen Effekt von $d_w=0.10$. Demgegenüber fällt die durchschnittliche Effektstärke bei Maßnahmen mit mehr als 24 Einheiten mit $d_w=0.34$ signifikant ($p < .000$, $t=4.81$, $df=134$) größer aus.

4 Diskussion

Insgesamt lassen sich die beiden Forschungsfragen dieser Arbeit positiv beantworten. Für den deutschen Sprachraum liegen rund ein Dutzend Programme für den Einsatz in der Grundschule vor und diese führen im Mittel zu praktisch bedeutsamen Effekten. Die emotionalen

und sozialen Kompetenzen der Kinder verbessern sich ebenso wie deren schulischen Fertigkeiten mit kleinem Effekt. Ein substanzieller Rückgang von psychosozialen Problemen ist vor allem in den Langzeiteffekten (im Prä-Follow-up-Vergleich) zu sehen. Kritisch ist hierbei jedoch anzumerken, dass nur acht der 13 eingeschlossenen Studien eine Follow-up Erhebung durchgeführt haben. Dies hat sich zwar in den letzten Jahren verbessert – 2007 bemängelt Gollwitzer noch, dass weniger als die Hälfte aller Studien nur eine Follow-Up Untersuchung beinhalteten (Gollwitzer, 2007) – jedoch erscheint die aktuelle Quote immer noch als zu gering. Insbesondere der Rückgang der Problembelastung wird i.d.R. durch eine Fremdeinschätzung zu psychosozialen Symptomen ermittelt. Gerade in Bezug auf eine mögliche Urteilsänderung (Aronson, Wilson & Akert, 2014) der Bezugspersonen hinsichtlich der Auffälligkeiten ihrer Kinder ist es wichtig, dass die SuS Zeit haben das in den Präventionsprogramm erlernte Wissen in alltäglichen Situationen auszuprobieren, umzusetzen und Kompetenzen aufzubauen, sodass eine positive Verhaltensveränderung überhaupt wahrgenommen werden kann.

Neben der Anzahl der Einheiten stellt sich erwartungskonform das Vorhandensein einer PLF, welche die schrittweise Erarbeitung des sozialen Problemlösens unterstützt und den Transfer der Trainingsinhalte in den Schulalltag ermöglicht, als ein wichtiger Prädiktor für den Erfolg einer Maßnahme dar (Durlak et al., 2011; Domitrovich et al., 2017). Bei der zukünftigen (Weiter-)Entwicklung von Präventionsprogrammen sollte daher u.a. ein Schwerpunkt auf die Konzeption solcher Problemlöseformeln gelegt und Lehrkräften eine gezielte Anleitung angeboten werden, wie sie diese Formel in den schulischen Alltag integrieren und sowohl für die Lehrer-Schüler als auch für die Schüler-Schüler-Interaktion nutzbar machen können.

4.1 Methodenkritik

Das prinzipielle Problem, das darin besteht, dass viele Studien ohne signifikante Befunde nicht „findbar“ publiziert werden, ist sicherlich auch in dieser Meta-Analyse nicht gelöst worden, wurde aber bei der Entwicklung der Suchstrategie und der operativen Durchführung der Recherche reflektiert und bestmöglich berücksichtigt.

Ein weiteres Problem besteht gerade in dem in dieser Arbeit behandelten Gegenstandsbe- reich, in der schier unermesslichen Fülle von Operationalisierungen der abhängigen Variablen. Hier wird die Präzision der Analysen sicherlich durch Unschärfen in der Operationalisierung und somit in Bezug auf die Vergleichbarkeit eingeschränkt. Diesem Problem wurde mit intensiver Theorie- und Operationalisierungsarbeit begegnet, wobei aber auch hier sicherlich keine perfekte Lösung gefunden werden konnte.

Neben den beiden genannten Limitationen ist für die Forschungsgemeinschaft neben den Inhalten der Präventionsprogramme sicherlich aber auch das Studiendesign der Evaluationen eine zukünftige „Baustelle“. Bei 169 abhängigen Variablen in nur 13 Forschungsberichten und einer Spannweite von Effektstärken von $d=-0.93$ bis $d=1.66$ liegt die Vermutung nahe, dass die Auswahl der jeweiligen Erhebungsinstrumente nicht immer analog an die Trainingsinhalte und -ziele geknüpft waren, sondern vielmehr nur eine distale Abbildung stattfand: Entwicklung vollzieht sich in Wechselwirkung von Vulnerabilität und Stressoren einerseits und Resilienz und Ressourcen andererseits. Mit Erhebungsinstrumenten wie der CBCL oder dem SDQ wird vor allem „global“ auf die Bilanz dieser multifaktoriellen Entwicklungsformel, die aktuelle Gesamtbelastung, geschaut. Insgesamt liegt mit 128 AVs im Bereich der Beurteilungsverfahren aktuell ein Schwerpunkt im wahrgenommenen Verhalten. Demgegenüber werden sekundäre Vulnerabilitäts- (z.B. maladaptive Emotionsregulationsstrategien)

und Resilienzfaktoren (z.B. adaptive Emotionsregulationsstrategien) in nur 31 AVs erfasst. Für zukünftige Forschungsgruppen stellt sich in diesem Kontext eine Weiterentwicklung, Kenntnis und Nutzung von diagnostischen Instrumenten, welche die emotionalen und sozialen Fertigkeiten der Kinder kompetenzorientiert erfassen können, als indiziert dar. Hilfreich könnten in diesem Zusammenhang die Schlussfolgerungen zum BMBF Förderschwerpunkt Präventionsforschung sein. Die Autorengruppe Pawils, Robra & Berger (2015) resümiert 1) die Relevanz einer Standardisierung der Wirkevaluation, 2) die Verständigung über die Wahl der Outcomevariablen und 3) die Erhebung der Nachhaltigkeit der eingesetzten Konzepte. Konzepttreue und Implementationsgüte, die als weitere zentrale Einflussfaktoren international bestätigt sind (u.a. Wilson & Lipsey, 2007), wurden in keiner der Studien im deutschsprachigen Raum adäquat kontrolliert.

4.2 Ausblick

Die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen ist sicherlich auch ohne manualisierte Programme möglich. Standardisierte Programme sind jedoch, wie in diesem Beitrag gezeigt, eine erfolgsversprechende Alternative. Für die Praxis besteht allerdings die Herausforderung, dass Programme bekannt und vorhanden sein müssen. Mittels Onlineumfrage unter Grundschullehrkräften stellten Grumm, Hein & Fingerle (2013) fest, dass nur rund 25% der Befragten genau ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen kannten und den Übrigen keine manualisierten Programme bekannt waren. Der Fachbereich des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung sollte entsprechende Programme und deren pädagogisches Entwicklungspotential daher breiter in Aus- Fort- und Weiterbildung thematisieren.

Domitrovich et al. (2017) resümieren in ihrem Review meta-analytischer Befunde zum SEL, dass weitere Forschung erforderlich ist, um zu bestimmen, wie individuelle und kontextuelle Faktoren in Schuleinrichtungen interagieren, um den Verhaltensänderungsprozess für verschiedene Gruppen von SuS zu erleichtern oder zu behindern. Um dieser Forderung nachzukommen, ist eine deutliche Ausweitung und vor allem standortübergreifende Wirksamkeitsforschung notwendig. Die Datenlage könnte so insgesamt verbessert werden, um die erfassten abhängigen Variablen feiner graduiert und nach expliziten emotionalen und sozialen Kompetenzmodellen, wie z.B. dem Modell von Döpfner (1989) oder umfassenden Definition wie von Beilmann (2017), zu kategorisieren. Die dementsprechend kategorisierten Daten könnten dann pfadanalytisch (Sedlmeier & Renkewitz, 2013) ausgewertet werden, um den Einfluss der verschiedenen Moderatorvariablen gleichzeitig zu untersuchen. Hierdurch können nicht nur direkte, sondern auch indirekte Effekte aufgedeckt werden (ebd., S. 663). Voraussetzung hierfür ist eine bereite Verständigung der Forschungsgemeinschaft, insbesondere in der Fachwissenschaft des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung, sowohl hinsichtlich der Evaluationsstandards als auch eines Theoriemodells zur Wirkung von emotionalen und sozialen Förderprogrammen.

Literatur

- Aronson, E., Wilson, T. & Akert, R. (2014). *Sozialpsychologie (8. Aufl.)*. München: Pearson Studium.
- *Backhaus, O., Petermann, F. & Hampel, P. (2010). Effekte des Anti-Stress-Trainings in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung, 19*, 119-128. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000015>
- **Barrett, P., Webster, H. & Turner, C. (2003). *Freunde für Kinder. Trainingsprogramm zur Prävention von Angst und Depression*. München: Ernst Reinhardt.
- Beilmann, A. (2008). Prävention im Schulalter. In B. Gasteiger-Klicpera & J. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 442-464). Göttingen: Hogrefe.

- Beelmann, A. (2017). Entwicklung und Förderung der Sozialentwicklung im Vor- und Grundschulalter. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 1-16). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Beelmann, A. & Schmitt, C. (2012). Einflussfaktoren auf die Effektivität. In M. Fingerle & M. Grumm (Hrsg.), *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand* (S. 120-141). München: Ernst Reinhardt.
- Beelmann, A., Pfost, M. & Schmitt, C. (2014). Prävention und Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen. Eine Meta-Analyse der deutschsprachigen Wirksamkeitsforschung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22, 1-14. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000104>
- *Bieg, S. (2003). *Emotionale Sensitivität für Grundschüler. Entwicklung und Evaluation eines Trainings*. Dissertation: Universität Erlangen-Nürnberg.
- **Bieg, S. & Behr, M. (2005). *Mich und Dich verstehen. Ein Trainingsprogramm zur Emotionalen Sensitivität bei Schulklassen und Kindergruppen im Grundschul- und Orientierungsstufenalter*. Göttingen: Hogrefe.
- *Bowi, U., Ott, G. & Tress, W. (2008). Faustlos - Gewaltprävention in der Grundschule. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57, 509-520.
- Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 71-83. <https://doi.org/10.1026/10942-5403.12.2.71>
- **Cierpka, M. & Schick, A. (2014). *FAUSTLOS - Grundschule. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Denham, S. & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Springer.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88, 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Döpfner, M. (1989). Soziale Informationsverarbeitung - ein Beitrag zur Differenzierung sozialer Inkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 3, 1-8.
- 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, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- **Essau, C. & Conradt, J. (2003). *FREUNDE für Kinder*. München: Ernst Reinhardt.
- *Essau, C., Conradt, J., Sasagawa, S. & Ollendick, T. (2012). Prevention of Anxiety Symptoms in Children: Results from a Universal School-Based Trial. *Behavior Therapy*, 43, 450-464.
- *Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2013). Förderung der Lebenskompetenz und Resilienz in Kindertageseinrichtung und Grundschule. *Frühe Bildung*, 2, 172-184. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000114>
- **Fröhlich-Gildhoff, K., Becker, J. & Fischer, S. (2012). *Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen-PRiGS. Ein Förderprogramm*. München: Ernst Reinhardt.
- **Gasteiger-Klicpera, B. & Klein, G. (2016). *Das Friedensstifter-Training: Grundschulprogramm zur Gewaltprävention* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- *Gerken, N., Natzke, H., Petermann, F. & Walter, H.-J. (2002). Verhaltenstraining für Schulanfänger: Ein Programm zur Primärprävention von aggressiven und unaufmerksamen Verhalten. *Kindheit und Entwicklung*, 11, 119-128. <https://doi.org/10.1026/10942-5403.11.2.119>
- Gollwitzer, M. (2007). Ansätze zur Primär- und Sekundärprävention aggressiven Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz & T. S. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 141-157). Göttingen: Hogrefe.
- Grumm, M., Hein, S. & Fingerle, M. (2013). Schulische Präventionsprogramme: Eine Onlinebefragung an hessischen Grundschulen zu Nutzung und Beurteilung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, 81-93. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2013.art07d>
- **Hampel, P. & Petermann, F. (2003). *Anti-Stress-Training für Kinder* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- **Hartke, B. & Urban, R. (2015). *Schwierige Schüler - was kann ich tun?: 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten* (10. Aufl.). Hamburg: Persen.
- Heinrichs, N., Saßmann, H., Hahlweg, K. & Perrez, M. (2002). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. *Psychologische Rundschau*, 53, 170-183. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.53.4.170>
- *Hennemann, T., Hillenbrand, C. & Hens, S. (2011). Kompetenzförderung zur universellen Prävention von Verhaltensstörungen in der schulischen Eingangsstufe: Evaluation des kindorientierten Präventionsprogramms „Lubo aus dem All“. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 4, 113-125.

- *Hennemann, T., Hillenbrand, C., Franke, S., Hens, S., Grosche, M. & Pütz, K. (2012). Kinder unter erhöhten emotional-sozialen und kognitiven Risiken als Herausforderung für die Inklusion: Evaluation einer selektiven Präventionsmaßnahme in der schulischen Eingangsstufe. *Empirische Sonderpädagogik*, 129-146.
- Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann, K. (2017). *Fördern lernen. Schulische Prävention im Bereich Verhalten* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- *Hens, S. (2010). *Prävention von Verhaltensstörungen. Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines universellen Trainingsprogramms zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen in der Eingangsstufe*. Dissertation: Universität Köln.
- **Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S. & Hövel, D. (2018). *Lubo aus dem All! 1 & 2 Klasse. Programm zur Förderung sozial- emotionaler Kompetenzen* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Hintzpete, B., Metzner, F., Pawils, S., Bichmann, H., Kamtsiuris, P., Ravens-Sieberer, U., . . . group, T. B. (2014). Inanspruchnahme von ärztlichen und psychotherapeutischen Leistungen durch Kinder und Jugendliche mit psychischen Auffälligkeiten. Ergebnisse der BELLA-Studie. *Kindheit und Entwicklung*, 23, 229-238. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000148>
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieber, U. & Mauz, E. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland - Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003-2006 und 2009-2012). *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 57, 807-819. <https://doi.org/10.1007/s00103-014-1979-3>
- *Hövel, D. C. (2014). *Adaption und Evaluation des Präventionsprogramms „Lubo aus dem All.“ für Kinder mit hohen Risikobelastungen*. Dissertation: Universität Oldenburg.
- *Hövel, D. C., Hennemann, T., Casale, G. & Hillenbrand, C. (2015). Das erweiterte LUBO-Schultraining in der Förderschule: Evaluation ein der indizierten Präventionsmaßnahme in der Primarstufe der Förderschule. *Empirische Sonderpädagogik*, 117-134.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Klauer, K. (1993). *Denktraining für Jugendliche. Ein Programm zur intellektuellen Förderung. Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.
- *Klein, G. (2008). *Evaluation eines Aggressionspräventionsprogramms für die Grundschule: Das Friedensstifter-Training*. Dissertation: Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Krause, C., Hohmann, C., Grabenhenrich, L., Forster, J., Bauer, C. P., Hoffmann, U., . . . Keil, T. (2014). Verhaltensauffälligkeiten mit 9 Jahren zur Vorhersage von Schulproblemen im Alter von 11 und 15 Jahren. *Kindheit und Entwicklung*, 23, 220-228. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000147>
- *v. Marées, N. & Petermann, F. (2009). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 18, 244-253. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.18.4.244>
- *v. Marées, N. & Petermann, F. (2010). Effektivität des „Verhaltenstrainings in der Grundschule“ zur Förderung sozialer Kompetenz und Reduktion von Verhaltensproblemen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 59, 224-241. <https://doi.org/10.13109/prkk.2010.59.3.224>
- *Natzke, H. & Petermann, F. (2009). Schulbasierte Prävention aggressiv-oppositionellen und dissozialen Verhaltens: Wirksamkeitsüberprüfung des Verhaltenstrainings für Schulanfänger. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58, 34-50. <https://doi.org/10.13109/prkk.2009.58.1.34>
- *Pauschardt, J., Eimecke, S. D. & Matrejat, F. (2011). Indizierte Prävention internalisierender Störungen. Wirksamkeit eines kognitiv-verhaltenstherapeutischen Ansatzes bei Kindern. *Kindheit und Entwicklung*, 20, 103-110. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000046>
- Pawils, S., Robra, B. P. & U., B. (2015). Kinder und Jugendliche-Präventive Maßnahmen wirken. *Gesundheitswesen*, 77, 49-53. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1354400>
- **Petermann, F. & Petermann, U. (2012). *Training mit aggressiven Kindern* (13. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- **Petermann, F., Koglin, U., Natzke, H. & v. Marées, N. (2013). *Verhaltenstraining in der Grundschule: Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- **Petermann, F., Natzke, H., Gerken, N. & Walter, H.-J. (2016). *Verhaltenstraining für Schulanfänger: Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenz* (4. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie, Genetik, Neuropsychologie*. Berlin: Springer.
- *Petermann, F., Petermann, U., Besier, T., Goldbeck, L., Büttner, P., Krause-Leipoldt, C. & Nitkowski, D. (2008). Zur Effektivität des Trainings mit aggressiven Kindern in Psychiatrie und Jugendhilfe. *Kindheit und Entwicklung*, 17, 182-189. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.17.3.182>
- *Petermann, U., Kamau, L., Nitkowski, D. & Petermann, F. (2013). Die Effektivität des Trainings mit aggressiven Kindern im Rahmen einer Hochschulambulanz. *Kindheit und Entwicklung*, 22, 174-180. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000114>

- *Petermann, U., Krummrich, M. Z., Meier, C., Petermann, F. & Nitkowski, D. (2010). Das Training mit aggressiven Kindern als schulbasiertes Präventionsprogramm. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57, 132-143. <https://doi.org/10.2378/peu2010.art10d>
- *Petermann, U., Natzke, H., Petermann, F. & Brokhausen, S. (2005). Prävention von aggressiven und unaufmerksamen Verhalten: Ein Verhaltenstraining für Schulanfänger. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 210-217.
- *Petermann, U., Nitkowski, D., Polchow, D., Pätel, J., Roos, S., Kanz, F.-J. & Petermann, F. (2007). Langfristige Effekte des Trainings mit aggressiven Kindern. *Kindheit und Entwicklung*, 16, 143-151. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.16.3.143>
- *Petermann, U., Petermann, F., Büttner, P., Krause-Leipoldt, C. & Nitkowski, D. (2008). Effektivität kinderverhaltenstherapeutischer Maßnahmen in der Jugendhilfe: Das Training mit aggressiven Kindern. *Verhaltenstherapie*, 18, 101-108. <https://doi.org/10.1159/000125193>
- Reicher, H. & Jauk, M. (2012). Programme zur Förderung sozialer Kompetenz im schulischen Setting. In M. Fingerle & M. Grumm (Hrsg.), *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand* (S. 29-48). München: Ernst Reinhardt.
- Roosa, M. W., Dumka, L. E., Gonzales, N. A. & Knight, G. P. (2002). Cultural/ethnic issues and the prevention programs scientist in the 21st century. *Prevention and Treatment*, 5, 1-13. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.5.1.55a>
- *Roth, I. (2006). *Förderung prosozialer Verhaltensweisen und konstruktiver Konfliktlösestrategien bei Kindern im Grundschulalter: „Ich bleibe cool“ - Konzeption und Evaluation eines Trainingsprogramms zur Prävention aggressiven Verhaltens*. Dissertation: Universität Trier.
- *Roth, I. & Reichle, B. (2007). Beziehungsorientierte Intervention am Beispiel des „Ich bleibe cool“-Trainings zur Förderung prosozialer Verhaltensweisen und konstruktiver Konfliktlösestrategien bei Kindern im Grundschulalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 56, 463-482. <https://doi.org/10.13109/prkk.2007.56.5.463>
- **Roth, I. & Reichle, B. (2008). *Prosoziales Verhalten lernen: »Ich bleibe cool!« - ein Trainingsprogramm für die Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- *Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 100-110. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.12.2.100>
- *Schick, A. & Cierpka, M. (2005). Faustlos: Evaluation of a curriculum to prevent violence in elementary schools. *Applied and Preventive Psychology*, 11, 157-165. <https://doi.org/10.1016/j.appsy.2005.05.001>
- Schultes, M.-T., Stefanek, E., van de Schoot, R., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2014). Measuring Implementation of a school-based violence prevention program. Fidelity and teachers' responsiveness as predictors of proximal outcomes. *Zeitschrift für Psychologie*, 222, 49-57. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000165>
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2013). *Forschungsmethoden und Statistik*. Hallbergmoos: Pearson.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. & Ben, J. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49, 892-909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Statistisches Bundesamt. (2014). Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfe5225112137004.pdf>
- *Vrban, R. & Hartke, B. (2009). Schwierige Schüler - 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten. Ergebnisse eines Forschungsvorhabens zur Entwicklung und Evaluation von Planungshilfen zur Unterstützung des Lehrerhandelns. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 54-63.
- Wilson, D. B. (2011). Effect Size Calculation and Elementary meta-Analysis. Verfügbar unter: http://www.campbellcollaboration.org/images/pdf/plain-language/D_Wilson_ES_Calculations__Elementary_Intro.pdf
- Wilson, S. & Lipsey, M. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, 130-143. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.04.011>
- Wilson, S., Lipsey, M. & Derozon, J. (2003). The effects of schoolbased information processing interventions on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 138-149. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.1.136>

Anmerkungen. **In dieser Arbeit berücksichtigte Präventionsprogramme. *Für die Meta-Analyse gesichtete Wirksamkeitsstudien.