

Kinder in schwierigen Situationen

Fachkongress des Landesarbeitskreises
„Jugendhilfe, Polizei und Schule“



Impressum

Herausgeber: Landschaftsverband Rheinland (LVR)
Dezernat Schulen/Jugend – Landesjugendamt
Hermann-Pünder-Straße 1 – 50679 Köln
fobi-jugend@lvr.de – www.lvr.de

Redaktion: Martina Horlitz

Redaktionelle Bearbeitung: Martina Horlitz, Dr. Werner Küching; Carmen Trenz, Raimund Wiedau

Layout: Alexander Schaefer

Fotos: Hans Peter Schaefer

Titelfoto: Alexander Schaefer

Juli 2007

Kinder in schwierigen Situationen

Fachkongress des Landesarbeitskreises
„Jugendhilfe, Polizei und Schule“

am 08. März 2006

>> Inhalt

| | |
|--|-----|
| Vorwort | 7 |
| Grußwort | 9 |
| | |
| Grundsatzreferat I | |
| Aggression und Delinquenz unter Kindern und Jugendlichen | |
| Prof. Dr.Friedrich Lösel, Institut für Psychologie I ,Universität Erlangen-Nürnberg | 11 |
| | |
| Grundsatzreferat II | |
| Soziale Frühwarnsysteme am Beispiel der Stadt Herne | |
| Dr. Sybille Stöbe-Blossey, Institut Arbeit und Technik im Wissenschaftszentrum NRW, Forschungsschwerpunkt Bildung und Erziehung im Strukturwandel – BEST, Gelsenkirchen | 15 |
| | |
| Arbeitsgruppe: „Begegnen – vernetzen – handeln“ | |
| Forum Jugendkriminalität – Chancen und Risiken von Netzwerkarbeit | |
| Gudrun Hengst, Leiterin des Jugendamtes des Kreises Soest | 17 |
| | |
| Arbeitsgruppe: „Jugendliche Straftäter“ | |
| Peter Eichenauer, Stellv. Geschäftsführer der Evangelische Jugendhilfe Iserlohn gGmbH | 19 |
| | |
| Arbeitsgruppe: „Die Anwendbarkeit von Lehrerfragebögen zur Identifikation sozialer Probleme von Schülern und Schulklassen“ | |
| Dr. Dipl. Psych. Maya Krischer, Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters am Klinikum der Universität zu Köln | 21 |
| | |
| Arbeitsgruppe: „Traumatisierte Kinder“ | |
| Dr.med. Rainer Dieffenbach, Abt. für Psychiatrie, Psychotherapie und Psychotraumatologie im Kindes- und Jugendalter | 23 |
| | |
| Anhang: | |
| „Soziale Kompetenz für Kinder und Familien: Ergebnisse der Erlangen Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie“ | 27 |
| | |
| Leitfaden: Klassenklima und Soziale Kompetenz in Schulklassen Fragebögen und Auswertungsleitfäden für Lehrer | 45 |
| | |
| Präsentationen vom 8. März 2006 | |
| Aggression und Delinquenz unter Kindern und Jugendlichen | 73 |
| „Soziale Frühwarnsysteme am Beispiel der Stadt Herne“ Frühwarnsystem zur Erkennung und Bearbeitung von Verhaltensauffälligkeit im Vorschulalter | 109 |
| „begegnen – vernetzen – handeln“ Forum Jugendkriminalität, Chancen und Risiken von Netzwerkarbeit | 123 |
| Traumaisierte Kinder | 145 |
| Weitere vertiefende Hinweise | 163 |

>> Vorwort

Auf Initiative der Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz, Landesstelle NRW e.V. und des Landeskriminalamtes wurde 1984 der Landesarbeitskreis „Jugendhilfe und Polizei“ gegründet.

In diesem Jahr hat sich der Landesarbeitskreis umbenannt in „Landesarbeitskreis Jugendhilfe, Schule und Polizei NRW“.

Mitglieder des Arbeitskreises sind der

- Landespräventionsrat NRW
- Landeskriminalamt NRW
- Institut für Ausbildung und Fortbildung der Polizei NRW
- Bezirksregierung Düsseldorf (im Auftrag des MSW)
- die beiden Landesjugendämter Rheinland und Westfalen-Lippe
- und die drei überregionalen Jugendschutzorganisationen in Nordrhein-Westfalen, die Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz
- die Katholische Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NW
- und der Evangelische Arbeitskreis für Kinder- und Jugendschutz NRW im Diakonischen Werk Westfalen.

Der Landesarbeitskreis „Jugendhilfe, Schule und Polizei“ hat bisher 12 gemeinsame Tagungen zu den Themen Gewaltprävention, sexueller Missbrauch, Rechtsextremismus, Drogen u.a. durchgeführt.

Die 13. gemeinsame Tagung unter dem Titel „Kinder in schwierigen Situationen“ fand am 8. März 2006 im Landesjugendamt in Köln statt. Es nahmen 260 Fachkräfte der Jugendhilfe, Schule und Polizei teil.

In der folgenden Veröffentlichung finden Sie von den Mitgliedern des LAK entwickelte Thesen und Fragen zu den einzelnen Grundsatzreferaten und Arbeitsgruppen, die Sie durch die im Anhang eingestellten Beiträge vertiefen können. Diese Form der Darstellung soll es den Leserinnen und Lesern erleichtern, die wichtigsten Aspekte der Beiträge komprimiert zu erkennen.

Michael Mertens

Landesrat, Leiter des Dez. „Schulen, Jugend“ im Landschaftsverband Rheinland



>> Grußwort

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich darf Sie im Namen des heutigen Veranstalters, des Landesarbeitskreises Jugendhilfe und Polizei, recht herzlich hier in den Räumen des Landschaftsverbandes Rheinland, begrüßen.

Wenn ich hier im Namen der Veranstalter über 250 Teilnehmer aus allen Bereichen der Erziehung und Bildung junger Menschen begrüße, weist dies auf einen großen bestehenden Handlungsbedarf hin.

Zweifelsohne sind wir alle herausgefordert, wenn es darum geht, Konzepte und Methoden zu entwickeln, die Kindern und Jugendlichen in schwierigen Situationen eine hilfreiche und wirksame Unterstützung anbieten. Wie notwendig dies ist, zeigt auch ein Blick in die gestern veröffentlichte Landeskriminalstatistik für NRW. Besorgniserregend nannte der Landesinnenminister Wolff die weiter zunehmende Gewalt bei Jugendlichen – oft unter Alkoholeinfluss.

Die Zahl der minderjährigen Tatverdächtigen bei Raubdelikten zeigt mit rund 59 % einen traurigen Trend. Die Raubüberfälle auf öffentlichen Straßen wurden zu dreiviertel von dieser Altersgruppe verübt.

Auffällig ist, dass immer mehr Jugendliche von Gleichaltrigen beraubt werden. Innenminister Wolf sieht hier einen „erheblichen“ Handlungsbedarf. Zwar weist der Innenminister darauf hin, dass insgesamt der Anteil der minderjährigen Tatverdächtigen gesunken ist. Dennoch: Die Polizei ermittelte rund 25.000 Kinder unter 14, was ein Minus von 8,4 % darstellt, und 61.000 Jugendliche - minus 2,7 % - sowie 50.000 Heranwachsende bis 21, - minus 0,3 %, als Tatverdächtige.

Bevor nun die Inhalte des erheblichen Handlungsbedarfes von anderer Seite, wie z.B. von der zur Zeit vorliegenden Hamburger Initiative zur Abschaffung des Jugendstrafrechts, neu bestimmt werden, bedarf es unserer aller Anstrengung, in einem gemeinsamen Handeln die Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Interventionen auszuloten.

Eine notwendige Gelingensbedingung ist dabei zu formulieren, was man unter Erfolg versteht.

Lebensumstände und Erfolg: Kann Sozialpädagogik, kann die Schule kann Ordnungspolitik missglückte Sozialisations- und Erziehungsprozesse kompensieren?

Dabei muss die Richtung stimmen. Wir müssen weg von kostenaufwendigen Kriseninterventionen hin zu präventiven vernetzten Formen pädagogischer Arbeit mit dem schwierigen Klientel. Die Parole ist klar: Die präventive Arbeit in den Kommunen, in den Sozialräumen, ist zu stärken und auszubauen.

Dabei gilt es das, was der Landesarbeitskreis Jugendhilfe und Polizei auf nordrhein-westfälischer Ebene darstellt, nämlich ein Netzwerk verschiedenster Institutionen und Organisationen, auch auf die lokale Ebene zu transferieren. Es gilt, Präventionsnetzwerke zu schaffen und insgesamt den Kinder- und Jugendschutz auf allen Ebenen zu stärken.

Noch ein Wort zu den Netzwerken: ich bin kein Freund von Kooperationen, die letztendlich nur das Ziel haben, dass kooperiert wird, bei dem aber die eigentliche Zielgruppe dieser Kooperation, nämlich die Kinder und Jugendlichen, deren Lage durch die Kooperation ja verbessert werden soll, außer Blick geraten. Keiner hat diese Gefahr einer allgemeinen Kooperationsmanie besser auf den Punkt gebracht als der von mir sehr geschätzte Professor Hinte, der vor kurzem in einem interessanten Aufsatz folgendes ausführte:

Hinte schreibt: Aller Orten ist die Rede von Vernetzung. Alle sind dafür. Vernetzung heißt aber häufig: Profis beschäftigen sich mit Profis. Auf einmal kapiert die Kindertagesstätte oder die Schule, was der Allgemeine Sozialdienst (ASD) macht. Das haben die jahrelang nicht verstanden, erst im Zuge des Vernetzungsbooms wird denen es klar. Die Folge ist, dass KITAS oder Lehrer mit dem ASD kooperieren. Das ist auch wichtig. Nur führt die Vernetzung bei allem Positivem auch dazu, dass diejenigen, die sich mit sich selbst beschäftigen, soviel Spaß aneinander finden, dass sie die Ressourcen austauschen und die Lebenswelt hinten anstellen lassen. Ich bin sehr für Vernetzung, aber Sie müssen aufpassen, dass immer die Verbindung zur Lebenswelt bestehen bleibt und Vernetzung immer im Dienste der Gestaltung von Lebenswelten geschieht.

Manchmal habe ich den Eindruck, dass sich Verwaltung und Jugendämter Vernetzung auf die Fahne schreiben, so, als sei Vernetzung ein Ziel. Das ist falsch! Vernetzung ist ein Instrument. Und wer sich nur vernetzt und nicht mehr auf das Ziel schaut, das er damit erreichen will, der verhält sich wie ein Pfadfinder, der den ganzen Tag Holz für ein Lagerfeuer sucht und am Abend vor einem Berg Holz steht und vergessen hat, was er damit machen soll.“

Noch ein letztes Wort. Ich hoffe, dass von dieser Veranstaltung auch ein Zeichen für die Notwendigkeit der finanziellen Unterstützung unserer Arbeit ausgeht. In einer Zeit, in der fast nur noch finanzielle Aspekte über die Notwendigkeit einzelner Maßnahmen entscheiden, ist die Akquirierung für präventive Maßnahmen, die fälschlicherweise immer als rein freiwillige Maßnahmen deklariert werden, äußerst schwierig. Man muss aber sehen, dass nichts teurer ist in der Jugendhilfe, als die kriseninterventionistische Arbeit in ihren verschiedensten Facetten. Wir müssen uns deshalb auch vehement dafür einsetzen, dass für Erziehung und Bildung die Mittel bereitgestellt werden, die sie benötigen, um ihren gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen.

Ich wünsche mir deshalb von dieser Fachtagung eine zweifache Wirkung.

Ich wünsche Ihnen methodische und inhaltliche Antworten auf Ihre Fragen und dass gleichzeitig das, was Erfolg verspricht, auch dementsprechend von landes- und kommunaler Seite finanziert wird.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und wünsche dem Fachkongress einen erkenntnisreichen Verlauf.

(Dieter Göbel)



>> Grundsatzreferat I

„Aggression und Delinquenz unter Kindern und Jugendlichen“

Friedrich Lösel
 Institut für Psychologie I
 Universität Erlangen-Nürnberg
 Bismarckstrasse 1
 91054 Erlangen

Zusammenfassende Thesen

- 1 Hinweise für spätere Aggressions- und ggf. Kriminalitätsrisiken lassen sich bereits früh am Kind selbst erkennen.**

Genetische Disposition, Schwangerschaftsrisiken, Geburtskomplikationen, niedrige Pulsrate; Neurotransmitter-Dysfunktion, Hormonelle Faktoren

- 2 Ungünstiges elterliches Erziehungsverhalten und familiäre Risikofaktoren verstärken das Risiko, ...**

Vernachlässigung, Misshandlung, ungünstiger (extremer oder inkonsistenter) Erziehungsstil, „Broken Home“, Armut, Kriminalität der Eltern, Devianz fördernde elterliche Einstellungen

- 3 treten in Wechselwirkung mit Risiken im sozialen Umfeld, ...**

Armut, desorganisierte Nachbarschaft, Verfügbarkeit von Drogen und Waffen, Konzentration von Delinquenten, Kontext von Gewalt und ethnischen Vorurteilen

- 4 ... so dass risikobehaftete Peer Gruppen aufgesucht werden.**

Delinquente Cliques / Freunde, Geschwister, keine sozial konstruktive Freunde

- 5 Es gibt eine Reihe früher Hinweise auf spätere Aggressionsproblematik und Delinquenz bereits in der frühen Entwicklung bereits vor Schuleintritt...**

Hyperaktivität, ADS, Risikoneigung, Intelligenz- Sprachdefizite, dissoziales Verhalten, früher Beginn von Gewalttätigkeiten, allgemeines Problemverhalten

6 ... und danach

wenig strukturierte Freizeitverhalten, intensiver Konsum von Gewalt in Medien, Alkoholmissbrauch, Rauchen, illegale Drogen

Die Risikobereiche bedingen sich z.T. gegenseitig und schaukeln sich auf.

7 Faktoren, die dem Aggressions- bzw. Kriminalitätsrisiko entgegenwirken sind:

- Langfristige und sichere Bindung an mindestens einen Elternteil oder an eine andere Bezugsperson,
- Akzeptanz *und* Kontrolle in der Erziehung,
- soziale Unterstützung im sozialen Netz auch außerhalb der Familie, - Vorbilder für konstruktive Risikobewältigung,
- dosierte Anforderungen und Verantwortung,
- kognitive Fähigkeiten, Fähigkeit zur Wahrnehmung und Beeinflussung eigener Emotionen,
- Erfahrung und Vertrauen in die Selbstwirksamkeit und adäquates Selbstkonzept,
- Erfahrung von Sinn und Struktur im Leben, Humor und die Fähigkeit zur Eigendistanz

Folgerungen für Interventionen

Die Stärkung einzelner risikohemmender Faktoren genügt nicht zur Verminderung des Gewalt- und Kriminalitätsrisikos.

Interventionen, die das Gewalt- und Kriminalitätsrisiko vermindern können, müssen zu Beginn des Aufschaukelungsprozesses ansetzen und die „Kettenreaktion“ unterbrechen: Beim Kind und bei den Eltern.

Interventionen in Form von Trainings bedürfen eines systematischen inhaltlichen Aufbaus, der sich an den Risikofaktoren orientiert und ihnen entgegenwirkt.

Die Trainings sollten in die gegebene Lebenswelt der Kinder integriert sein und auch außerfamiliäre Bezugspersonen (Erzieherinnen, Erzieher) einbeziehen

Ergebnisse der Studie

Während in der Kontrollgruppe sich die Problematik der Kinder eher verstärkt, zeigen Trainingsangebote für Eltern als auch für Kinder jeweils für sich positive Effekte: Die Risikoindikatoren nehmen ab.

Dieser Effekt ist besonders wirkungsvoll bei kombinierten Eltern und Kind-Trainings. Allerdings wirken sich die Trainings nicht auf alle Faktoren in gleicher Weise aus.

Kinder mit hohen Risikoindikatoren profitieren besonders vom Training.

Die Trainingseffekte nehmen über die Folgezeit zwar ab, dennoch bleiben die Erhebungswerte über lange Zeit für die Trainingsgruppe deutlich positiver gegenüber der Kontrollgruppe.

Im Beitrag angesprochene Fragen

1. Wie viele Kinder und Jugendliche ab welchem Alter sind massiv auffällig?
2. Welche biologischen, familiären, schulischen und sonstigen Risikofaktoren fördern Aggressivität bei Kindern und Jugendlichen?
3. Welche Schutzfaktoren verhindern Aggressivität und Delinquenz?
4. Welche Eltern- und Kindertrainings gibt es und unter welchen Bedingungen sind sie erfolgreich?

5. Welche Präventionsansätze gibt es in den Bereichen Familie, Kindergarten und Schule und welche sind erfolgversprechend?
6. Was spricht für allgemeine Präventionsansätze gegenüber Bemühungen für spezielle Risikogruppen?
7. Welche Verhaltensprobleme ihrer Kinder machen Eltern zu schaffen?
8. Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem Auftreten von Verhaltensproblemen und demographischen Merkmalen?
9. Wie wirken sich mehrere „Erziehungsrisiken“ von Eltern auf die Verhaltensprobleme der Kinder aus?
10. Wie ist der Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur Verarbeitung sozial relevanter Informationen und dem eigenen Sozialverhalten von Kindern?
11. Wie wirken sich Geburtskomplikationen auf das Sozialverhalten von Kindern aus?
12. Wie wirkte sich das Trainingsprogramm aus?
13. Welche Schlussfolgerungen sind aus der „Erlanger Studie“ zu ziehen?
14. Wo kann ich mich über die Trainings und sonstige Präventionsansätze informieren?

Material im Anhang

- „Soziale Kompetenz für Kinder und Familien: Ergebnisse der Erlangen Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie“
- Präsentation vom 8. März 2006

Weitere und vertiefende Hinweise: siehe Seite 73



>> Grundsatzreferat II

„Soziale Frühwarnsysteme am Beispiel der Stadt Herne“

Dr. Sybille Stöbe-Blossey

Institut Arbeit und Technik im Wissenschaftszentrum NRW,
Forschungsschwerpunkt Bildung und Erziehung im Strukturwandel – BEST
Munscheidstr. 14, 45886 Gelsenkirchen

Zusammenfassende Thesen

1. Die Einrichtung eines sozialen Frühwarnsystems ermöglicht es, Verhaltensauffälligkeiten von Kindern im Vorschulalter zu erkennen und zu bearbeiten.
2. Eine Tageseinrichtung ist Zentrum für ein niederschwelliges Angebot und kann deswegen der geeignete Kern eines Frühwarnsystems zu sein.
3. Voraussetzung für erfolgreiche Arbeit ist, dass zwischen den Beteiligten im Sozialraum ein Netzwerk gestaltet und vereinbart wird.
4. Für die Einrichtung eines Frühwarnsystems ist Kommunikation zwischen verschiedensten Personen und Institutionen erforderlich, weswegen Fragen des Sozialdatenschutzes unbedingt geklärt sein müssen.
5. Arbeits- und Hilfsinstrumente müssen vor Beginn der Arbeit ausgearbeitet sein und allen Beteiligten zur Verfügung stehen.
6. Qualifizierungsmaßnahmen und Coaching für die am Projekt Beteiligten müssen vorgesehen sein und stattfinden.

Im Beitrag angesprochene Fragen

1. Warum ist es wichtig kindliche Verhaltensauffälligkeiten frühzeitig wahrzunehmen?
1. Welche Ziele verfolgt das Projekt „Frühwarnsysteme“?
2. Wie definiert das Projekt Verhaltensauffälligkeiten von Kindern?
3. Welche zentralen Ergebnisse hatten Befragungen im Vorfeld des Projektes in den beteiligten Tageseinrichtungen?
4. Welche Methoden können eingesetzt werden Vernetzung im Sozialraum herzustellen?
5. Welche Arbeits-/Hilfsinstrumente für Tageseinrichtungen für Kinder sollten erstellt und eingesetzt werden?

6. Warum ist „Coaching“ der Tageseinrichtungen für Kinder erforderlich?
7. Welche Überlegungen sind im Hinblick auf Qualifizierung der Projektbeteiligten anzustellen?
8. Warum sind Tageseinrichtungen für Kinder im Zusammenhang mit einem sozialen Frühwarnsystem von entscheidender Bedeutung?
9. Welche strukturellen Fragen haben bei der Entwicklung eines sozialen Frühwarnsystem ein besondere Bedeutung?
10. Welche Fragen ergeben sich im Hinblick auf die Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern?
11. Was sind Erfolgsfaktoren für Vernetzung?
12. Welche Bedeutung hat die Jugendhilfeplanung in der Konzeptionierung und Moderation des Projektes?

Material im Anhang

– Präsentation vom 8. März 2006



>> **Arbeitsgruppe 1**

„Begegnen – vernetzen – handeln“

Forum Jugendkriminalität – Chancen und Risiken von Netzwerkarbeit

**Gudrun Hengst, Leiterin des Jugendamtes des Kreises Soest,
Hoher Weg, 59496 Soest**

Zusammenfassende Thesen

1. Die Erforderlichkeit von Netzwerkarbeit ist am Beispiel des Phänomens Jugendkriminalität aufzuzeigen.
2. Ausgangspunkt für Netzwerkarbeit, die Chancen und Risiken birgt, ist eine von Entscheidern getragene Vision von Zusammenarbeit, durch die konkrete Ziele erreicht werden sollen.
3. Politische Beschlüsse sind erforderlich, um die Relevanz von Netzwerkarbeit zu verdeutlichen.
4. Eine Bestandsaufnahme steht am Beginn von Netzwerkarbeit, deren analysierte Ergebnisse sind dann die Grundlage für die Entwicklung eines Soll-Konzeptes.
5. Erfolgreiche Netzwerkarbeit kann nicht „von oben (top down) verordnet“ werden, sie erfordert Beteiligung/Partizipation.
6. Kooperationspartner müssen ihre Teilnahme und die strukturellen Rahmenbedingungen miteinander vereinbaren.
7. Leitlinien sind für Entscheidungsträger im Hinblick Entscheidungen zur Errichtung von Strukturen und die Steuerung von Prozessen erforderlich.
8. Netzwerke sind kooperative Zusammenschlüsse von Akteuren unterschiedlicher Art, die ein gemeinsames Ziel haben.
9. Ein Netzwerk bedarf einer Koordinierungsstelle, die als Sachwalter, Unterstützer und Klärer zentraler Knotenpunkt ist.

Im Beitrag angesprochene Fragen

1. Was bedeuten die Begriffe „begegnen – vernetzen – handeln“
2. Was sind Bausteine für die Netzwerkbildung in der Kriminalprävention?

3. Welche Fragestellungen verbinden sich mit einer Vision und den Zielen eines Netzwerkes „Forum Jugendkriminalität (forju) „ für Kinder und Jugendliche als Ordnungspartnerschaft von Verantwortungsträgern?
4. Was muss am Anfang einer Netzwerkbildung stehen?
5. Welche Inhalte sollte eine Bestandsaufnahme zur Klärung der Ausgangslage haben?
6. Welche Aufgabe hat ein Kreistag bei der Implementierung eines Netzwerkes?
7. Welche Inhalt könnte ein Grundsatzbeschluss des Kreistages/Stadtrates zur Unterstützung des Projektes haben?
8. Wer sind potenzielle Projektpartner?
9. Wie sieht eine Projektstruktur aus?
10. Welche Ziele verfolgt ein Netzwerkprojekt?
11. Welche Erfolge können im Zuge eines Netzwerkprojektes erreicht werden?
12. Warum sind Leitlinien für die Bildung kreisweiter Netzwerke zum Zweck der Kriminalprävention erforderlich?
13. Auf welche gemeinsamen Bemühungen müssen sich Netzwerkpartner verständigen?
14. Welche unerlässlichen Rahmenbedingungen müssen bei Netzwerkpartnern gegeben sein?
15. Warum muss ein Netzwerk mit personeller Ressource koordiniert werden?
16. Auf welche Vorarbeiten zur Thematik „Leitlinien“ kann zurückgegriffen werden?
17. Gibt es Kriterien, die für die Übertragung einer Netzwerkidee auf andere Kommunen wichtig sind und im Projekt zu beachtet werden sollten?

Material im Anhang

– Präsentation vom 8. März 2006



>> Arbeitsgruppe 2

Jugendliche Straftäter

Peter Eichenauer
Stellv. Geschäftsführer der Evangelische Jugendhilfe Iserlohn gGmbH
Geschäftsführer der fach pool, gem. Gesellschaft für Fortbildung und
Beratung

Ev. Jugendhilfe Iserlohn gGmbH
Pastorenweg 6
58644 Iserlohn
Tel.: 02371/8083-0 / -13
eichenauer@jugendhilfe-iserlohn.de

Zusammenfassende Thesen

1. Jugendliche Straftäter brauchen mehr noch als andere Jugendliche erwachsene Modelle, die ihnen ethische und moralische Orientierung geben und vorleben. Zum Beispiel wie man sich in Gruppen verhält und zusammenarbeitet.
2. Jugendliche Straftäter erleben die Erwachsenen in den verschiedenen Institutionen häufig als uneinig, widersprüchlich, unklar und langsam. Er gibt bislang keine verbindlichen, institutionsübergreifenden Verfahren, die konkrete Handlungsschritte vorgeben. Bisher verhalten sich die Handelnden (z.B. Richter, Staatsanwälte, Sozialarbeiter, Lehrer) entsprechend ihrer eigenen Annahmen über Kriminalitätsursachen, pädagogische Maßnahmen.
3. Die Jugendlichen erkennen im Verhalten der Institutionen miteinander die Widersprüchlichkeit und Rollenkonfusion ihrer eigenen Herkunftsfamilie. Das ist zwar vertraut, aber die Jugendlichen werden emotional und kognitiv nicht dazu angeregt, ihre Wahrnehmungen, Bewertungen und ihr Handeln zu hinterfragen und zu verändern. Auch neue Werte und Normen können die Jugendlichen nicht entdecken und damit auch nicht lernen.
4. Die Institutionen und handelnden Akteure müssen Verbindlichkeit vorleben und Einigkeit zeigen. Die Jugendliche sollen vorgelebt bekommen, dass konkrete Interventionen gemeinsam formuliert und erarbeitet werden. Hierdurch lernen die Jugendlichen, für ihr Handeln einzustehen und es zu verantworten.
5. Die Institutionen – kleinere Arbeitsteams wie die großen Institutionen - sollten sich zu Beginn auf das konzentrieren, was bereits in der Zusammenarbeit funktioniert. Die Beschäftigung mit den Fähigkeiten und bisherigen Erfolgen schafft positive Energie für die gemeinsame Weiterentwicklung und Verbesserung der Situation.

Im Beitrag angesprochene Fragen

1. Wie erleben jugendliche Straftäter Erwachsene in den verschiedenen Institutionen, mit denen sie zu tun haben: zum Beispiel Lehrkräfte, Sozialpädagogen, Erzieher, Jugendrichter und Jugendstaatsanwälte?

2. Was brauchen Jugendliche, damit sie neue Einsichten, Normen, Werte und Verhaltensweisen erwerben und sich hierdurch verändern können?
3. Was sollten Institutionen und die in ihnen handelnden Personen tun, damit sie den Jugendlichen gute Modelle für soziales und kooperatives Verhalten vermitteln?
4. Wie können sich Institutionen und Organisationen diese Arbeit erleichtern?

Weitere vertiefende Hinweise

In der Arbeitsgruppe wurden ergänzend folgende Aspekte diskutiert:

- Aus Datenschutzgründen sind Informationsaustausch und Abstimmungen zwischen den Institutionen schwierig und zu langsam. Datenschutz stellt daher oft ein Kooperationshemmnis dar.
- Die verschiedenen Institutionen sollten den Auftrag und die Maßnahmen der beteiligten Professionen kennen.
- Auch die Jugendlichen sollten wissen, was die Aufgaben und Funktionen der verschiedenen Professionen und Organisationen sind.

Material im Anhang

Um die Einschätzung der eigenen Zusammenarbeit vor Ort zu erleichtern, wurden vier tabellarische Rasterbögen verteilt:

- Schritt 1: Welche Institutionen sollten kooperieren und wie wichtig ist ihre Beteiligung? (IST-Stand Beteiligung)
- Schritt 2: IST-Stand der Zusammenarbeit
- Schritt 3: Mit welchen Institutionen sollte die Zusammenarbeit intensiviert werden? (Planen der Zusammenarbeit)
- Schritt 4: Planen der konkreten Umsetzung – Wer, mit welchem Ziel, wie oft, in welcher Form? (Umsetzen)



>> **Arbeitsgruppe 3**

Traumatisierte Kinder

Dr.med. Rainer Dieffenbach

Abt. für Psychiatrie, Psychotherapie und Psychotraumatologie
im Kindes- und Jugendalter

Zusammenfassende Thesen

1. Das Trauma ist ein äußeres Ereignis, welches uns, je nach Ausmaß, je nach Einwirkungszeit, je nach Alter, je nach unterschiedlichen Begleitumständen in unterschiedliche Zustände versetzen kann.
2. Die Schwere des Traumas bedingt die anschließende Akutversorgung.
3. Bei der Ansprache länger und chronisch traumatisierte Kinder und Jugendlicher sollten folgende Aspekte beachtet werden:
 - Mut haben und auffällige Kinder ansprechen
 - Sich von einer Absage nicht entmutigen lassen
 - Normalinterventionen besonders im Gruppenkontext
 - Rücksprache im Team

Im Beitrag angesprochene Fragen

- Was ist eine Traumatisierung?
- Wie erkenne ich traumatisierte Kleinkinder, Kinder und Jugendliche?
- Wie erkenne ich ein frisch traumatisiertes Kind?
- Wie erkenne ich ein länger traumatisierte Kind?
- Wie erkenne ich ein chronisch traumatisiertes Kind?
- Wie sehen die zeitlichen Phasen der Akutversorgung aus?
- Was sollten Polizei, Feuerwehr, Katastrophenschutz und Lehrer achten bei der Akutversorgung von frisch Traumatisierten Kindern unter 6 Jahren?

- Welche familiär-elterlichen Belastungen (Dysfunktionen) sollten bei der Traumabehandlung beachtet werden?

Material im Anhang

- Präsentation vom 8. März 2006



>> **Arbeitsgruppe 4**

Die Anwendbarkeit von Lehrerfragebögen zur Identifikation sozialer Probleme von Schülern und Schulklassen

Dr. Dipl. Psych. Maya Krischer
Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters am Klinikum der Universität zu Köln

Zusammenfassende Thesen

Ein konstruktives und wertschätzendes Klassen- und Schulklima erleichtert das Lernen.

- Ein konstruktives und wertschätzendes Klassen- und Schulklima wirkt präventiv gegen Gewalt.
- Um ein positives Klassen- und Schulklima zu entwickeln bedarf es einer Feststellung des Ist-Zustandes (Bestandsanalyse).
- Die Feststellung (Bestandsanalyse) sollte die Sicht der Lernenden(SchülerInnen) und die Sicht der Lehrenden(LehrerInnen) abbilden.
- Die Erfassung des Ist-Zustandes bietet eine gute Grundlage für die Entwicklung von Verbesserungen.
- Die Fragebögen richten sich an alle LehrerInnen und deren Schulklassen.
- Die Fragebögen dienen dazu das Beziehungsgeflecht in den Klassen zu beleuchten und ein Klassenprofil aufzuzeigen. Darüber hinaus sollen soziale Kompetenzen/bzw. Schwierigkeiten von SchülerInnen genauer betrachtet werden.
- Durch die Fragebögen soll das Spektrum von überdurchschnittlichen individuellen Fähigkeiten im Sinne schulischer sozialer Einbindung bis hin zu Schwächen im Sinne fehlender Anpassung und dissozialen Verhaltens erfasst werden.
- Die Fragebögen erleichtern das Erkennen problematischer SchülerInnen bzw. SchülerInnengruppen und decken Missstände in der Klasse auf.
- Empfehlenswert ist der Vergleich von LehrerInnen-und SchülerInnensicht, also der gemeinsame Einsatz von LehrerInnen-Und SchülerInnenfragebögen.

Im Beitrag angesprochene Fragen

- Was sollte vor Einsatz der Fragebögen beachtet werden?
Einverständnis der Eltern aller SchülerInnen und des Schulleiters
- In welchen Klassen wurden die Fragebögen eingesetzt?
- Welche Items werden im Schüler- und Lehrerfragebogen zum sozialen Miteinander abgefragt?
- Wie sieht der Vergleich zwischen Lehrer- und Schülerfragebogen zum sozialen Miteinander aus?
- Gibt es Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen zu dissozialem Verhalten und Aufmerksamkeitsproblemen?
- Welche Korrelationen gibt es zwischen Lehrer- und Schülerfragebogen?
- Welche Ergebnisse hat die Evaluation der Klassenklima-Fragebögen bei den SchülerInnen?
- Wie sieht die Korrelation zwischen Klassenklimafragebögen der Lehrer und der Schüler aus?
- Welche Ergebnisse ergeben sich aus der Auswertung der verschiedenen Fragebögen?

Material im Anhang

- Präsentation vom 8. März 2006
- Fragebögen und Auswertungshilfen



>> Anhang

Soziale Kompetenz für Kinder und Familien:
Ergebnisse der Erlangen Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie 27

Leitfaden: Klassenklima und Soziale Kompetenz in Schulklassen
Fragebögen und Auswertungsleitfäden für Lehrer 45

Präsentationen vom 8. März 2006

Aggression und Delinquenz unter Kindern und Jugendlichen 73

„Soziale Frühwarnsysteme am Beispiel der Stadt Herne“
Frühwarnsystem zur Erkennung und Bearbeitung von Verhaltensauffälligkeit im Vorschulalter 109

„begegnen – vernetzen – handeln“
Forum Jugendkriminalität, Chancen und Risiken von Netzwerkarbeit 123

Traumatisierte Kinder 145

Weitere vertiefende Hinweise 163

>> Studie

Soziale Kompetenz für Kinder und Familien:

Ergebnisse der Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie

Friedrich Lösel
Andreas Beelmann
Stefanie Jaurisch
Mark Stemmler

Gefördert durch das Bundesministerium für Familie,
Senioren, Frauen und Jugend

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, 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.

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 anderen 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 Abstand. Bei einem Teil der Stichprobe gab es dazwischen eine Interventionsphase, in der das Kindertraining, das Elterstraining oder eine Kombination beider Programme durchgeführt wurden (siehe Tabelle 1).

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

| | 1. Jahr | Training | 2. Jahr | 3. Jahr |
|---|---------|----------|---------|---------|
| Entwicklungsstudie | X | | X | X |
| Präventionsstudie: Kindertraining | X | T | X | X |
| Präventionsstudie: Elterstraining | X | T | X | X |
| Präventionsstudie: Eltern- & Kindertraining | X | T | X | X |

Anmerkungen: X = Erhebung; T = Training.

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).

Tabelle 2: Kindertraining „Ich kann Probleme lösen“

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

Tabelle 3: Elterntraining „Förderung der Erziehungskompetenz“

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

Ergebnisse der Entwicklungsstudie

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.

Tabelle 4: Häufigkeit einiger kindlicher Verhaltensprobleme aus der Sicht der Eltern

| Verhalten des Kindes | Mütter (%) | Väter (%) |
|---|------------|-----------|
| Hat Wutanfälle | 30 | 23 |
| Fängt leicht an zu weinen | 25 | 23 |
| Geht rücksichtslos mit Spielzeug und anderen Dingen um | 20 | 15 |
| Schlägt Vater oder 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 |

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.

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 Problemdiagnosen der Erzieherinnen. Abbildung 1 zeigt dies am Beispiel der sozialen Schicht (Index aus Einkommen, Schulbildung, 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.

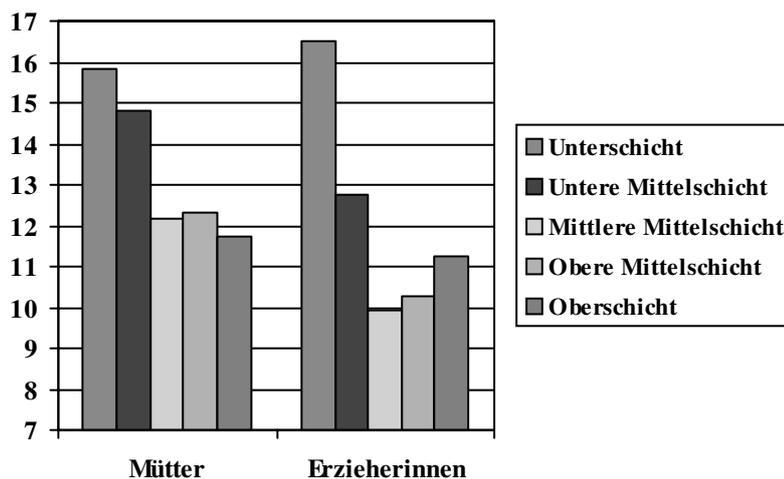


Abbildung 1: Intensität der kindlichen Verhaltensprobleme und soziale Schicht

Elterliche Erziehung

Deutlicher waren die Zusammenhänge zwischen den kindlichen Verhaltensproblemen und der elterlichen Erziehung. Eltern, die häufig strafften 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 strafften, 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).

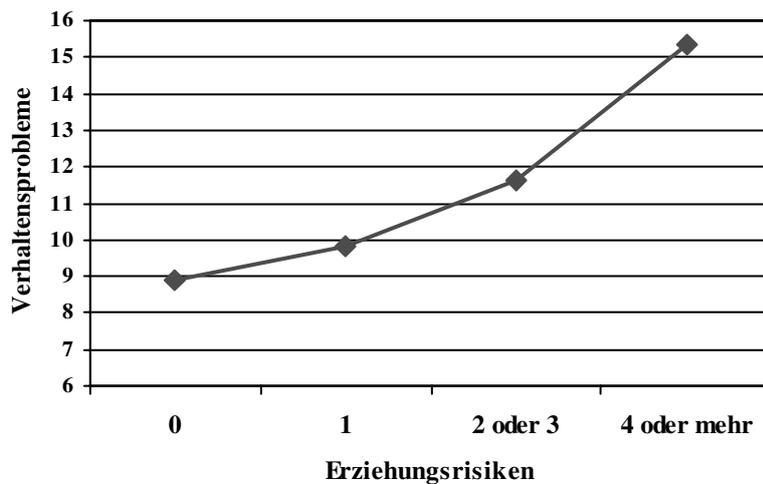


Abbildung 2: Zusammenhang zwischen der Zahl von Risiken in der elterlichen Erziehung und der Intensität der kindlichen Verhaltensprobleme

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.

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 „Mediations-effekte“, 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.

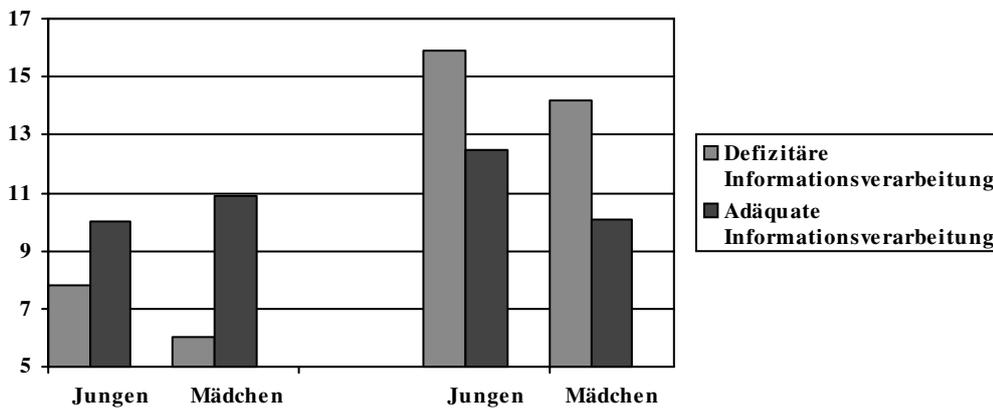


Abbildung 3: Zusammenhänge zwischen der sozialen Informationsverarbeitung und dem Sozialverhalten der Kinder

Unsere Befunde zeigen somit, dass sich schon im Vorschulalter kognitive Schemata herausbilden, die dazu beitragen, ob 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).

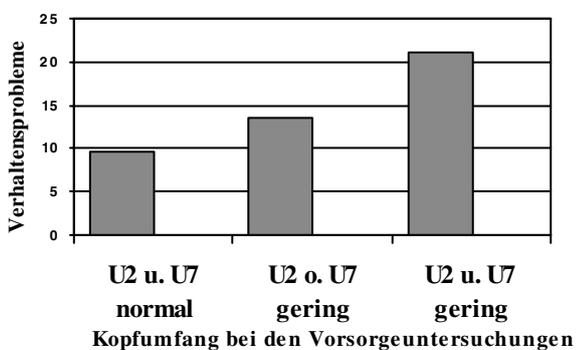


Abbildung 4: Verhaltensprobleme von früh oder mangelgeborenen Kindern mit unterschiedlichem Kopfumfangwachstum in den ersten beiden Lebensjahren

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).

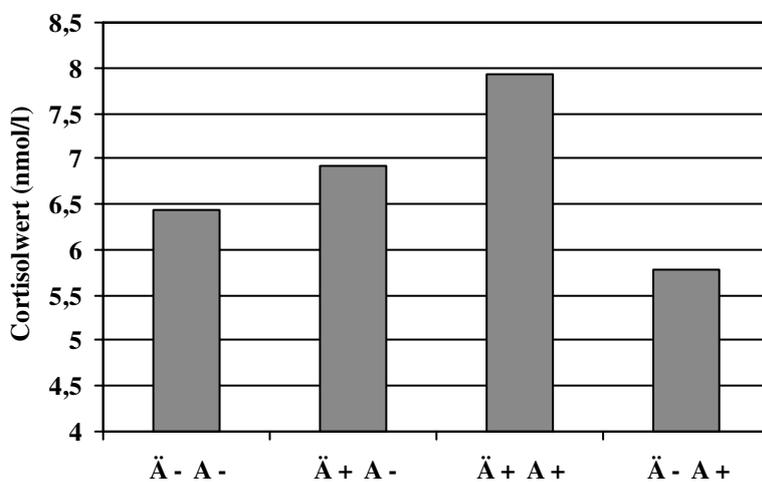


Abbildung 5: Mittlere Cortisolspiegel von Kindern mit niedriger (-) oder hoher (+) Ängstlichkeit (Ä) und Aggression (A)

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.

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.

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.

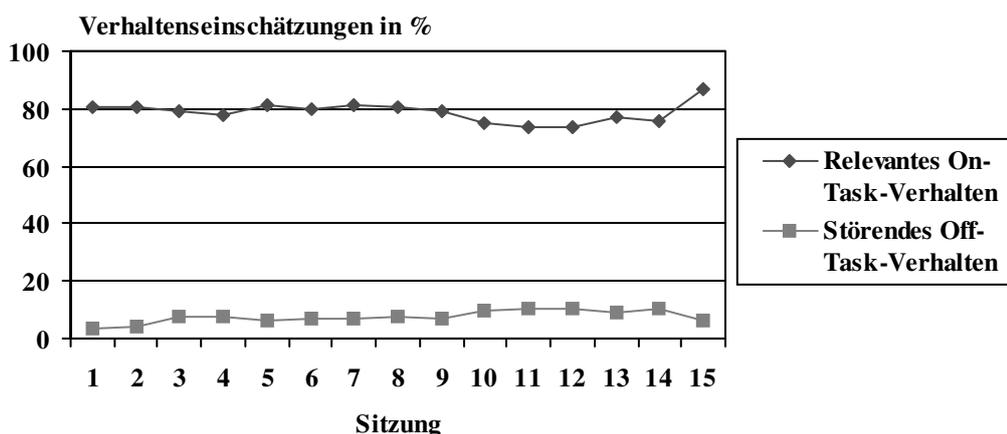


Abbildung 6: Mitarbeit der Kinder im Problemlösetraining

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.

Tabelle 5: Durchschnittliche Bewertung des Elterstrainings

| 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 |

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.

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.

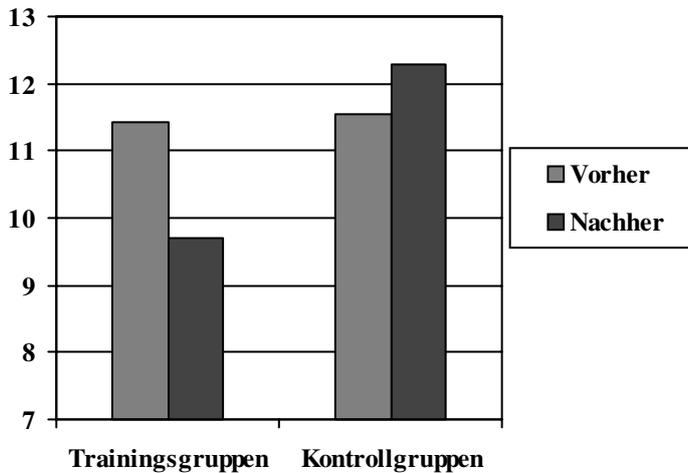


Abbildung 7: Ausmaß der Verhaltensprobleme in den Programmgruppen und Kontrollgruppen vor und nach dem Training (Erzieherinnenurteil)

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

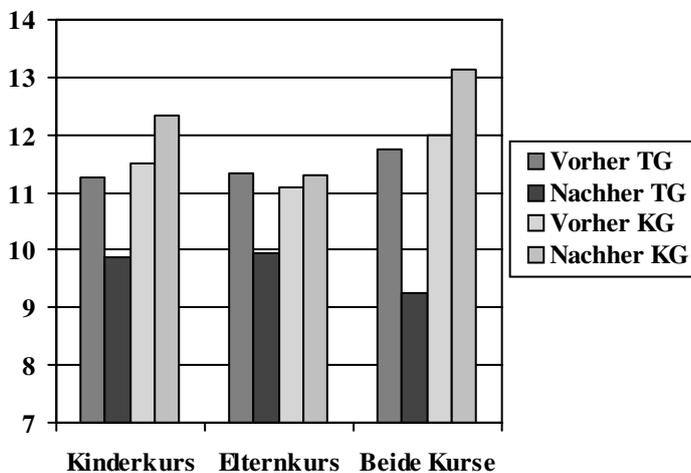


Abbildung 8: Vorher-Nachher-Vergleich in den verschiedenen Trainingsgruppen (TG) und ihren Kontrollgruppen (KG)

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

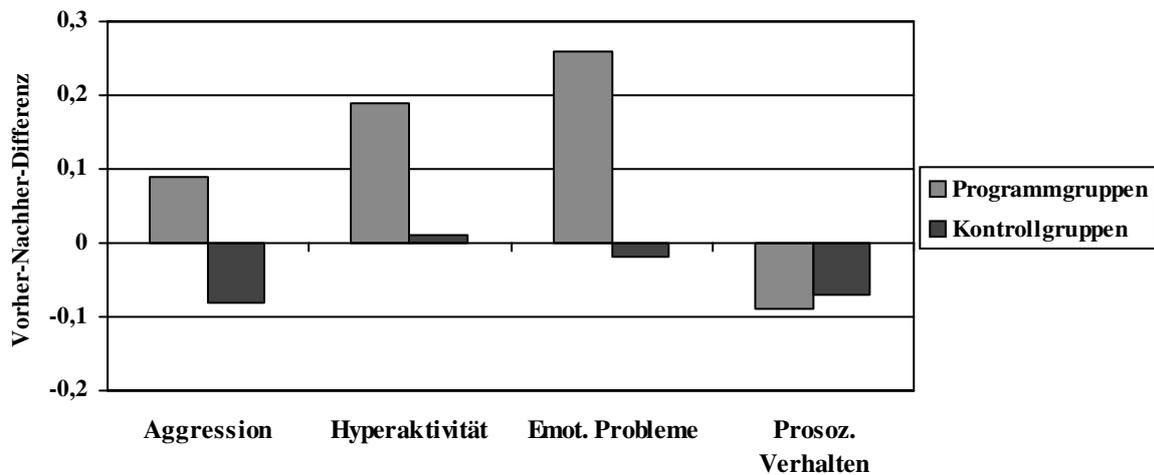


Abbildung 9: Standardisierte Differenzwerte zwischen dem Ausmaß verschiedener Arten des Problemverhaltens vor und nach den Trainings

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 Programmeffekt 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 Programmeffekte erkennbar waren. Dies unterstreicht, dass ein Vorher-Nachher-Vergleich ohne Kontrollgruppen zu übertrieben positiven Einschätzungen von Programmeffekten 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 beurteilten.

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

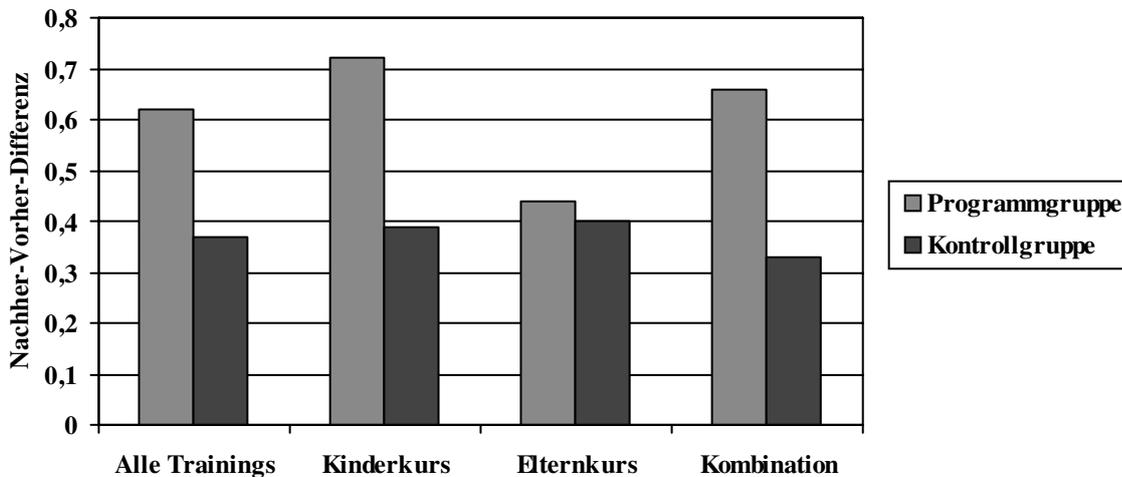


Abbildung 10: Differenz zwischen der Zahl der genannten Handlungsalternativen nach und vor dem Training

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 Elterntraining schlug sich dagegen erwartungsgemäß nicht in den Denkprozessen der Kinder nieder. Beim Elterntraining zeigten sich dagegen einige Effekte im berichteten Erziehungsverhalten. Dies galt insbesondere für jene Mütter, die selbst am Elterntraining 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).

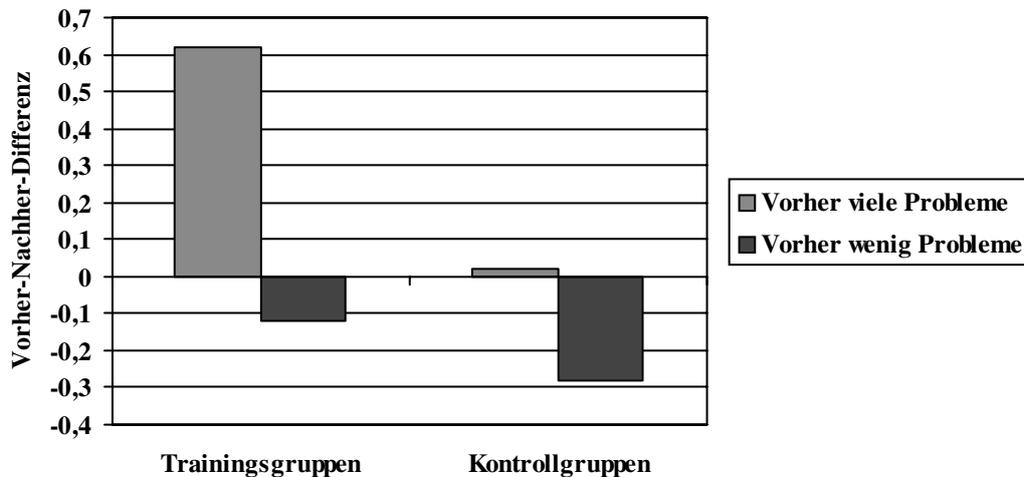


Abbildung 11: Standardisierte Vorher-Nachher Differenzen im Ausmaß der Verhaltensprobleme von Kindern mit relativ vielen oder wenigen Problemen

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 Problem Diagnosen 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 Migranten- 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.

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.

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. Deegen & 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 biologischen 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. Dünkel & 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., Jausch, S., Koglin, U. & Stemmler, M. (2004). Entwicklung und Prävention von Problemen des Sozialverhaltens: Die Erlangen-Nürnberg Studie. In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (im Druck).
- Lösel, F., Beelmann, A., Jausch, 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. & Jausch, 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.

>> **Leitfaden**

Klassenklima und Soziale Kompetenz in Schulklassen Fragebögen und Auswertungs- leitfäden für Lehrer

Dr. Dipl. Psych. Maya Krischer

Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters am
Klinikum der Universität zu Köln

Lehrerfragebogen zum Klassenklima

Nachfolgend finden Sie eine Liste von Aussagen zu der Stimmung und dem Zusammenhalt innerhalb einer Klasse.

Bitte kreuzen Sie bei den folgenden Aussagen die Ziffer an, die der jetzigen Situation in der Klasse Ihrer Meinung nach am besten entspricht.

Wenn Sie der Aussage genau so oder häufig zustimmen, kreuzen Sie die Ziffer 2 an, wenn Sie der Aussage etwas oder manchmal zustimmen, die Ziffer 1, wenn die Aussage Ihrer Meinung nach für diese Klasse nicht zutrifft, die Ziffer 0.

| | 0 trifft nicht zu | 1 trifft etwas oder manchmal zu | 2 trifft genau oder häufig zu |
|--|--------------------------|--|--|
| In der Klasse gibt es ein gutes Klassenklima. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cliquen haben in der Klasse keine Chance. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich kenne die schwierigen Schüler/innen meiner Klasse sehr genau. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wir haben regelmäßig gemeinsame Gespräche über das Klassenklima. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| In der Klasse wird gelegentlich gemobbt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bei Klassenfahrten oder – ausflügen gibt es eine gute Stimmung. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich habe einen guten Kontakt zur Klasse. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mit dem/ der Schülersprecher/ in spreche ich regelmäßig über Probleme in der Klasse. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Klasse ist regelmäßig Gegenstand der Konferenz. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mit den Eltern der Klasse gibt es regelmäßigen Kontakt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Einzelne Eltern machen mir erhebliche Schwierigkeiten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Einzelne Schüler der Klasse suchen wegen persönlicher Belange das Gespräch mit mir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| In der Klasse gibt es häufig Streitigkeiten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mein Unterricht wird in der Klasse überwiegend gut akzeptiert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Schülerfragebogen zum Klassenklima

Nachfolgend findest du eine Liste von Aussagen zu der Stimmung und dem Zusammenhalt innerhalb einer Klasse.

Bitte kreuze bei den folgenden Aussagen die Ziffer an, die der jetzigen Situation in der Klasse deiner Meinung nach am besten entspricht.

Wenn du der Aussage genau so oder häufig zustimmst, kreuze die Ziffer 2 an, wenn du der Aussage etwas oder manchmal zustimmst, die Ziffer 1, wenn die Aussage deiner Meinung nach für die Klasse nicht zutrifft, die Ziffer 0.

| | 0 trifft nicht zu | 1 trifft etwas oder manchmal zu | 2 trifft genau oder häufig zu |
|--|--------------------------|--|--|
| In der Klasse gibt es ein gutes Klassenklima. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cliquen haben in unserer Klasse keine Chancen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Unsere Lehrer kennen die schwierigen Schüler/ innen meiner Klasse sehr genau. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Meine Klasse respektiert unsere/n Lehrer/ in. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wir haben regelmäßig gemeinsame Gespräche über das Klassenklima. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| In der Klasse wird gelegentlich gemobbt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bei Klassenfahrten oder – ausflügen gibt es eine gute Stimmung. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich habe einen guten Kontakt zu meinem/r Lehrer/in. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Unser/e Schülersprecher/ in spricht regelmäßig mit unserem/ r Lehrer/in über Probleme in der Klasse. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Unsere Klasse ist regelmäßig Gegenstand der Konferenz. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Meine Eltern haben regelmäßig Kontakt mit meinem/ r Lehrer/ in. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Meine Eltern haben Schwierigkeiten mit meinem/ r Lehrer/ in. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich kann mit meinem/ r Lehrer/ in auch über Persönliches sprechen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| In meiner Klasse gibt es oft Streitigkeiten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Den Unterricht meines/er Lehrers/ in finde ich überwiegend interessant. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mein(e) Lehrer(in) ist in der Regel gut vorbereitet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mein(e) Lehrer(in) kann die Probleme in der Klasse gut lösen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mein(e) Lehrer(in) erscheint mit Klassenproblemen eher überfordert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Lehrerfragebogen zum Miteinander in der Klasse (aus TRF)

_____ Name des Schülers

_____ Name des Lehrers _____ Codenummer

I. Wie lange kennen Sie den Schüler schon? Seit _____ Monaten

II. Wie viele Unterrichtsstunden hat dieser Schüler bei Ihnen in der Woche? _____ Stunden

III. **Gegenwärtiges Leistungspotenzial.** Bitte schätzen Sie ein, inwieweit das Leistungspotenzial in Fach 1 bis 6 ausgeschöpft ist.

Mögliche Fächer:

Deutsch, Mathematik,
Englisch, Kunst, Sport,
Sozialwissenschaften,
Anderes

| | stark unter- durch- schnittlich (überfordert) | etwas un- terdurch- schnitt- lich | durch- schnitt- lich | etwas über- durchschnitt- lich | stark über- durchschnitt- lich (unterfordert) |
|----------|--|--|----------------------------|--------------------------------------|--|
| 1. _____ | | | | | |
| 2. _____ | | | | | |
| 3. _____ | | | | | |
| 4. _____ | | | | | |
| 5. _____ | | | | | |
| 6. _____ | | | | | |

IV. Im Vergleich mit Schülern der gleichen Klassenstufe:

| | Sehr viel weniger | deutlich weniger | etwas weniger | etwa gleich viel | etwas mehr | deutlich mehr | sehr viel mehr |
|---|----------------------|---------------------|------------------|------------------------|---------------|------------------|-------------------|
| 1. Wie viel arbeitet er/sie? | | | | | | | |
| 2. Wie angemessen verhält er/sie sich? | | | | | | | |
| 3. Wie viel lernt er/sie? | | | | | | | |
| 4. Wie glücklich oder zufrieden ist er/sie? | | | | | | | |

V. Im Vergleich mit Schülern seiner Klasse befindet sich der Schüler

- im oberen Leistungsdrittel
- Im mittleren Bereich
- Im unteren Leistungsdrittel

Es folgt eine Liste von Eigenschaften und Verhaltensweisen, die bei Kindern und Jugendlichen auftreten können. Nach jeder Eigenschaft finden Sie die Ziffern 0, 1, 2. Beantworten Sie bitte für jede Eigenschaft, ob sie jetzt oder innerhalb der letzten 2 Monate bei diesem Schüler zu beobachten war. Wenn diese Eigenschaft genau so oder häufig zu beobachten war, kreuzen Sie die Ziffer 2 an, wenn die Eigenschaft etwas oder manchmal auftrat, die Ziffer 1, wenn sie für diesen Schüler nicht zutrifft, die Ziffer 0. Beantworten Sie bitte alle Fragen so gut Sie können, auch wenn Ihnen einige für diesen Schüler unpassend erscheinen.

0 = nicht zutreffend
(soweit bekannt)

1 = etwas oder manchmal zutreffend

2 = genau oder häufig zutreffend

- | | | | |
|--|-------|--|-------|
| 1. Ist freundlich und aufgeschlossen..... | 0 1 2 | 20. Gerät leicht in Raufereien, Schlägereien (37)..... | 0 1 2 |
| 2. Streitet oder widerspricht viel (3)..... | 0 1 2 | 21. Hat Umgang mit anderen, die in Schwierigkeiten geraten (39)..... | 0 1 2 |
| 3. Ist trotzig, ablehnend oder frech zu den Lehrern/Lehrerinnen (6)..... | 0 1 2 | 22. Lässt sich alles gefallen | 0 1 2 |
| 4. Zeigt aufbrausendes und unberechenbares Verhalten (76)..... | 0 1 2 | 23. Bringt angefangene Aufgaben nicht zu Ende (4)..... | 0 1 2 |
| 5. Ist störrisch, mürrisch oder reizbar (86)..... | 0 1 2 | 24. Kann sich nicht konzentrieren, kann nicht lange aufpassen (8)..... | 0 1 2 |
| 6. Kann nicht stillsitzen, ist unruhig oder überaktiv (10).... | 0 1 2 | 25. Ist motiviert und interessiert..... | 0 1 2 |
| 7. Ist apathisch oder unmotiviert (60)..... | 0 1 2 | 26. Bleibt unter seinen Möglichkeiten, könnte mehr leisten (92)..... | 0 1 2 |
| 8. Ist unglücklich, traurig oder niedergeschlagen (103).... | 0 1 2 | 27. Bringt sich positiv in den Unterricht ein..... | 0 1 2 |
| 9. Hat ein hohes Bedürfnis nach Aufmerksamkeit..... | 0 1 2 | 28. Bemüht sich darum, Klassensprecher(in) zu sein..... | 0 1 2 |
| 10. Wirkt äußerlich ungepflegt ... | 0 1 2 | 29. Bringt sich positiv in die Klassengemeinschaft ein..... | 0 1 2 |
| 11. Ist häufig krank, übergewichtig oder untergewichtig..... | 0 1 2 | 30. Kommt zu spät zur Schule oder zum Unterricht (98) ... | 0 1 2 |
| 12. Stört andere Schüler (24) | 0 1 2 | 31. Erledigt auftragene Arbeiten nicht (100) | 0 1 2 |
| 13. Wird von anderen Schülern nicht gemocht (48)..... | 0 1 2 | 32. Schwänzt die Schule oder fehlt unentschuldigt (101) .. | 0 1 2 |
| 14. Kommt mit anderen Schülern gut aus (25)..... | 0 1 2 | 33. Reagiert angemessen auf Hinweise des Lehrers/ der Lehrerin..... | 0 1 2 |
| 15. Ist lieber mit Jüngeren als Gleichaltrigen zusammen (64)..... | 0 1 2 | | |
| 16. Zieht sich zurück, nimmt keinen Kontakt zu anderen auf (111)..... | 0 1 2 | | |
| 17. Ist gut in die Klasse eingebunden..... | 0 1 2 | | |
| 18. Wirkt in Konflikten hilflos oder überfordert..... | 0 1 2 | | |
| 19. Ist hilfsbereit und einfühlsam..... | 0 1 2 | | |

Schülerfragebogen

Codenummer des Schülers _____

Geschlecht _____ Klassenstufe _____

I. Gegenwärtige Schulleistungen. Meine Schulleistungen in den einzelnen Fächern sind im Moment:

Mögliche Fächer:
 Deutsch, Mathematik,
 Englisch, Kunst, Sport,
 Sozialwissenschaften
 Anderes

| | Sehr wenig zufrieden- stellend | wenig zufrieden- stellend | mehr als zufrieden- stellend | sehr zufrieden- stellend | zufrieden- stellend |
|----------|--------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|------------------------|
| 1. _____ | | | | | |
| 2. _____ | | | | | |
| 3. _____ | | | | | |
| 4. _____ | | | | | |
| 5. _____ | | | | | |
| 6. _____ | | | | | |

II. Im Vergleich mit anderen Schülern der gleichen Klasse:

Zu welchem Leistungsdrittel gehörig schätzt Du Dich bezüglich Deiner Leistungen innerhalb der Klasse ein?

- zum oberen Drittel der Klasse
- zum mittleren Drittel der Klasse
- zum unteren Drittel der Klasse

Es folgt eine Liste von Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen, die bei Kindern und Jugendlichen auftreten können. Nach jeder Eigenschaft findest du die Ziffern 0, 1, 2. Beantworte bitte für jede Eigenschaft, ob sie jetzt oder innerhalb der letzten 2 Monate bei dir zutraf. Wenn diese Eigenschaft genau so oder häufig zu beobachten war, kreuze die Ziffer 2 an, wenn die Eigenschaft etwas oder manchmal auftrat, die Ziffer 1, wenn sie nicht zutrifft, die Ziffer 0. Beantworte bitte alle Fragen so gut du kannst, auch wenn dir einige für diesen Schüler unpassend erscheinen.

0 = nicht zutreffend
(soweit bekannt)

1 = etwas oder manchmal zutreffend

2 = genau oder häufig zutreffend

- | | | | |
|--|-------|---|-------|
| 1. Ich gehe gerne in die Schule..... | 0 1 2 | 20. Ich bin mit Kindern oder Jugendlichen zusammen, die in Schwierigkeiten geraten (39)..... | 0 1 2 |
| 2. Ich bin eigensinnig, dickköpfig (86) | 0 1 2 | 21. Ich gerate oft in Raufereien oder Schlägereien in der Schule (37) | 0 1 2 |
| 3. Ich streite viel (3)..... | 0 1 2 | 22. Wenn es Streit gibt, versuche ich zu schlichten..... | 0 1 2 |
| 4. Oft bin ich frech zu Lehrern/ Lehrerinnen (6)..... | 0 1 2 | 23. In den Pausen bin ich gerne mit meinen Freunden zusammen..... | 0 1 2 |
| 5. Ich habe Probleme zu Hause..... | 0 1 2 | 24. Mit meinen Lehrern komme ich eher gut aus..... | 0 1 2 |
| 6. Ich kann nicht lange stillsitzen (10) | 0 1 2 | 25. Wenn ein Lehrer mich anspricht, interessiert mich das oft nicht..... | 0 1 2 |
| 7. Ich bin zufrieden mit mir (103)..... | 0 1 2 | 26. Ich lerne in der Schule viele Dinge, die später wichtig sind | 0 1 2 |
| 8. Ich bin zu abhängig von Erwachsenen (11)..... | 0 1 2 | 27. Ich kann schlecht lange aufpassen (8) | 0 1 2 |
| 9. Meine Eltern unterstützen mich bei Schwierigkeiten..... | 0 1 2 | 28. Mit meinen Schulleistungen bin ich zufrieden (61)..... | 0 1 2 |
| 10. Ich fühle mich oft nicht wohl, bin häufig krank..... | 0 1 2 | 29. Ich beteilige mich am Unterricht..... | 0 1 2 |
| 11. Ich komme mit den anderen Schülern in meiner Klasse gut aus (25)..... | 0 1 2 | 30. Ich würde gerne öfter drankommen..... | 0 1 2 |
| 12. Ich habe Freunde in der Klasse (48) | 0 1 2 | 31. Ich möchte / bin gerne Klassensprecher(in) (sein)..... | 0 1 2 |
| 13. Ich bin lieber mit Jüngeren/ Älteren als mit Kindern meines Alters zusammen (64)..... | 0 1 2 | 32. Ich komme oft zu spät zur Schule oder zum Unterricht (98)..... | 0 1 2 |
| 14. Meistens bin ich alleine (111)..... | 0 1 2 | 33. Die Schule langweilt mich (100)..... | 0 1 2 |
| 15. Aus Konflikten in der Klasse halte ich mich raus.... | 0 1 2 | 34. Ich schwänze die Schule oder fehle manchmal unentschuldigt (101)..... | 0 1 2 |
| 16. Bei Streitigkeiten weiß ich oft nicht, was ich tun soll..... | 0 1 2 | | |
| 17. Ich werde oft gehänselt (38)..... | 0 1 2 | | |
| 18. Ich glaube, dass mich meine Klassenkameraden mögen..... | 0 1 2 | | |
| 19. Vor einigen Mitschülern habe ich Angst | 0 1 2 | | |



KJP Köln

Kinder in schwierigen Situationen

Die Anwendbarkeit von Lehrerfragebögen zur Identifikation sozialer Probleme von Schülern und Schulklassen

Dr. Dipl. Psych. Maya Krischer

**Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes-
und Jugendalters am Klinikum der Universität zu Köln**



KJP Köln

Fragebögen zum sozialen Miteinander

- **Lehrerfragebogen zum sozialen Miteinander**
- **Schülerfragebogen zum sozialen Miteinander**
- **Lehrerfragebogen zum Klassenklima**
- **Schülerfragebogen zum Klassenklima**



Erprobung in einer Haupt- und einer Realschule

- **4 Schulklassen und 4 Lehrer aus zwei 6. und zwei 8. Klassen der Hauptschule Herkenrath (80 Schüler)**
- **4 Schulklassen und 4 Lehrer aus zwei 6. und zwei 8. Klassen der Realschule Herkenrath (125 Schüler)**



Items des Lehrerfragebogens

KJP Köln

- | | | | |
|---|-------|---|-------|
| • 1. Ist freundlich und aufgeschlossen..... | 0 1 2 | • 18. Wirkt in Konflikten hilflos oder überfordert..... | 0 1 2 |
| • 2. Streitet oder widerspricht viel..... | 0 1 2 | • 19. Ist hilfsbereit und einfühlsam | 0 1 2 |
| • 3. Ist trotzig, ablehnend oder frech zu den Lehrern/Lehrerinnen | 0 1 2 | • 20. Gerät leicht in Raufereien, Schlägereien..... | 0 1 2 |
| • 4. Zeigt aufbrausendes und unberechenbares Verhalten | 0 1 2 | • 21. Hat Umgang mit anderen, die in Schwierigkeiten geraten | 0 1 2 |
| • 5. Ist störrisch, mürrisch oder reizbar | 0 1 2 | • 22. Lässt sich alles gefallen | 0 1 2 |
| • 6. Kann nicht stillsitzen, ist unruhig oder überaktiv | 0 1 2 | • 23. Bringt angefangene Aufgaben nicht zu Ende | 0 1 2 |
| • 7. Ist apathisch oder unmotiviert..... | 0 1 2 | • 24. Kann sich nicht konzentrieren, kann nicht lange aufpassen | 0 1 2 |
| • 8. Ist unglücklich, traurig oder niedergeschlagen | 0 1 2 | • 25. Ist motiviert und interessier..... | 0 1 2 |
| • 9. Hat ein hohes Bedürfnis nach Aufmerksamkeit..... | 0 1 2 | • 26. Bleibt unter seinen Möglichkeiten, könnte mehr leisten | 0 1 2 |
| • 10. Wirkt äußerlich ungepflegt | 0 1 2 | • 27. Bringt sich positiv in den Unterricht ein 0 1 2 | |
| • 11. Ist häufig krank, übergewichtig oder untergewichtig..... | 0 1 2 | • 28. Bemüht sich darum, Klassensprecher(in) zu sein..... | 0 1 2 |
| • 12. Stört andere Schüler | 0 1 2 | • 29. Bringt sich positiv in die Klassengemeinschaft ein..... | 0 1 2 |
| • 13. Wird von anderen Schülern nicht gemocht. | 0 1 2 | • 30. Kommt zu spät zur Schule oder zum Unterricht | 0 1 2 |
| • 14. Kommt mit anderen Schülern gut aus | 0 1 2 | • 31. Erledigt aufgetragene Arbeiten nicht | 0 1 2 |
| • 15. Ist lieber mit Jüngeren als Gleichaltrigen zusammen | 0 1 2 | • 32. Schwänzt die Schule oder fehlt unentschuldig | 0 1 2 |
| • 16. Zieht sich zurück, nimmt keinen Kontakt zu anderen auf | 0 1 2 | • 33. Reagiert angemessen auf Hinweise des Lehrers/ der Lehrerin..... | 0 1 2 |
| • 17. Ist gut in die Klasse eingebunden..... | 0 1 2 | | |



KJP Köln

Items des Schülerfragebogens

- 1. Ich gehe gerne in die Schule..... 0 1 2
- 2. Ich bin eigensinnig, dickköpfig 0 1 2
- 3. Ich streite viel 0 1 2
- 4. Oft bin ich frech zu Lehrern/ Lehrerinnen 0 1 2
- 5. Ich habe Probleme zu Hause.....0 1 2
- 6. Ich kann nicht lange stillsitzen 0 1 2
- 7. Ich bin zufrieden mit mir 0 1 2
- 8. Ich bin zu abhängig von Erwachsenen 0 1 2
- 9. Meine Eltern unterstützen mich bei Schwierigkeiten..... 0 1 2
- 10. Ich fühle mich oft nicht wohl, bin häufig krank..... 0 1 2
- 11. Ich komme mit den anderen Schülern in meiner Klasse gut aus 0 1 2
- 12. Ich habe Freunde in der Klasse 0 1 2
- 13. Ich bin lieber mit Jüngeren/ Älteren als mit Kindern meines Alters zusammen 0 1 2
- 14. Meistens bin ich alleine 0 1 2
- 15. Aus Konflikten in der Klasse halte ich mich raus..... 0 1 2
- 16. Bei Streitigkeiten weiß ich oft nicht, was ich tun soll 0 1 2
- 17. Ich werde oft gehänselt 0 1 2
- 18. Ich glaube, dass mich meine Klassenkameraden mögen..... 0 1 2
- 19. Vor einigen Mitschülern habe ich Angst 0 1 2
- 20. Ich bin mit Kindern oder Jugendlichen zusammen, die in Schwierigkeiten geraten 0 1 2
- 21. Ich gerate oft in Raufereien oder Schlägereien in der Schule 0 1 2
- 22. Wenn es Streit gibt, versuche ich zu schlichten 0 1 2
- 23. In den Pausen bin ich gerne mit meinen Freunden zusammen..... 0 1 2
- 24. Mit meinen Lehrern komme ich eher gut 0 1 2
- 25. Wenn ein Lehrer mich anspricht, interessiert mich das oft nicht..... 0 1 2
- 26. Ich lerne in der Schule viele Dinge, die später wichtig sind 0 1 2
- 27. Ich kann schlecht lange aufpassen 0 1 2
- 28. Mit meinen Schulleistungen bin ich zufrieden 0 1 2
- 29. Ich beteilige mich am Unterricht..... 0 1 2
- 30. Ich würde gerne öfter drankommen 0 1 2
- 31. Ich möchte / bin gerne Klassensprecher(in) (sein) 0 1 2
- 32. Ich komme oft zu spät zur Schule oder zum Unterricht 0 1 2
- 33. Die Schule langweilt mich 0 1 2
- 34. Ich schwänze die Schule oder fehle manchmal unentschuldig 0 1 2



KJP Köln

Stichprobenbeschreibung Hauptschule Herkenrath

- **80 Schüler (MW 13.1 Jahre alt)**
29 Mädchen (36.3%)
51 Jungen (63.8%)
3 Schülerfragebogen werden nachgereicht
- **Klasse 6 (40 Schüler) (MW 12.1 Jahre, zw. 11-14)**
Mädchen 13 (32.5%) Jungen 27 (67.5%)
- **Klasse 8 (40 Schüler) (MW 14.2 Jahre, zw. 12-15)**
16 Mädchen (40%) 24 Jungen (60%)



KJP Köln

Stichprobenbeschreibung Realschule Herkenrath

- **125 Schüler**
57 Mädchen (45.6%)
68 Jungen (54.4%)
- **Klasse 6 (67 Schüler)**
Mädchen 32 (47.8%) Jungen 35 (52.2%)
- **Klasse 8 (58 Schüler)**
Mädchen 25 (43.1%) Jungen 33 (56.9%)



KJP Köln

Stichprobe Lehrer

- **8 Lehrer**
Lehrerfragebogen zu Klasse 6 a & b,
8 a & b für Hauptschule und
Realschule



KJP Köln

Stichprobenbeschreibung

- **Lehrer der 6. Klasse kennt Schüler durchschnittlich 13.8 Monate unterrichtet Schüler im Schnitt 9.4 Stunden / Woche**
- **Lehrer der 8. Klasse kennt Schüler im Durchschnitt 16.6 Monate unterrichtet Schüler im Schnitt 6.5 Stunden/ pro Woche**



KJP Köln

Skalen des Lehrer- und Schülerfragebogens

- Dissoziales Verhalten
- Schulische Anpassung
- (Negative) Soziale Einbindung
- Aufmerksamkeitsprobleme
- Familiäre/ Häusliche Probleme
- Fehlende soziale Kompetenz/ Autonomie



KJP Köln

Evaluationsergebnisse Lehrerfragebogen

- 6 Faktoren (Varianzaufklärung 60.6 %):
-
1. Faktor: dissoziales Verhalten (11 Items)
 2. Faktor: Schulanpassung (5 Items)
 3. Faktor: Soziale Einbindung (6 Items)
 4. Faktor: Aufmerksamkeitsprobleme (5 Items)
 5. Faktor: Familiäre / Häusliche Probleme (3 Items)
 6. Faktor: Fehlende soziale Kompetenz / Autonomie (3 Items)



KJP Köln

6 Faktoren des Lehrerfragebogens

1. Faktor: dissoziales Verhalten: MW 8 Punkte (SD 4,3)

Niedriger Wert 0-6 Punkte
Hoher Wert 12- 18 Punkte

Mittlerer Wert 7-11 Pkte

- Item 2: (streitet/ widerspricht viel)
- Item 3: (ist trotzig, frech zu Lehrern)
- Item 4: (aufbrausend & unberechenbar)
- Item 5: (störrisch, mürrisch, reizbar)
- Item 6: (kann nicht stillsitzen)
- Item 9: (hohes Bedürfnis nach Aufmerksamkeit)
- Item 12: (stört andere Schüler)
- Item 20: (gerät in Raufereien)
- Item 21: (hat Umgang mit anderen, die Schwierigkeiten haben)
- Item 32: schwänzt oder fehlt unentschuldig
- Item 33 (negativ) reagiert angemessen auf Hinweise



KJP Köln

6 Faktoren des Lehrerfragebogens

2. Faktor: Schulanpassung MW 3,4 Pkte SD 1,6

Niedriger Wert 0 – 2 Punkte

Mittlerer Wert 3 – 4 Punkte

Hoher Wert 5 - 8 Punkte

- Item 1: ist freundlich & aufgeschlossen
- Item 7: negativ (apathisch und unmotiviert)
- Item 19: hilfsbereit und einfühlsam
- Item 25 (motiviert und interessiert)
- Item 27 (bringt sich positiv in Unterricht ein)



KJP Köln

6 Faktoren des Lehrerfragebogens

3. Faktor: Soziale Einbindung MW 5 Pkte SD 1,6

Niedriger Wert 0 – 3 Punkte

Mittlerer Wert 4 – 6 Punkte

Hoher Wert 7 - 8 Punkte

- Item 13 (negativ) (wird von anderen nicht gemocht)
- Item 14 (kommt mit Schülern gut aus)
- Item 16 (negativ) (zieht sich zurück)
- Item 17 (ist gut in Klasse eingebunden)
- Item 28 (bemüht sich, Klassensprecher zu sein)
- Item 29 (bringt sich positiv in Klassengemeinschaft ein)



KJP Köln

6 Faktoren des Lehrerfragebogens

4. Faktor: Aufmerksamkeitsprobleme MW 2,6 SD 2,2

Niedriger Wert 0 – 2 Punkte

Mittlerer Wert 3 – 5 Punkte

Hoher Wert 6 - 10 Punkte

- Item 23: bringt Aufgaben nicht zu Ende
- Item 24: kann nicht aufpassen
- Item 26: bleibt unter seinen Möglichkeiten
- - Item 30: kommt zu spät zur Schule
- Item 31: erledigt Aufgaben nicht wirkt äußerlich ungepflegt



KJP Köln

6 Faktoren des Lehrerfragebogens

5. Faktor: Familiäre / Häusliche Probleme MW 0,6 Punkte SD 1,0

Niedriger Wert 0 – 1 Punkte

Mittlerer Wert 2 Punkte

Hoher Wert 3 - 6 Punkte

- Item 8: ist unglücklich & niedergeschlagen
- Item 10: wirkt äußerlich ungepflegt
- Item 11: ist häufig krank



KJP Köln

6 Faktoren des Lehrerfragebogens

6. Faktor: Fehlende soziale Kompetenz/ Autonomie MW 0,7 Punkte SD 1,0

Niedriger Wert 0 – 1 Punkte

Mittlerer Wert 2 Punkte

Hoher Wert 3 - 6 Punkte

- Item 15: Ist lieber mit jüngeren oder älteren zusammen
- - Item 18: wirkt in Konflikten hilflos
- - Item 22: lässt sich alles gefallen



KJP Köln

Ergebnisse Faktor 1: dissoziales Verhalten

| | 0-6 Punkte | 7-11 Punkte | 12-20 Punkte |
|-----------------------------|------------|-------------|--------------|
| Hauptschule 6.+8. Klasse | 49,4 % | 27,8 % | 22,8 % |
| HS 6. Klasse | 37,5 % | 35 % | 27,5% |
| HS 8. Klasse | 46,2 % | 35,9 % | 17,9 % |
| Realschule 6.+8. Klasse | 53,7 % | 23,2 % | 23,1 % |
| RS 6. Klasse | 55,4 % | 16,9 % | 27,7 % |
| RS 8. Klasse | 51,8 % | 30,3 % | 17,9 % |



KJP Köln

Ergebnisse Faktor 2: Schulanpassung

| | 0-2 Punkte | 3-4 Punkte | 5-6 Punkte |
|-----------------------------|------------|------------|------------|
| Hauptschule 6.+8. Klasse | 26,6 % | 46,8 % | 26,6 % |
| HS 6. Klasse | 25,0 % | 42,5 % | 32,5 % |
| HS 8. Klasse | 28,2 % | 51,3 % | 20,5 % |
| Realschule 6.+8. Klasse | 20,2 % | 51,2 % | 28,6 % |
| RS 6. Klasse | 20,0 % | 47,7 % | 32,3 % |
| RS 8. Klasse | 20,4 % | 55,5 % | 24,1 % |



KJP Köln

Ergebnisse Faktor 3: Soziale Einbindung

| | 0-3 Punkte | 4-6 Punkte | 7-8 Punkte |
|-----------------------------|------------|------------|------------|
| Hauptschule 6.+8. Klasse | 25,3 % | 58,2 % | 16,5 % |
| HS 6. Klasse | 35,0 % | 52,5 % | 12,5 % |
| HS 8. Klasse | 15,4 % | 64,1 % | 20,5 % |
| Realschule 6.+8. Klasse | 11,7 % | 68,6 % | 19,1 % |
| RS 6. Klasse | 7,7 % | 73,8 % | 18,5 % |
| RS 8. Klasse | 20,7 % | 58,6 % | 20,7 % |



KJP Köln

Ergebnisse Faktor 4: Aufmerksamkeitsprobleme

| | 0-2 Punkte | 3-5 Punkte | 6-10 Punkte |
|-----------------------------|------------|------------|-------------|
| Hauptschule 6.+8. Klasse | 60,3 % | 19,2 % | 20,5 % |
| HS 6. Klasse | 70,0 % | 17,5 % | 12,5 % |
| HS 8. Klasse | 50,0 % | 21,1 % | 28,9 % |
| Realschule 6.+8. Klasse | 52,5 % | 39,2 % | 8,3 % |
| RS 6. Klasse | 52,3 % | 41,5 % | 6,2 % |
| RS 8. Klasse | 52,7 % | 36,4 % | 10,9 % |



KJP Köln

Ergebnisse Faktor 5: Familiäre / Häusliche Probleme

| | 0-1 Punkte | 2 Punkte | 3-6 Punkte |
|-----------------------------|------------|----------|------------|
| Hauptschule 6.+8. Klasse | 82,3 % | 11,3 % | 6,4 % |
| HS 6. Klasse | 80,0 % | 12,5 % | 7,5 % |
| HS 8. Klasse | 84,6 % | 10,3 % | 5,1 % |
| Realschule 6.+8. Klasse | 86,0 % | 7,4 % | 6,6 % |
| RS 6. Klasse | 83,0 % | 10,8 % | 6,2 % |
| RS 8. Klasse | 89,3 % | 3,6 % | 7,1 % |



KJP Köln

Ergebnisse Faktor 6: Fehlende Soziale Kompetenz/ Autonomie

| | 0-1 Punkte | 2 Punkte | 3-6 Punkte |
|-----------------------------|------------|----------|------------|
| Hauptschule 6.+8. Klasse | 88,5 % | 6,4 % | 5,1 % |
| HS 6. Klasse | 89,7 % | 7,7 % | 2,6 % |
| HS 8. Klasse | 87,2 % | 5,1 % | 7,7 % |
| Realschule 6.+8. Klasse | 80,0 % | 10,8 % | 9,2 % |
| RS 6. Klasse | 86,2 % | 7,6 % | 6,2 % |
| RS 8. Klasse | 72,7 % | 14,6 % | 12,7 % |



KJP Köln

Vergleich der Faktoren

- Hohe Übereinstimmung zwischen Dissozialem Verhalten und Aufmerksamkeitsproblemen
- sowie zwischen fehlender sozialen Einbindung und fehlender Schulanpassung



KJP Köln

Vergleich der Faktoren

- Hohe Werte Dissoziales Verhalten korreliert mit Lehrereinschätzung von fehlender sozialer Einbindung, aber nicht mit Schülereinschätzung außer negative Schulanpassung
- Hohe Werte Häusliche Probleme korreliert mit fehlender sozialer Einbindung in der Lehrereinschätzung



KJP Köln

Vergleich der Ergebnisse bei Jungen und Mädchen

- Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen aller Schulen: → höhere Werte der Jungen bzgl.

| | |
|-----------------------------|-----------------|
| dissoziale Verhaltensweisen | T= 4,4 ; p= .00 |
| Aufmerksamkeitsprobleme | T= 2,3 ; p= .02 |
- Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen der Hauptschule: → höhere Werte der Jungen bzgl.

| | |
|-----------------------------|------------------|
| dissoziale Verhaltensweisen | T= 3,2 ; p= .002 |
| Aufmerksamkeitsprobleme | T= 3,1 ; p= .003 |
- Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen der Realschule: → höhere Werte der Jungen bzgl.

| | |
|-----------------------------|------------------|
| dissoziale Verhaltensweisen | T= 3,0 ; p= .003 |
|-----------------------------|------------------|



KJP Köln

6 Faktoren des Schülerfragebogens

- Reduzierung auf 6 Faktoren (Varianzaufklärung 50.1 %):

- 1. Faktor: Schulanpassung (9 Items)
- 2. Faktor: Faktor: Dissoziales Verhalten (7 Items)
- 3. Faktor: Fehlende soziale Einbindung 6 Items)
- 4. Faktor: Aufmerksamkeitsprobleme (6 Items)
- 5. Faktor: Autonomieprobleme (2 Items)
- 6. Faktor: Häusliche Probleme (4 Items)



KJP Köln

Korrelationen zwischen Lehrer- und Schülerfragebogen

Schulanpassung

Gute Übereinstimmung ($r=.43$, $p<.001$):
Zufriedenheit mit und Beteiligung am Unterricht

Dissoziales Verhalten

Gute Übereinstimmung: ($r.40$, $p<.001$)
Streitigkeiten und Trotzigkeit von Schülern



KJP Köln

Korrelationen zwischen Lehrer- und Schülerfragebogen

Soziale Einbindung – Fehlende soziale Einbindung

Keine Übereinstimmung

Einschätzung der Anerkennung innerhalb der Klasse

Aufmerksamkeitsprobleme

Gute Übereinstimmung ($r=.30, p<.001$)

Motorische Unruhe & Aufmerksamkeit des Schülers



KJP Köln

Korrelationen zwischen Lehrer- und Schülerfragebogen

Familiäre Probleme

Schwache Übereinstimmung ($r.16, p=.025$)

Niedergeschlagenheit und Probleme zu Hause

Soziale Kompetenz

Keine Übereinstimmung

Hilflosigkeit bei Streitigkeiten und fehlende Durchsetzung



KJP Köln

Klassenklima- Lehrerfragebogen

| | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| In der Klasse gibt es ein gutes Klassenklima. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cliquen haben in der Klasse keine Chance. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich kenne die schwierigen Schüler/innen meiner Klasse sehr genau. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wir haben regelmäßig gemeinsame Gespräche über das Klassenklima. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| In der Klasse wird gelegentlich gemobbt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bei Klassenfahrten oder – ausflügen gibt es eine gute Stimmung. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich habe einen guten Kontakt zur Klasse. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mit dem/ der Schülersprecher/ in spreche ich regelmäßig über Probleme in der Klasse. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Klasse ist regelmäßig Gegenstand der Konferenz. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mit den Eltern der Klasse gibt es regelmäßig Kontakt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Einzelne Eltern machen mir erhebliche Schwierigkeiten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Einzelne Schüler der Klasse suchen wegen persönlicher Belange das Gespräch mit mir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| In der Klasse gibt es häufig Streitigkeiten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mein Unterricht wird in der Klasse überwiegend gut akzeptiert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



KJP Köln

Klassenklima - Schülerfragebogen

| | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| In der Klasse gibt es ein gutes Klassenklima. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Cliquen haben in unserer Klasse keine Chancen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Unsere Lehrer kennen die schwierigen Schüler/ innen meiner Klasse sehr genau. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Meine Klasse respektiert unsere/n Lehrer/ in. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wir haben regelmäßig gemeinsame Gespräche über das Klassenklima. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| In der Klasse wird gelegentlich gemobbt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bei Klassenfahrten oder – ausflügen gibt es eine gute Stimmung. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich habe einen guten Kontakt zu meinem/ r Lehrer/ in. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Unser/e Schülersprecher/ in spricht regelmäßig mit unserem/ r Lehrer/ in über Probleme in der Klasse. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Unsere Klasse ist regelmäßig Gegenstand der Konferenz. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Meine Eltern haben regelmäßig Kontakt mit meinem/ r Lehrer/ in. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Meine Eltern haben Schwierigkeiten mit meinem/ r Lehrer/ in. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich kann mit meinem/ r Lehrer/ in auch über Persönliches sprechen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| In meiner Klasse gibt es oft Streitigkeiten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Den Unterricht meines/er Lehrers/ in finde ich überwiegend interessant. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



KJP Köln

Klassenklima Klasse 6a, Hauptschule

Schüler:

- 25% beschreiben ein gutes Klassenklima, 70% zum Teil, 5% beschreiben schlechtes Klima
- 25% glauben, Cliques haben keine Chance
- 25% berichten von Mobbing in der Klasse, 55% zum Teil, 20% sagen, es gibt kein Mobbing
- 20% berichten von häufigen Streitereien in der Klasse, 60% zum Teil, 20% gar nicht
- 25% beschreiben regelmäßige Gespräche über das Klassenklima, 55% zum Teil, 20 % gar nicht.
- Die Lehrerin beschreibt ein gutes Klassenklima sowie regelmäßige Gespräche darüber, zum Teil gibt es die Chance zur Cliquesbildung, und manchmal kommt es zum Mobbing sowie Streitereien



KJP Köln

Klassenklima Klasse 6b, Hauptschule

Schüler:

- nur 5,6% beschreiben gutes Klima, 77,8% teils-teils, 16,7% beschreiben schlechtes Klima
- 41,2% glauben Cliques haben eine Chance
- 33,3% berichten von Mobbing, 50 % teils-teils
- 44,4% beschreiben häufigen Streit in der Klasse, 55,6% gelegentlich
- 17,6% beschreiben einen guten Kontakt zum Lehrer, 58,8% teilweise und 23,5% beschreiben schlechten Kontakt
- Lehrer stimmt dem guten Klassenklima zum Teil zu, verneint fehlende Chance für Cliquesbildung, beschreibt gelegentliches Mobbing, häufigen Streit in der Klasse und einen guten Kontakt zur Klasse



KJP Köln

Klassenklima Klasse 8a, Hauptschule

Schüler:

- 25% beschreiben gutes Klima, 45% teils-teils, 25% beschreiben schlechtes Klima
- 50% glauben Cliques haben eine Chance
- 10% berichten Mobbing, 60% teils-teils
- 25% beschreiben einen guten Kontakt zum Lehrer, 50% teils-teils, und 25% schlechten Kontakt
- 50% glauben, dass der Lehrer die schwierigen Schüler der Klasse kennt, 25% zum Teil, 25% glauben das nicht
- Lehrer stimmt dem guten Klassenklima zum Teil zu, verneint fehlende Chance für Cliquesbildung, berichtet Mobbing, beschreibt einen guten Kontakt zur Klasse und glaubt zum Teil, die schwierigen Schüler zu kennen.



KJP Köln

Klassenklima Klasse 8b, Hauptschule

Schüler:

- 5,3% beschreiben gutes Klima, 57,9% teils-teils, 36,8% beschreiben schlechtes Klima
- 73,7% glauben Cliques haben eine Chance
- 52,6% berichten Mobbing, 31,6% teilweise und 15,8% kein Mobbing
- 55,6% beschreiben keinen guten Kontakt zum Lehrer, 38,9% teilweise und 5,6% einen guten Kontakt
- 47,4% berichten häufigen Streit, 42,1% gelegentlich, 10,5% keinen Streit
- Lehrer schätzt Klassenklima gut ein, meint, es gäbe keine Chance für Cliquesbildung in der Klasse, beschreibt viel Mobbing und gelegentlich Streit, sowie einen guten Kontakt zu den Schülern



KJP Köln

Klassenklima Klasse 6a, Realschule

Schüler:

- 5,9% beschreiben gutes Klima, 44,1% teils-teils, 50% beschreiben schlechtes Klima
- 41,2% glauben Cliques haben eine Chance
- 27,3% berichten Mobbing, 54,5% teilweise und 18,2% kein Mobbing
- 20,6% beschreiben einen schlechten Kontakt zum Lehrer, 58,8% teilweise und 20,6% einen guten Kontakt
- 82,4% berichten häufigen Streit, 14,7% gelegentlich, 2,9% keinen Streit
- Lehrer stimmt dem guten Klassenklima zum Teil zu, ebenso wie der Chance für Cliquesbildung in der Klasse, beschreibt gelegentliches Mobbing und häufigen Streit, sowie einen zum Teil guten Kontakt zu den Schülern



KJP Köln

Klassenklima Klasse 6b, Realschule

Schüler:

- 25,8% beschreiben gutes Klima, 71% teils-teils, 3,2% schlechtes Klima
- 48,3% glauben Cliques haben eine Chance
- 6,5% berichten Mobbing, 64,5% teilweise und 29% kein Mobbing
- 3,2% beschreiben einen schlechten Kontakt zum Lehrer, 58,1% teilweise und 38,7% einen guten Kontakt
- 22,6% berichten häufigen Streit, 74,2% gelegentlich, 3,2% keinen Streit
- Lehrer beschreibt gutes Klassenklima, zum Teil eine Chance für Cliquesbildung in der Klasse, beschreibt gelegentliches Mobbing und häufigen Streit, sowie einen guten Kontakt zu den Schülern



KJP Köln

Korrelation zwischen Klassenklimafragebögen der Schüler-Lehrer

Schüler-Items:

(7) gute Stimmung bei
Klassenfahrten



Lehrer-Items:

(6) gute Stimmung bei
Klassenfahrten

(3) Lehrer kennt schwierige
Schüler



(3) Lehrer kennt schwierige
Schüler

(4) Gespräche über
Klassenklima

(11) Schwierigkeiten mit Eltern

(2) Cliquenbildung



(5) Mobbing



KJP Köln

Korrelation Klassenklimafragebögen

Korrelationen zwischen den Items des Schülerfragebogens:

(1) Klassenklima



(8) Kontakt zu Lehrer

Korrelationen zwischen den Items des Lehrerfragebogens:

(1) Klassenklima



(12) pers. Gespräche
mit Schülern

(3) schwierige Schüler



(11) schwierige Eltern

(14) Unterricht wird akzeptiert



(3) schwierige Schüler

(4) Gespräche über
Klima

(11) (schwierige Eltern)



KJP Köln

Zusammenfassung

- Fragebögen zeigen zufrieden stellende Faktorenstruktur
- Es gibt eine gute Übereinstimmung zwischen den Faktoren des Lehrer- und des Schülerfragebogens
- Klassenklima-Fragebogen zeigt Unterschiede in der Wahrnehmung von Schülern und Lehrern



KJP Köln

Vielen Dank

für Ihre Aufmerksamkeit!

Email: Maya.Krischer@uk-koeln.de

>> Präsentation

Aggression und Delinquenz unter Kindern und Jugendlichen

Friedrich Lösel



Institute of Criminology
University of Cambridge



Institut für Psychologie
Universität
Erlangen-Nürnberg

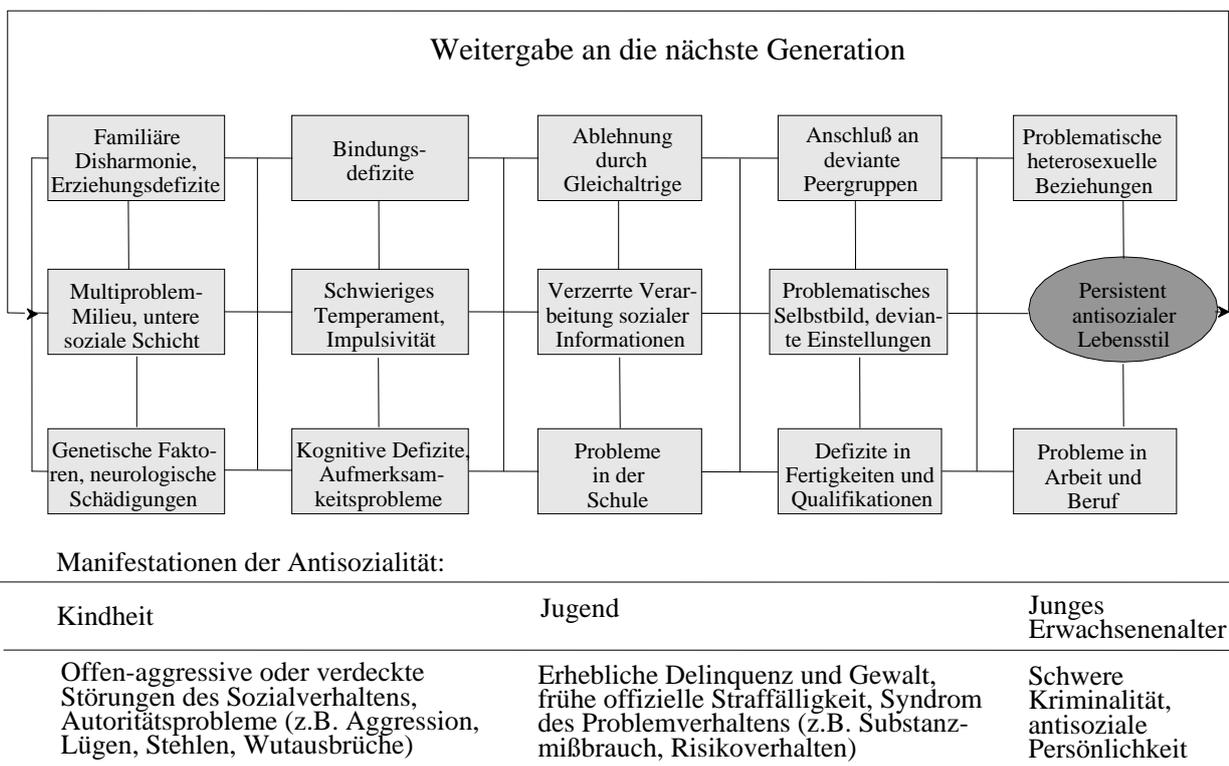
Aggression und Delinquenz unter Kindern und Jugendlichen

Friedrich Lösel

Kinder in schwierigen Situationen: Fachkongress der
Landesarbeitsgemeinschaft Jugendhilfe und Polizei, Köln, 8. März 2006

Dissoziale Störungen im KJ-Alter

- Prävalenz ca. 7-8%
- Jungen > Mädchen
- Häufig Komorbidität
- Relativ persistent
- Besonders bei „Early starters“
- Risiko-Marker für andere spätere Probleme



Familäre Risikofaktoren

- Fehlende Wärme, Vernachlässigung
- Kindesmißhandlung
- Ungünstiger Erziehungsstil
(aggressiv, sehr streng, lax, inkonsistent)
- Geringer Zusammenhalt und Konflikte
- Broken home
- Armut
- Kriminalität der Eltern
- Devianz fördernde elterliche Einstellungen

Biologische/Biosoziale Risiken

- Genetische Disposition
- Schwangerschaftsrisiken
- Geburtskomplikationen
- Niedrige Pulsrate
- Neurotransmitter-Dysfunktionen
- Hormonelle Faktoren

Frühe Persönlichkeits- und Verhaltensrisiken

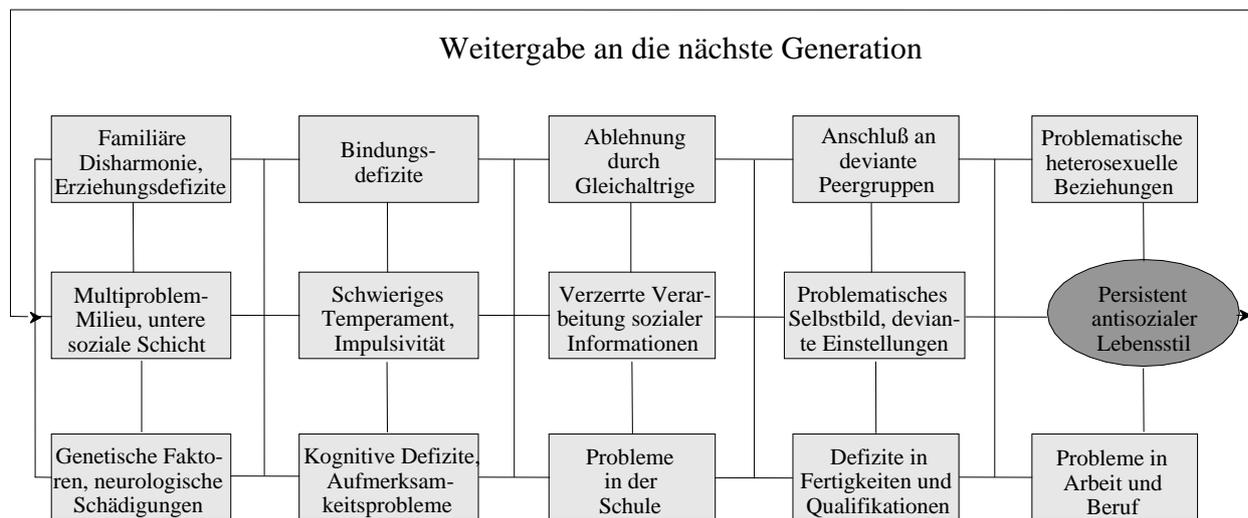
- Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsdefizit
- Schwieriges Temperament
- Risikoneigung
- Intelligenz- und Sprachdefizite
- Dissoziales Verhalten
- Früher Beginn von Gewalttätigkeiten
- Generalität des Problemverhaltens

Schulische Risiken

- Leistungsprobleme, Schulversagen
- Geringe Bindung an die Schule
- Schulschwänzen
- Vorzeitiger Abgang, kein Abschluss
- Häufiger Schulwechsel
- Geringes schulisches Engagement der Eltern
- Problematisches Schulklima

Risiken in der Peer-Gruppe

- Delinquente Cliques/Freunde
- Bandenmitgliedschaft
- Delinquente Geschwister
- Keine unauffälligen Freunde
- Lokale Konzentration devianter Jugendlicher



Manifestationen der Antisozialität:

| Kindheit | Jugend | Junges Erwachsenenalter |
|--|---|--|
| Offen-aggressive oder verdeckte Störungen des Sozialverhaltens, Autoritätsprobleme (z.B. Aggression, Lügen, Stehlen, Wutausbrüche) | Erhebliche Delinquenz und Gewalt, frühe offizielle Straffälligkeit, Syndrom des Problemverhaltens (z.B. Substanzmißbrauch, Risikoverhalten) | Schwere Kriminalität, antisoziale Persönlichkeit |

Modell kumulierter Risiken in der Entwicklung antisozialen Verhaltens (nach Lösel, 2000)

Risiken in sozialen und selbstbezogenen Kognitionen

- Überzeugungen und Einstellungen die Devianz begünstigen
- Aggressionsfördernde Schemata der sozialen Informationsverarbeitung
- Fragiles und/oder überhöhtes Selbstwertgefühl
- Subkulturelle Identifikation

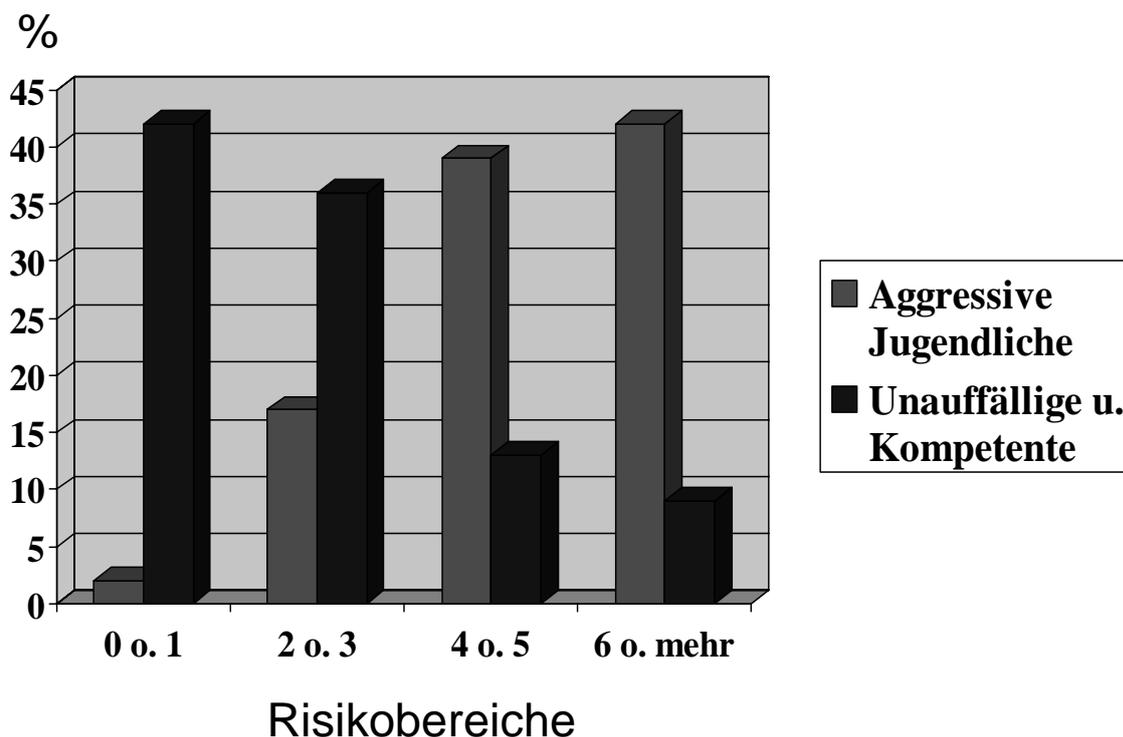
Risiken im Lebensstil

- Wenig strukturiertes Freizeitverhalten
- Intensiver Konsum von Gewalt in den Medien
- Alkoholmissbrauch
- Gebrauch illegaler Drogen
- Anderes gesundheitliches Risikoverhalten

Risiken in der Gemeinde/Nachbarschaft

- Armut, hohe Rate von Sozialhilfeempfängern
- Desorganisierte Nachbarschaft
- Verfügbarkeit von Drogen und Waffen
- Konzentration von Delinquenten
- Kontext der Gewalt und ethnischer Vorurteile

Risiko-Kumulation und Aggressivität



Instrumente zur Risikodiagnose

(ca. 80% Treffsicherheit)

- Early Assessment Risk List for Boys (EARL-20B)
- Cracow Risk Assessment Instrument
- Structured Assessment of Violence Risk in Youth (SAVRY)
- Psychopathy Checklist – Child and Youth Versions
- Bridge-ALERT: Misshandlung und Vernachlässigung in der Familie

Cracow Risk Assessment Instrument

- Umweltfaktoren (8 Items, z.B. Gewaltmilieu)
- Individuelle Faktoren (11 Items, z.B. kognitive Defizite)
- Familiäre Faktoren (10 Items z.B. Erziehungsmängel)
- Interventionen (5 Items, z.B. geringe Kooperation)
- Problemverhalten (5 Items, z.B. Aggressivität)

Bridge-ALERT

Risikodiagnose von Misshandlung/Vernachlässigung
für Mitarbeiter(innen) der Jugendhilfe

Fragen zu Merkmalen:

- Sozialer Kontext (z.B. Isolation, Überforderung)
- Eltern/Bezugspersonen (z.B. psychische Störung)
- Kind (z.B. Verletzung, Entwicklungsverzögerung)

Angaben zur

- Sicherheit der Information
- Quelle der Information

Allgemeine protektive Faktoren (Personale & soziale Ressourcen)

1. Sichere Bindung an mindestens einen Elternteil oder eine andere Bezugsperson
2. Akzeptanz und Kontrolle in der Erziehung
3. Soziale Unterstützung außerhalb der Familie
4. Vorbilder für konstruktives Coping
5. Dosierte Anforderungen und Verantwortung

6. Kognitive Kompetenzen (z.B. gute Intelligenz, realistische Zukunftsplanung)
7. Einfaches Temperament und Ego-Resilience
8. Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und adäquates Selbstkonzept
9. Aktives Bewältigungsverhalten
10. Erfahrung von Sinn und Struktur im Leben (z.B. Sense of coherence)
11. Humor

Entwicklungsbezogene Prävention: Unterbrechen von Kettenreaktionen

- Erziehungs- und Familienberatung
- Jugend- und Familienhilfe
- Familienbildung
- Elterntrainings zur Förderung der Erziehungskompetenz
- Kindertrainings zur Förderung der sozialen Kompetenz
- Schulische Programme
- Vernetzte, gemeindebezogene Ansätze

Kindertrainings zur sozialen Kompetenz

- + Können die gesamte Population erreichen (insbes. in der Schule)
- + Relativ geringe Kosten (Gruppentraining, z.B. Lehrereinsatz)
- + Relativ leicht zu implementieren
- + Gute theoretische Fundierung
- Teilweise isolierter Ansatz
- Wenn selektiv: Stigmatisierungsgefahr

Elterntraining zur Förderung der Erziehungskompetenz

- + Familie als zentrale Sozialisationsinstanz
- + Einfluss auf andere soziale Kontexte
- + Besonders frühe Ansatzmöglichkeit
- Erreichbarkeit von Risiko-Familien
- Probleme der Implementierung
- Manchmal zu „technisches“ Erziehungskonzept

Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie (BMFSFJ)

| Gruppen | Untersuchungen | | | |
|-------------------------------|----------------|-------|---------|---------|
| | 1. Jahr | Kurse | 2. Jahr | 3. Jahr |
| Entwicklungsstudie | X | | X | X |
| Kindertraining | X | X | X | X |
| Elterntraining | X | X | X | X |
| Eltern- und Kindertraining | X | X | X | X |

Teilnehmer

Kernstichprobe

| | |
|-----------------------------|-----|
| Kinder | 675 |
| Familien | 603 |
| Erzieherinnen | 180 |
| Entwicklungsstudie (Kinder) | 407 |
| Kindertraining | 178 |
| Elterntraining (Familien) | 170 |
| Dropout Rate (T1-T3) | 5% |

Oversampling: Unterschicht- u. Migrantenfamilien

| | |
|----------|-----|
| Kinder | 156 |
| Familien | 143 |

Erhebungsverfahren

- Eltern-Interviews
- Eltern-Fragebögen
- Analyse der Eltern-Kind-Interaktion
- Beurteilung der häuslichen Umgebung
- Kindertests (Intelligenz, soz. Problemlösen)
- Physiologische Messungen
- Erzieherinnen-Einschätzungen
- Pädiatrische Vorsorgeuntersuchungen
- Lehrerurteile

Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kindertraining (EFFEKT)





EFFEKT-Kindertraining

- Förderung des sozialen Problemlösens
- Manual (u.a. orientiert an Shure)
- 21 Gruppen
- 15 Sitzungen (3-5 pro Woche)
- Erkennen von Gefühlen, Empathie, soziale Konflikte, soziale Fertigkeiten u.a.
- Rollenspiele, Modell-Spiele, Bilder, Frage-Antwort-Runden, Singspiele, Bewegungsspiele, Handpuppen

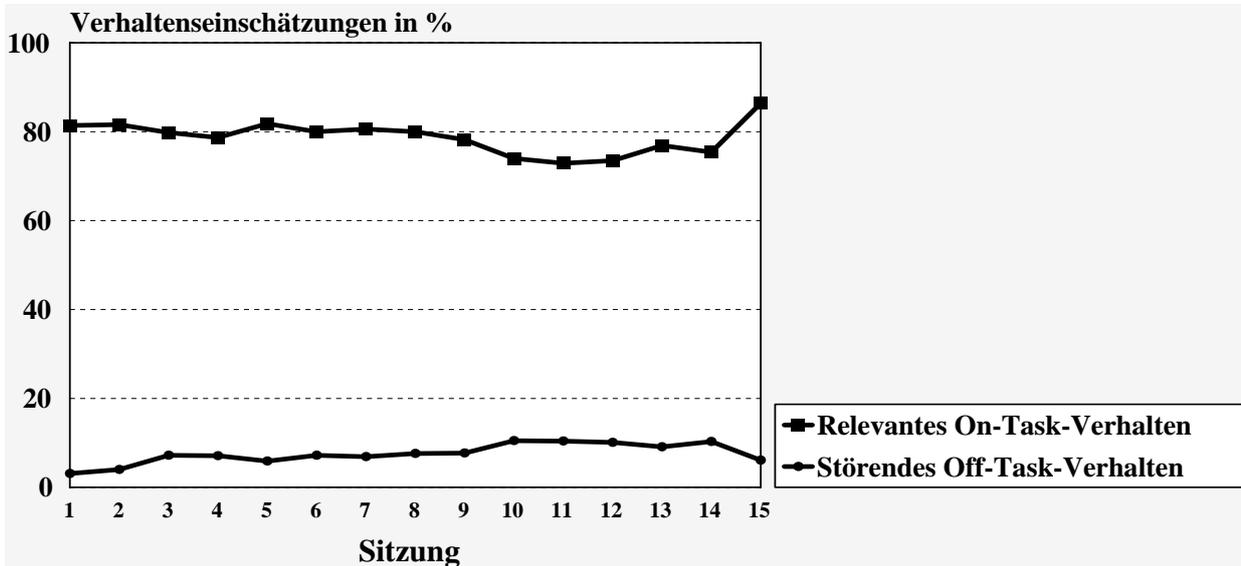
EFFEKT: Elterntraining

- Förderung der Erziehungskompetenz
- Manual (u.a. orientiert an Patterson/Dishion)
- 12 Elterngruppen
- 5 Sitzungen (1 x pro Woche)
- Grundregeln positiver Erziehung, Bitten u. Aufforderungen, Grenzen setzen, schwierige Erziehungssituationen, Überforderung, soz. Beziehungen u.a.
- Rollenspiele, Diskussion, Arbeitsmaterialien, Kurzvorträge, Hausaufgaben

Zufriedenheit mit dem Elterntraining (Noten von 1 – 5)

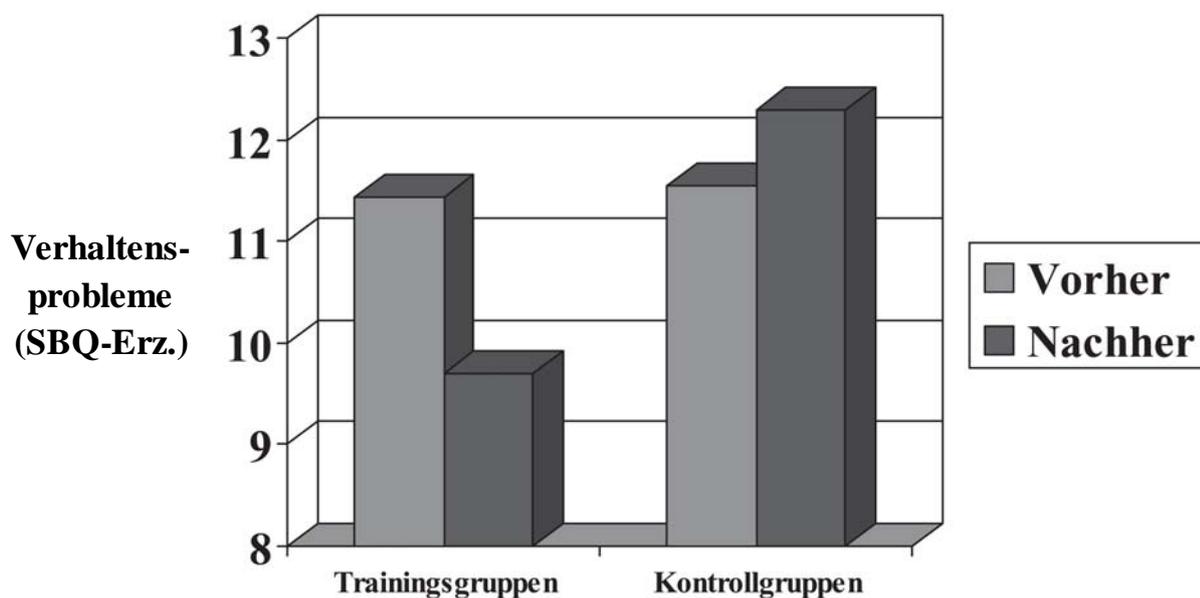
- | | |
|--------------------------------|-----|
| • Themenauswahl | 1.6 |
| • Art der Durchführung | 1.8 |
| • Verständlichkeit | 1.5 |
| • Hilfe im Umgang mit dem Kind | 1.7 |
| • Qualität der Kursleiter | 1.2 |
| • Allgemeine Zufriedenheit | 1.8 |

Mitarbeit der Kinder während des Trainings



Gesamteffekt

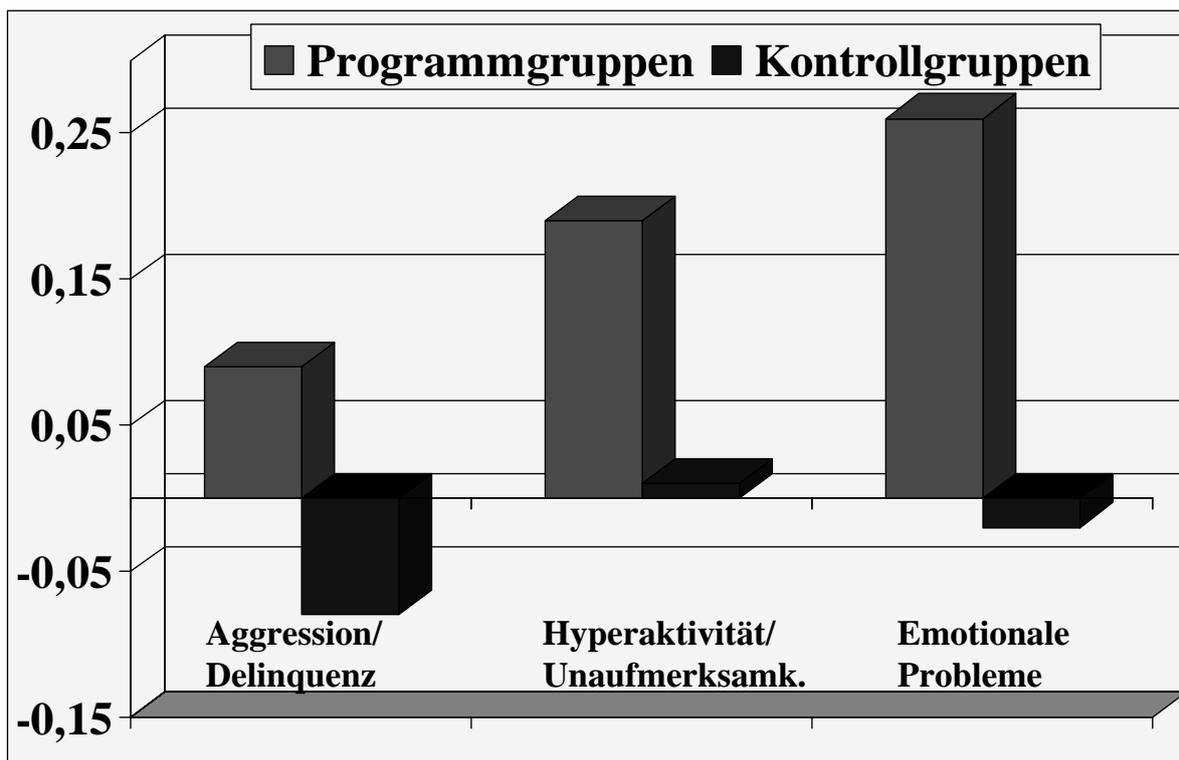
(Nach 2-3 Monaten; SBQ-Erzieherinnen)



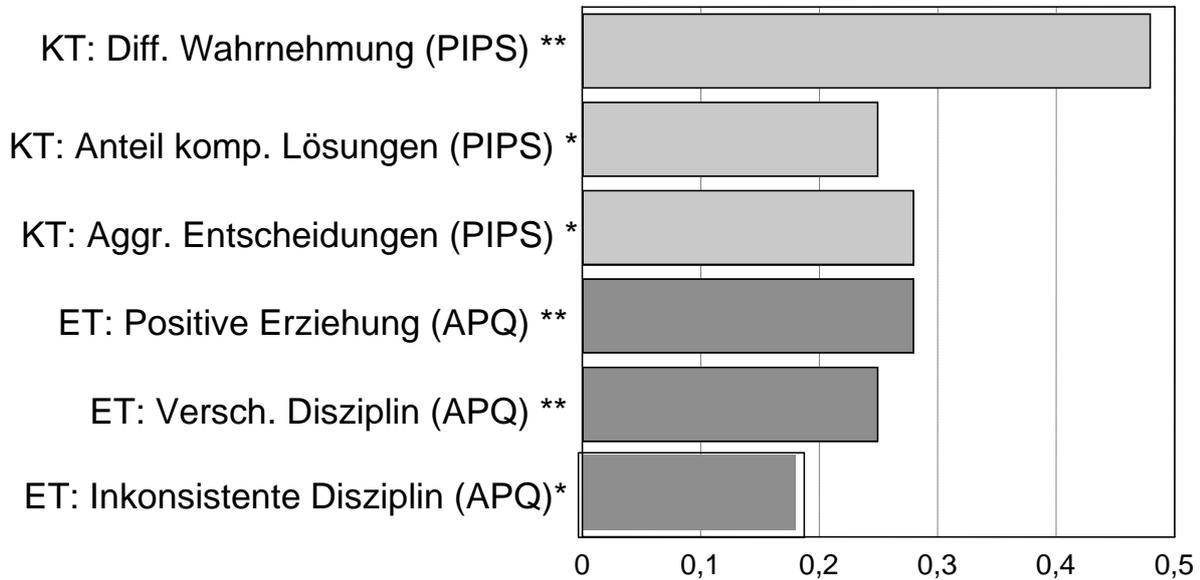
Effektstärken (d) nach 3 Monaten (SBQ-Erzieherinnen)

- Kindertraining .26
- Elterntraining .22
- Kombination .40
- Alle Trainings .30

Effekte in verschiedenen Verhaltensbereichen

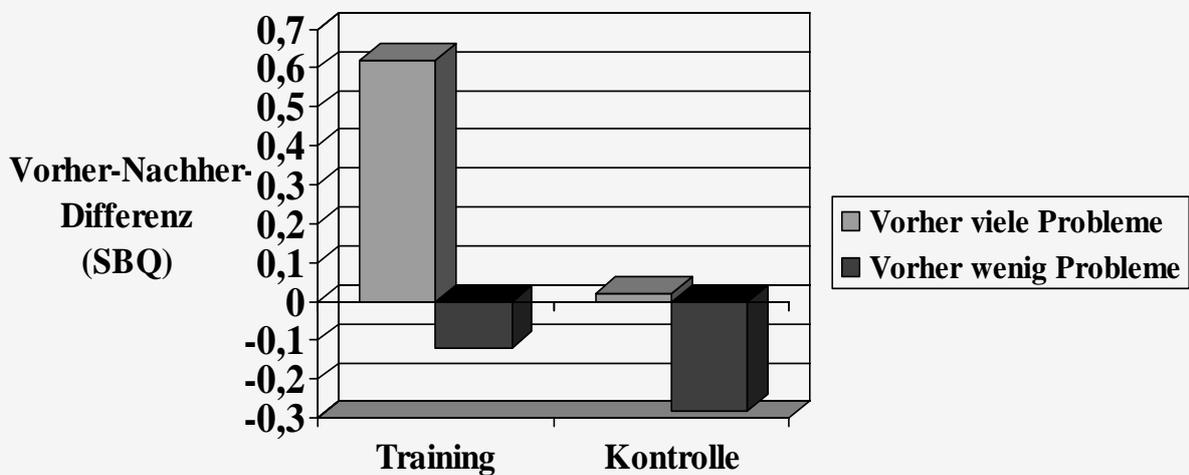


Effekte (d) des Kinder- und Elterntrainings im sozialen Problemlösen und Erziehungsverhalten

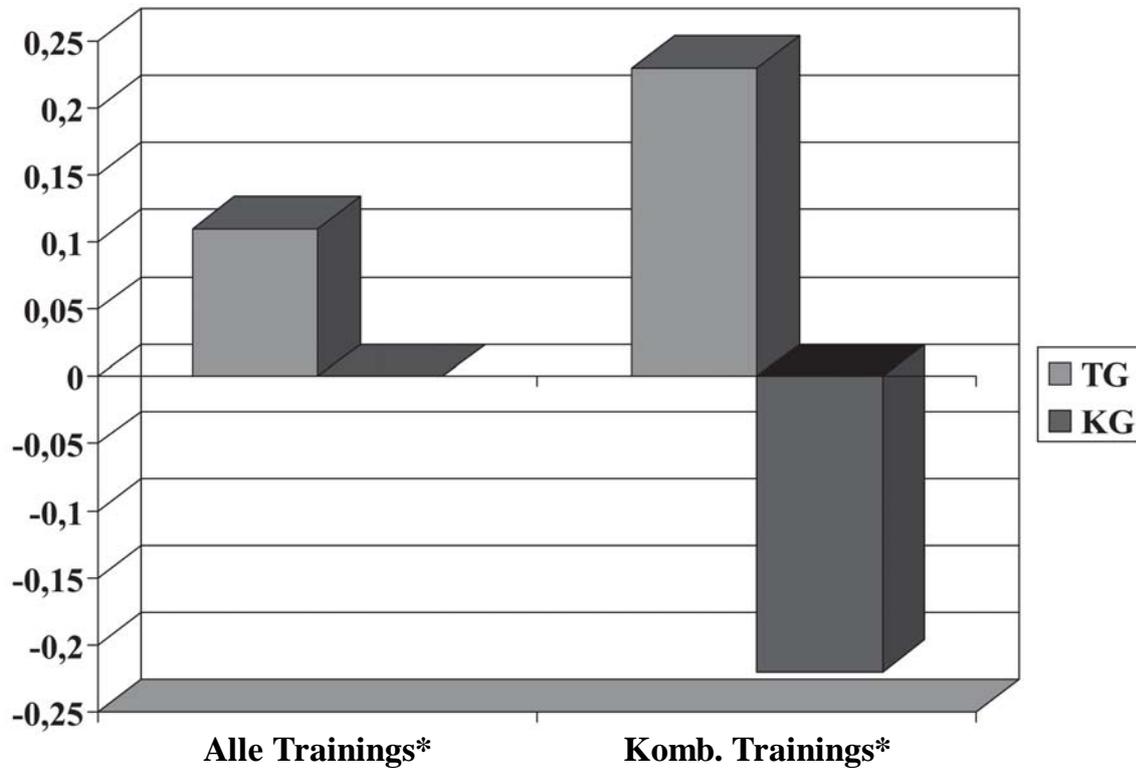


* $p < .05$; ** $p < .01$

Differentielle Effekte



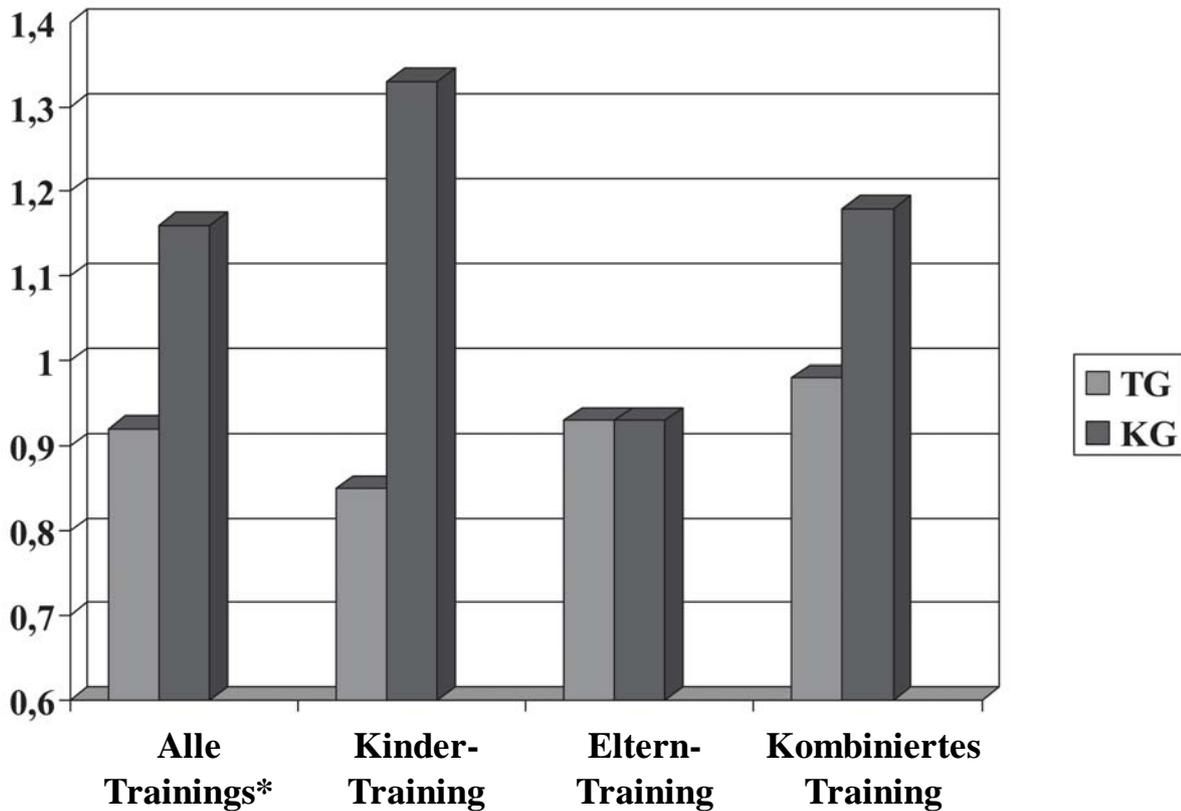
Follow-up nach über 1 Jahr im KiGa: SBQ-Erzieherinnen (Teilstichprobe)



Follow-up (2 Jahre) Inhaltsanalyse der Schulzeugnisse

- Arbeitsverhalten
- Emotionalität
- Umgang mit Regeln
- Externalisierende Probleme
- Kommunikation
- Konfliktverhalten
- Kontaktverhalten
- Kooperation
- Selbständigkeit
- Soziale Integration

Verhaltensprobleme in den Zeugnisbemerkungen (M)



Kinder mit multiplen Problemen

| | Trainings- gruppe | Kontroll- gruppe |
|-----------------------|----------------------|---------------------|
| Alle Trainings | 4.4% | 9.2% |
| Kindertraining | 3.2% | 8.0% |
| Elterntraining | 5.0% | 7.8% |
| Kombiniertes Training | 5.1% | 11.8% |

Vorläufiges Fazit

- Effekte in relativ „harten“ Daten
- Auch noch im Follow-up
- Moderate Effektstärken
- Effekte nicht in allen Wirkungsmaßen
- Besonders erfolgversprechend:
Kombiniertes Training & Kindertraining
- Bei Risikokindern

Laufende Projektarbeiten

- Weiteres Follow-up
- Booster-Programm TIP in der Grundschule
- Untersuchung in Brennpunkt-Kindergärten
- Training für türkische Familien
- EFFEKT-Trainers Schulungen (mit DRK)

Vorsicht bei der Generalisierung einzelner Studien: Beispiel

- High Scope/Perry Preschool Project

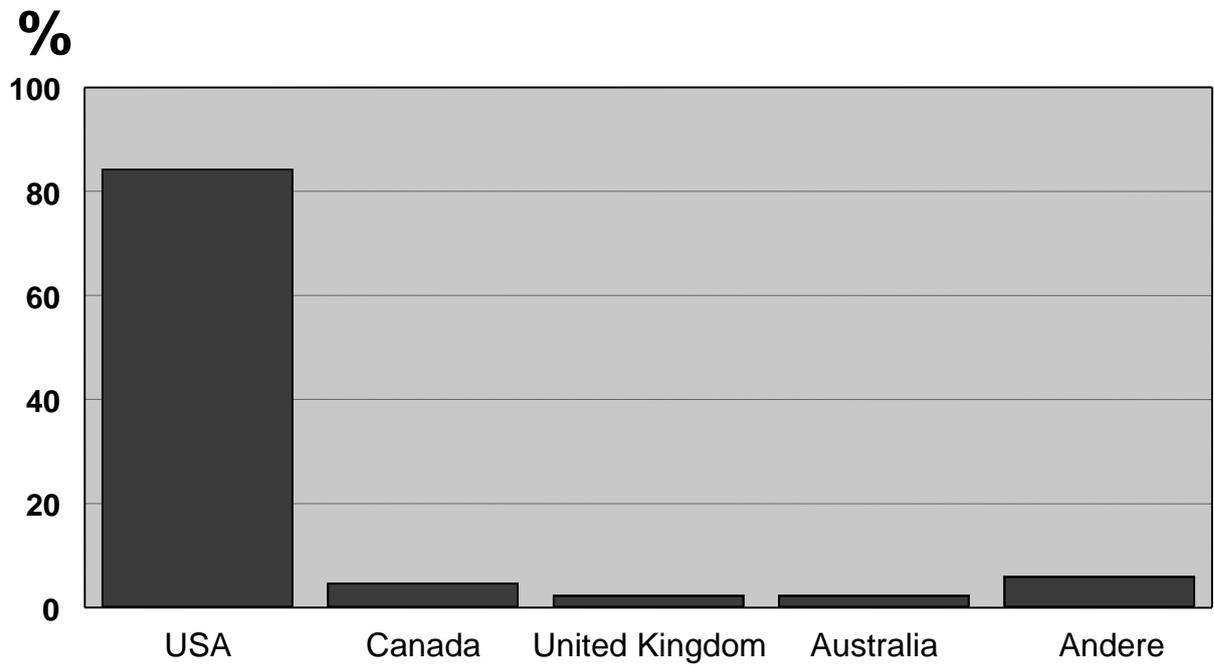
versus

- Cambridge-Somerville Youth Study

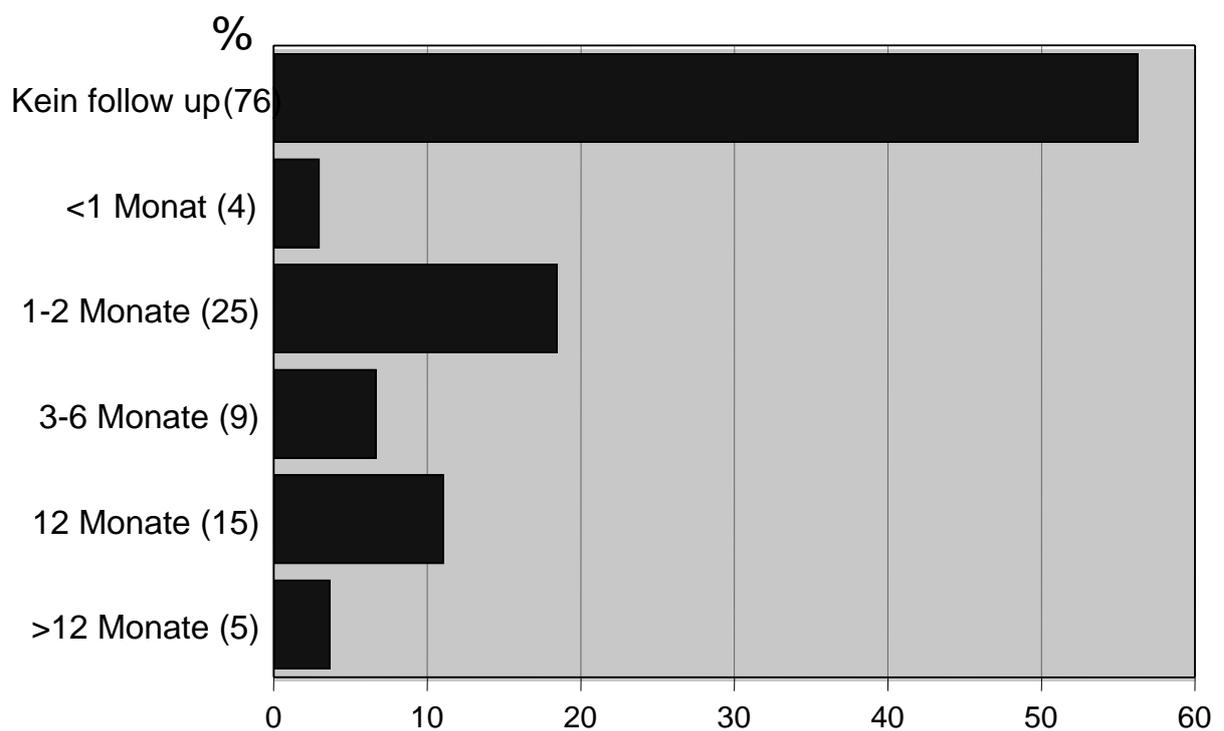
Internationale Studien zu Trainings der sozialen Kompetenz von Kindern

| | |
|--------|---|
| 84 | Forschungsberichte über randomisierte Evaluationen |
| 135 | Programm-Kontrollgruppen- Vergleiche |
| 716 | Effekte |
| 16,723 | Kinder und Jugendliche |

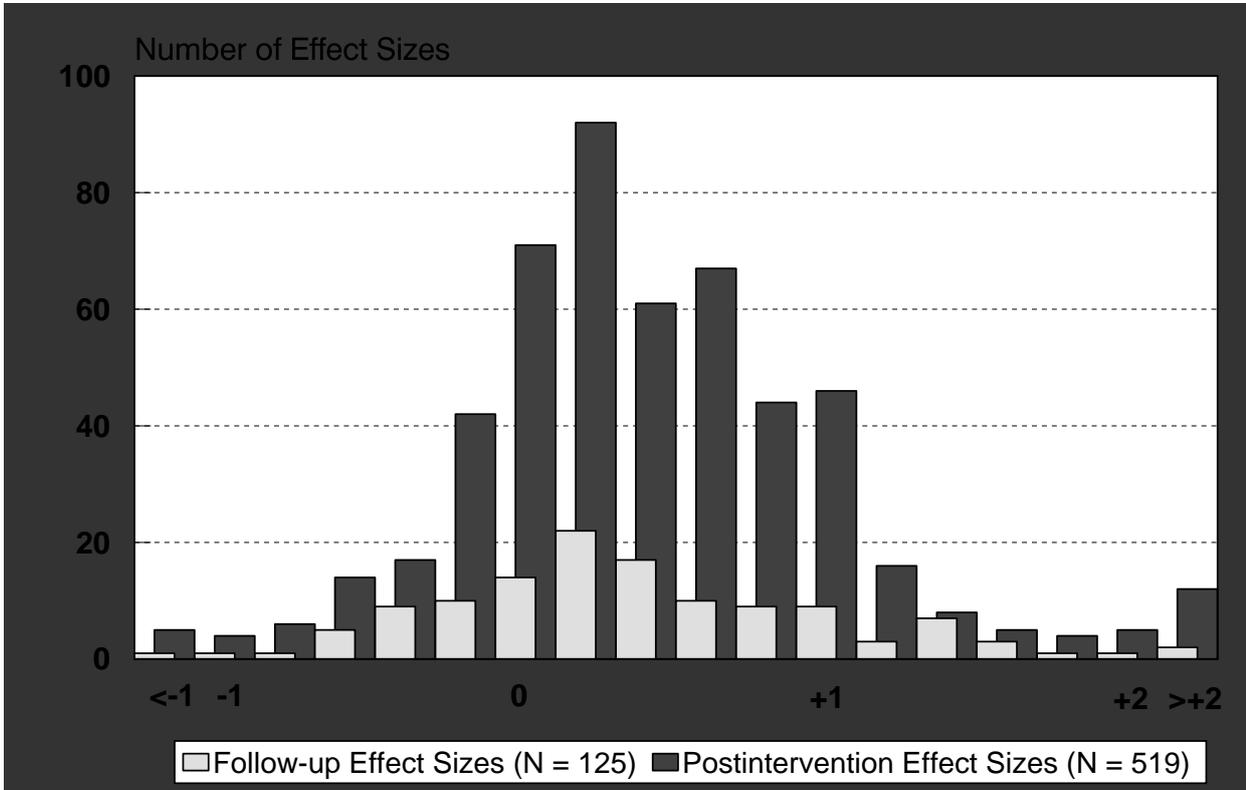
Herkunftsländer



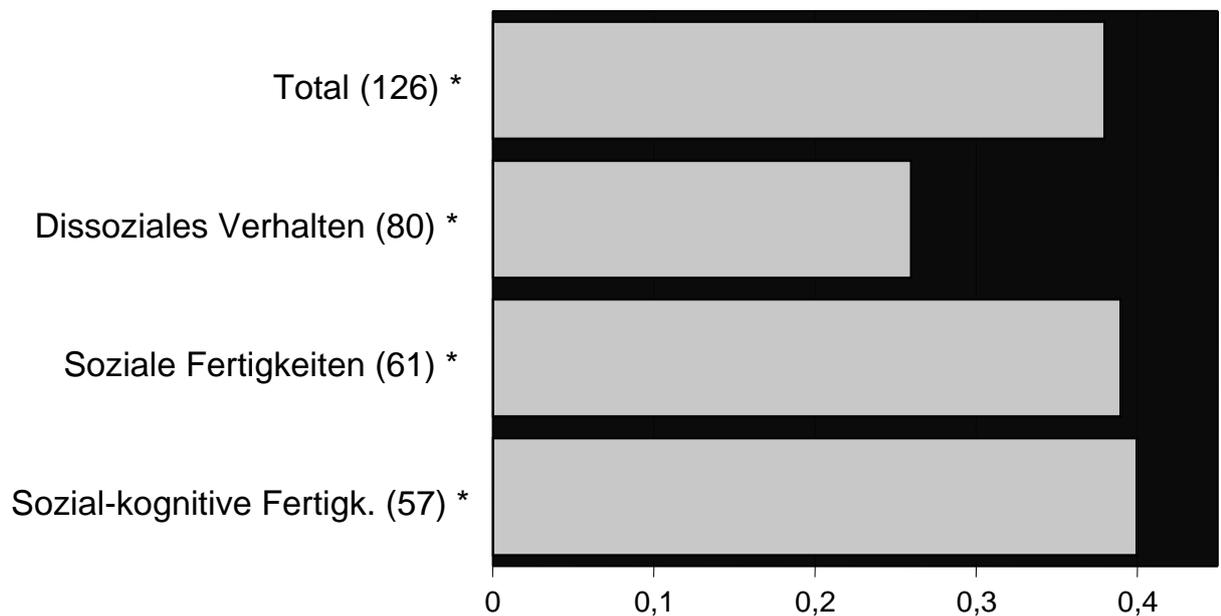
Follow-up Zeitpunkt



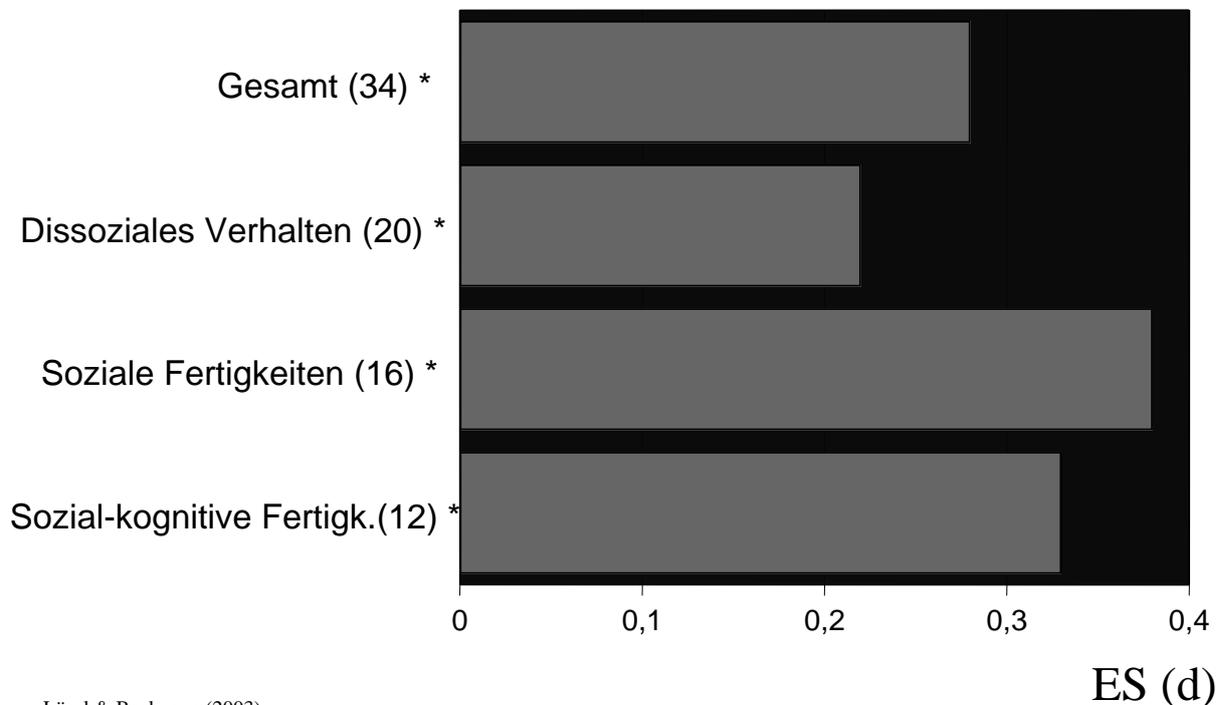
Verteilung der Effektstärken



Gesamt-Effekte (Posttest)



Gesamt-Effekte (Follow up; > 2 Mo.)



Lösel & Beelmann (2003)

Weitere Ergebnisse von L & B

Größere Effekte bei

- Indizierter (vs. universeller) Prävention
- Multimodalen kognitiv-verhaltensorientierten Programmen
- Kleineren Studien (Stichproben)

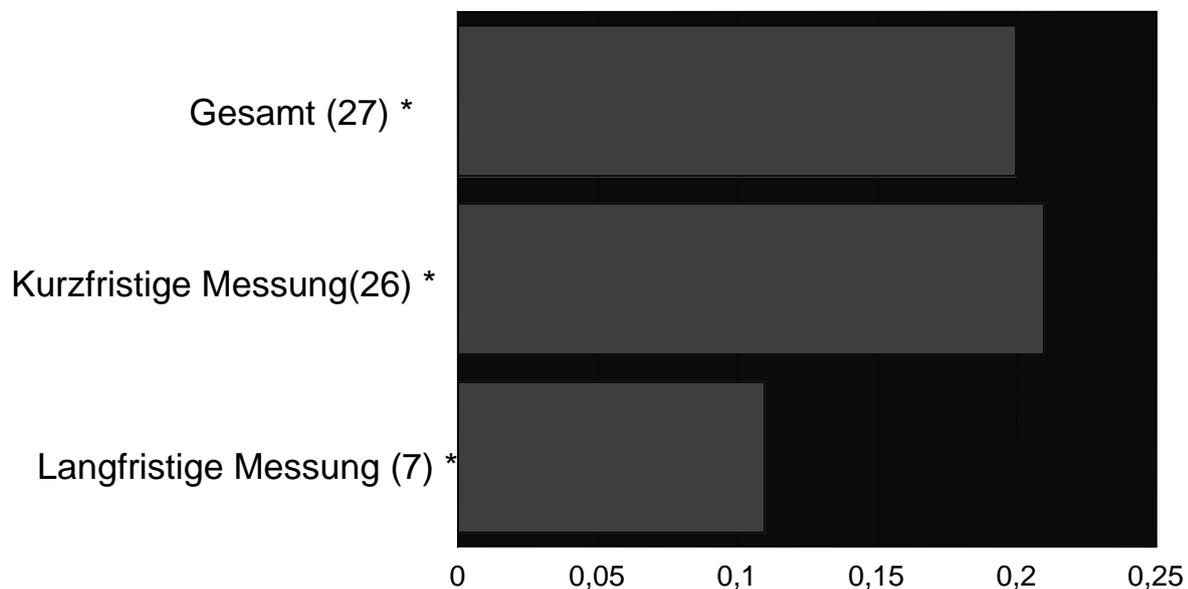
Eltern- u. Familienbezogene Prävention

Farrington & Welsh (2003)

- Eltern/Familie als Fokus der Intervention
- Gut kontrollierte Evaluationen
- Stichprobengröße mindestens 50
- Effektmaß: Delinquenz oder dissoziales Verhalten

→ 40 Studien

Effekte (d) der familienbezogenen Prävention dissozialen Verhaltens



Weitere Ergebnisse von F & W

- Etwa die Hälfte der Studien hat signifikante Effekte
- Eltern- + Kind-Programme im klin. Kontext und Multi-systemische Therapie: stärkste ES
- Kleine Stpn haben größere Effekte
- Alter hat keinen Einfluss

BMFSFJ-Projekt zur Elternbildung & familienbezogenen Prävention

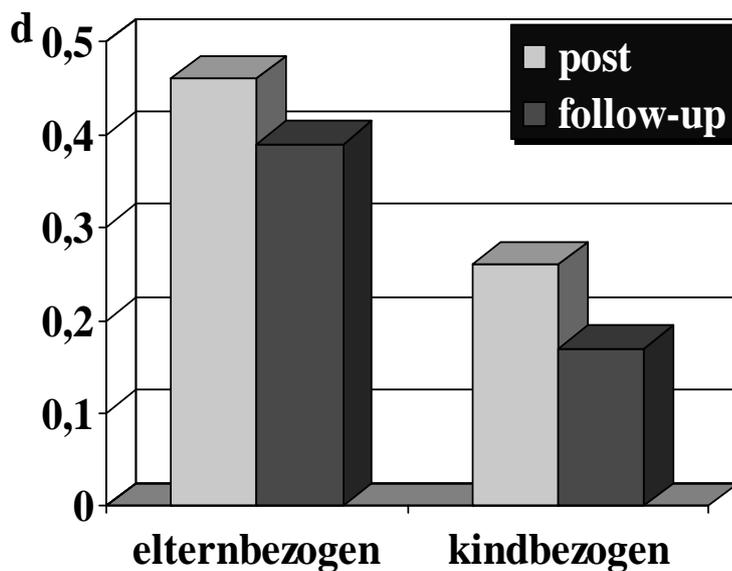
(Lösel & Schmucker, 2005)

- Systematische Literaturanalyse
- Ca. 1.300 Literaturstellen zur Elternbildung, Förderung der Erziehungskompetenz, positiven Erziehung etc.
- 25 Studien mit Kontrollgruppen (27 Vergleiche)
- Gesamt-Teilnehmerzahlen:
TG: n = 1.468, KG: n = 1.159

Art der Maßnahmen

- 20 x Erziehungskurse
- 5 x im Zusammenhang mit Geburt
 - 1 Geburtsvorbereitungskurs
 - 3 Angebote für Eltern frühgeborener Kinder
 - 1 Angebot für Teenager-Mütter

Gesamteffekte



Weitere Ergebnisse von L & S

Größere Effekte bei

- Trainingsnahen Erfolgskriterien (vs. Alltagsverhalten)
- Gezielter (vs. universeller) Prävention
- Relativ intensiven Maßnahmen
- Schlecht kontrolliertem Untersuchungs-Design (TG und KG nicht äquivalen)

Eltern- und kindbezogene Prävention: Fazit (1)

- Ergebnisse überwiegend positiv
- Meist kleine Effekte beim Alltagsverhalten
- Größere Effekte bei indizierter Prävention
- Gut strukturierte, multimodale Programme am vielversprechendsten
- Programm-Inhalt nur ein relevanter Aspekt unter anderen

Fazit (2)

- Mehr kontrollierte Evaluation erforderlich (inbes. D)
- Mehr „harte“ Effektkriterien und langes Follow up
- Konzentration auf evaluierte Ansätze
- Mehr Prozess-Evaluation & Qualitätsmanagement
- Kosten-Nutzen Analysen
- Integrative Mehrebenen-Ansätze
- „Es ist nie zu früh und nie zu spät!“

Projekt „Sehr schwierige Kinder“ (Oak Foundation)

- Befragung von Jugendhilfeeinrichtungen
- 2 Fall-Vignetten (früh auffällig, aggressiv)
- 27% Rücklauf
- Antworten für 352 Kinder
- Durchschnittlich 4.4 Kinder pro Bogen
- Im Mittel 14 Jahre alt
- Durchschnittlich seit 5.5. Jahren bekannt

Projekt „Sehr schwierige Kinder“

- Fast alle multiple Probleme (Familie, Kind)
- Nur 27% derzeit in Familie
- Durchschnittlich 3 versch. Unterbringungen
- Schwierigkeiten für adäquate Hilfe:
 - 75% Probleme des Kindes
 - 17% Probleme der Eltern
 - 9% Probleme der Institution(en)

Gewaltprävention in der Familie (Beispiele)

1. Gesetzliche Normverdeutlichung
2. Effiziente Normdurchsetzung
3. Verbesserung der Lage von Risikofamilien
4. Abbau von sozialen Stressfaktoren und Isolation
5. Nachbarschaftsorientierte Sozialarbeit
6. Pflegegroßeltern (Patenschaften)
7. Kriseninterventionsdienste
8. Familienbezogene Qualifizierung der Polizei

9. Hilfsangebote für aggressive Eltern
10. Kontrollierte Frühinterventionsprogramme
11. Systematische Risikodiagnose
12. Adäquate Meldepraxis
13. Institutionelle Vernetzung
14. Breitenwirksame Kampagnen, Medienarbeit
15. Eltern- und Familienbildung, Förderung der Erziehungskompetenz

Präventionsansätze an Schulen (1)

- Technische Maßnahmen
- Klassen- und Schulgröße
- Lehrerbildung (Studium, Fortbildung)
- Diagnostische und entwicklungspsychopathologische Kenntnisse
- Stärkung der Lehrerrolle
- Lehrerpoptulation an Grundschulen

Präventionsansätze an Schulen (2)

- Sprachliche Integration
- Unterrichtsgestaltung (Kooperative Lernformen)
- Gestaltung des Schul- und Klassenklimas
- Streitschlichter-Programme
- Klassenübergreifende Kooperation
- Schulische Mehrebenen-Prävention

Schulische Mehrebenen- Prävention: Prinzipien

1. Warmherzigkeit, Interesse und Engagement der Erwachsenen
2. Feste Grenzen für unakzeptables Schülerverhalten
3. Konsequente, nicht feindselige Reaktion auf Regelverletzungen
4. Gewisses Maß an Beobachtung und Kontrolle
5. Handeln von Erwachsenen auch als Autoritäten

Schulische Mehrebenen- Prävention: Maßnahmen

- Schulebene (z.B. Pausenaufsicht, Lehrer- und Elterntreffen zur Förderung des Schulklimas)
- Klassenebene (z.B. feste Regeln gegen Gewalt, Rollenspiele)
- Individuelle Ebene (z.B. Buddy-System, schulpsychologische Maßnahmen)

(Olweus)

Präventionsansätze an Schulen (3)

- Bedarfsorientiertes Ganztagsangebot
- Umgang mit Schulversagen
- Krisenintervention
- Schulpsychologie und Sozialarbeit

Literaturhinweise

- Bender, D., & Lösel, F. (2005). Misshandlung von Kindern: Risikofaktoren und Schutzfaktoren. In G. Deegener & W. Körner (Eds.), *Kindesmisshandlung und Vernachlässigung* (S. 317-346). Göttingen: Hogrefe.
- Lösel, F. (2004). Multimodale Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen: Familie, Kindergarten und Schule. In W. Melzer & H.-D. Schwind (Eds.), *Gewaltprävention in der Schule* (S. 326-348). Baden-Baden: Nomos.
- Lösel, F., Beelmann, A., & Plankensteiner, B. (2004). Prävention dissozialen Verhaltens durch soziale Kompetenztrainings für Kinder: Eine systematische Evaluation ihrer Wirkungen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 52, 388-416.
- Lösel, F., Beelmann, A., Stemmler, M. & Jaurisch, S. (2006). Prävention von Problemen des Sozialverhaltens im Vorschulalter: Evaluation des Eltern- und Kindertrainings EFFEKT. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie* (im Druck)
- Lösel, F., Beelmann, A., Jaurisch, S., & Stemmler, M. (2004). *Soziale Kompetenz für Kinder und Familien*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (beim BMFSFJ auch im Netz)
- Lösel, F. & Bliesener, T. (2003). *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen*. Neuwied: Luchterhand/BKA Reihe.

Kontakt

sek-loesel@phil.uni-erlangen.de

Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Psychologie

17.-21.9.2006

www.dgpsnuernberg2006.de

>> Präsentation

Soziale Frühwarnsysteme am Beispiel der Stadt Herne

Frühwarnsystem zur Erkennung und Bearbeitung von Verhaltensauffälligkeit im Vorschulalter

Dr. Sybille Stöbe-Blossey

Institut Arbeit und Technik im Wissenschaftszentrum NRW,
Forschungsschwerpunkt Bildung und Erziehung im Strukturwandel – BEST
Munscheidstr. 14, 45886 Gelsenkirchen

stadtherne
Fachbereich Kinder-Jugend-Familie

Wissenschaftszentrum
Nordrhein-Westfalen
Kulturwissenschaftliches
Institut



Wuppertal Institut für
Klima, Umwelt, Energie
Institut Arbeit
und Technik

„Soziale Frühwarnsysteme am Beispiel der Stadt Herne“

Frühwarnsystem zur Erkennung und
Bearbeitung von Verhaltensauffälligkeit
im Vorschulalter
(SoFrüh)

Köln, 8. März 2006

Institut Arbeit und Technik



„Soziale Frühwarnsysteme am Beispiel der Stadt Herne“

1. Das Projekt „SoFrüh“
2. Ergebnisse des Projektes
3. Perspektiven

Institut Arbeit und Technik



1. Das Projekt „SoFrüh“

Institut Arbeit und Technik





„Eckpunkte“ des Projekts

- Förderung des Projektes durch das Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen
- Laufzeit: 01.03.2002 bis 31.12.2004
- Fachbereich Kinder – Jugend - Familie der Stadt Herne als ein Partner in einem Verbund von sechs Beteiligten
- Durchführung in Herne: Institut Arbeit und Technik, Gelsenkirchen
- Mitwirkung der Projektbegleitenden Arbeitsgruppe (Vertreter/innen des Fachbereichs, der Einrichtungsleitungen, des ASD, der Erziehungsberatungsstelle; Fachberaterinnen der Träger, heilpädagogische Fachberatung)



Ziel des Projektes

Entwicklung eines Systems für die frühzeitige Erkennung und Bearbeitung von Verhaltensauffälligkeiten im Kindergartenalter (exemplarisch im Stadtteil Wanne)

- Tageseinrichtung als Zentrum für ein niederschwelliges Angebot
- Vernetzung im Sozialraum / Kooperation
- Entwicklung von Arbeitshilfen
- Hinweise zur Verbesserung der Rahmenbedingungen





Methoden

Mündliche und schriftliche Befragung der Leitungen der 14 TfK in Wanne

Interviews und gemeinsame Workshops mit Institutionen der sozialen Infrastruktur (Erziehungsberatungsstelle, Ärzten, freien Praxen, ASD - Allgemeiner Sozialdienst -, Fachberatungen)

Schriftliche Befragung aller Eltern, deren Kinder in Wanne eine TfK besuchen



„Verhaltensauffälligkeit“ -

Definition auf der Grundlage der Interviewergebnisse

Als „Verhaltensauffälligkeit“ werden Verhaltensweisen bezeichnet, die

- von der alterstypischen Entwicklung abweichen
- wiederholt auftreten
- einen Leidensdruck auslösen (beim Kind, bei Gleichaltrigen oder bei Erziehungspersonen) oder die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes einzuschränken drohen
- mit Hilfe von „alltäglichem“ pädagogischen Handeln über einen längeren Zeitraum nicht verändert werden können

UND

- nicht auf Entwicklungsverzögerungen oder Funktionseinschränkungen zurückzuführen sind





Zentrale Ergebnisse der Befragungen in den TfK

- Ca. jedes dritte Kind wird als verhaltensauffällig eingeschätzt
- 10 der 14 befragten Einrichtungen fühlen sich durch Verhaltensauffälligkeit stark belastet
- Ein Teil der Eltern ist schwer zu erreichen – aber: positive Effekte von aktiver „Elternarbeit“
- Gute Kooperation mit vielen Beteiligten der „sozialen Infrastruktur“ – aber: Wartezeiten/Kapazitätsengpässe, fehlende Übersicht, Intransparenz über Finanzierungs- und Zugangswege
- Im Einzelfall sollte die Möglichkeit der Durchführung von Therapien (bspw. Logopädie, Ergotherapie) in der TfK bestehen



- Unsicherheiten in der Kommunikation (bspw. mit Therapeut/inn/en) wegen Datenschutz
- Fehlende Beratungsmöglichkeiten für die eigene Arbeit
- Schwierigkeiten in der Kooperation mit Kinderärzt/inn/en
- Defizite im Übergang Kindergarten - Grundschule
- Mängel in der Ausbildung - wobei es weniger um die Frage „(Fach-) Hochschulausbildung“ als um inhaltliche Defizite geht
- Finanzierungsstrukturen: Einrichtungen in belasteten Stadtteilen brauchen eine andere Personalausstattung als im Durchschnitt





2. Ergebnisse des Projektes

Institut Arbeit und Technik



SoFrüh „Auf einen Blick“

- Gespräche und gemeinsame Workshops mit den 14 TfK aus Wanne, der Erziehungsberatungsstelle, Ärzten, freien Praxen, ASD, Fachberatungen
- Schriftliche Befragung aller Eltern, deren Kinder in Wanne eine Tfk besuchen

Vernetzung im Sozialraum

Gemeinsame Workshops als Anstoß für Austausch und Abbau von Konflikten
 „Kommunikationsbögen“ / Einverständniserklärungen zum Austausch

Herner Materialien (Arbeitsinstrumente für Tfk)

- Handreichung zum Datenschutz
- Institutionen-Handbuch
- Ablaufschema zum Umgang mit VA
- Einschätzbogen und Entwicklungsbegleiter

SoFrüh Beratung (Begleitung der Tfk)

„SoFrüh-Beratung“ als Ansprechpartner für Erzieherin zur Unterstützung im Umgang mit VA und zur Vermittlung geeigneter Maßnahmen

Qualifizierung

- Kooperatives Weiterbildungskonzept zwischen Trägern und der Stadt Herne

Institut Arbeit und Technik





Säule 1:

Vernetzung im Sozialraum

- Gemeinsame Workshops als Anstoß für Austausch und Abbau von Konflikten
(Beispiel: Tageseinrichtungen und ASD)
- „Kommunikationsbögen“ / Einverständniserklärungen gem. Datenschutz zum Austausch in der sozialen Infrastruktur
(bspw. zwischen TfK und freien Praxen)



Säule 2:

Arbeits-/Hilfsinstrumente für TfKn

- Handreichung zum Datenschutz
- Institutionen-Handbuch (einschließlich Darstellung der Zugangswege)
- Ablaufschema zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeit
- Einschätzbogen und Entwicklungsbegleiter (als Instrument einer Erstdiagnose; „Defizite erkennen, um Ressourcen zu mobilisieren“)





Säule 3:

„Coaching“ der TfKn

„SoFrüh-Beratung“

Ansprechpartner/in für Erzieherinnen zur Unterstützung im Umgang mit Verhaltensauffälligkeit und zur Vermittlung geeigneter Maßnahmen

Ansiedlung bei der Erziehungsberatungsstelle (voraussichtlich zum 1.4.2006)



Säule 4:

Qualifizierung

- Fortbildungsangebote der Stadt und der Träger
- „Kooperative“ Weiterbildung zwischen freien Praxen/Berufskolleg und den TfK
- Trägerübergreifendes Fortbildungskonzept





Zwischenbilanz

- Seit Ende 2004: Übertragung der Herner Materialien auf Herne gesamt (inkl. Schulung der Fachkräfte)
- Sensibilisierung des Jugendhilfeausschusses für das Themenfeld „(frühe) Erziehung“
- Professionalisierung der Tageseinrichtungen / der Teams
- Nachhaltige Sicherung und Weiterentwicklung der aufgebauten Strukturen und Inhalte erforderlich; bspw. durch einen „SoFrüh round-table“



3. Perspektiven





Kindertageseinrichtung als Kern eines Frühwarnsystems

- Aktuelle Diskussion: Bildungsauftrag des Kindergartens
- Gerade für benachteiligte Gruppen ist ein breites Verständnis von Bildung erforderlich, das umfassende Förderung einschließt – von der Früherkennung von entwicklungs- und umfeldbedingten Schwierigkeiten über die pädagogische Intervention innerhalb der Einrichtung bis hin zur Vermittlung gezielter Hilfen.
- KiTa als niederschwelliger Ansprechpartner für Familien (Stichwort „Familienzentrum“)



Strukturen für die Entwicklung eines Frühwarnsystems

- Einbindung der Träger in die Konzeptentwicklung auf lokaler Ebene
- Vernetzung mit Fachdiensten
- Qualifizierung der Erzieher/innen (Vernetzung, Elternarbeit, Erstdiagnostik)
- „Coaching“ für die Einrichtungen
- Einbeziehung von Elternbildung
- Gezielte Bildungs- und Unterstützungskonzepte für „bildungsbenachteiligte“ Kinder





“Fragezeichen“ im Hinblick auf die Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern

- Selbstbildungspotenziale (Ausgangspunkt der NRW-Bildungsvereinbarung) sind unterschiedlich – „Wer viel mitbringt, bekommt viel?“ -> Verschärfung von Ungleichheit?
- Schulfähigkeit erfordert das Erreichen eines Mindestmaßes an Bildungsvoraussetzungen – diese Ziele müssen definiert werden
- Schulfähigkeitsprofil: definiert „Idealziele“; keine Verknüpfung mit Bildungsvereinbarung; keine Orientierung über „Mindestziele“
- **Ziel- und Konzeptentwicklung notwendig!**



Schulalter

Offene Ganztagschule als möglicher
Ansatzpunkt zur Übertragung der für den
Kita-Bereich entwickelten Strukturen

bietet vom Konzept her **Chancen** für die
Verknüpfung von Bildung, Erziehung und
Betreuung und für die Vernetzung der
Ressourcen unterschiedlicher Partner

offensive Nutzung sinnvoll - aber: zusätzliche
Finanzmittel müssen eingebunden werden





Kleinkindalter

Unter Dreijährige:

- Vorrang von Institutionen vor Tagespflege
- Verknüpfung von Tagespflege mit Institutionen / Qualifizierung
- Aufsuchende Elternarbeit



Erfolgsfaktoren für Vernetzung

- „Partner auf Augenhöhe“
- Formulierung eines gemeinsamen Ziels
- Nachhaltige Unterstützung durch die Führungsebene
- Effizientes Projektmanagement

**Potenzielle Schlüsselrolle der
Jugendhilfe(planung) – in der
Konzipierung und der Moderation**





Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Bei Rückfragen:

Dr. Sybille Stöbe-Blossey
Institut Arbeit und Technik
im Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen
Forschungsschwerpunkt Bildung und Erziehung im Strukturwandel - BEST
Munscheidstr. 14
45886 Gelsenkirchen

Tel.: 0209/ 1707-130
Telefax: 0209-1707-110
E-Mail: stoebe@iatge.de
WWW: <http://iat-info.iatge.de>

Institut Arbeit und Technik



>> **Präsentation**

„begegnen – vernetzen – handeln“

Forum Jugendkriminalität, Chancen und Risiken von Netzwerkarbeit

begegnen – vernetzen – handeln

Forum Jugendkriminalität

**Chancen und Risiken von
Netzwerkarbeit**

**Fachkongress des Landesarbeitskreises
Jugendhilfe und Polizei
Köln-Deutz, 08. März 2006**

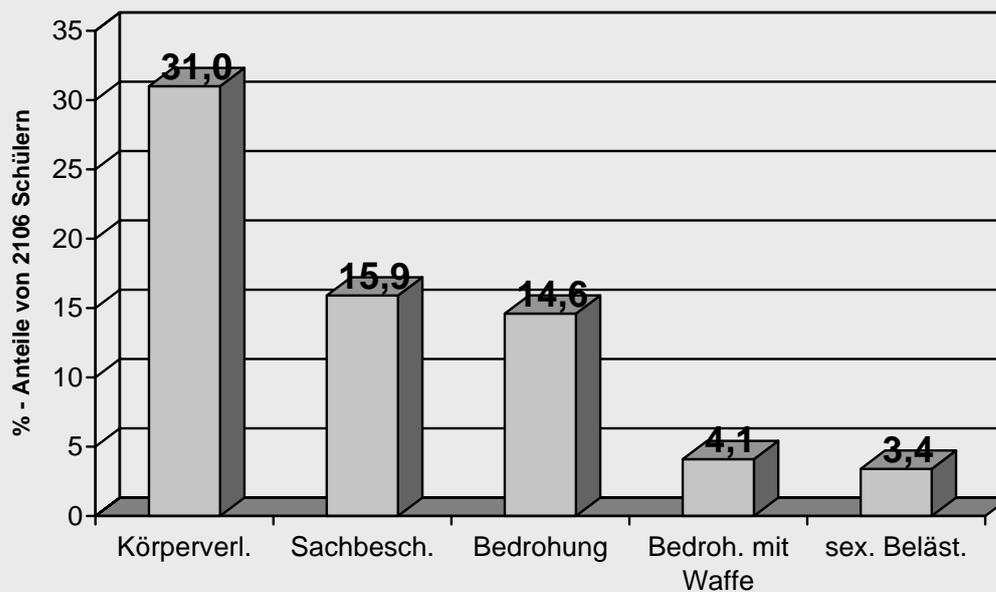


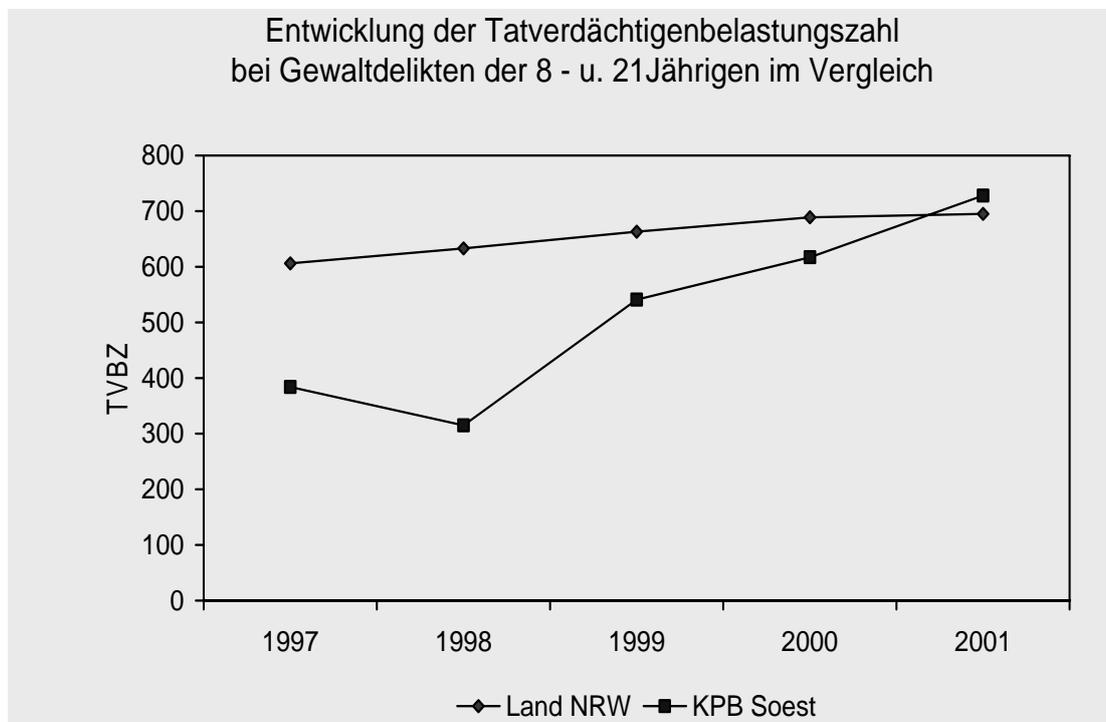
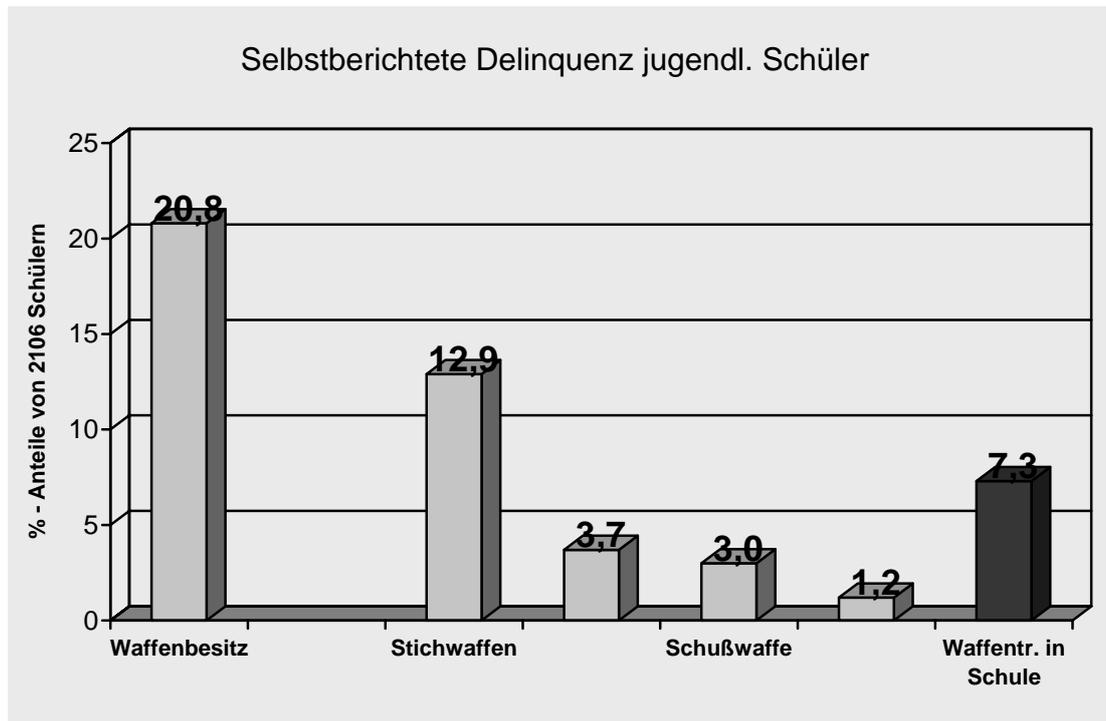
Ausgangspunkt

1. Studie von Dr. Jürgen Mansel in 1999
2. Allgemeine Bürgerbefragung im Kreis Soest im Jahr 2000

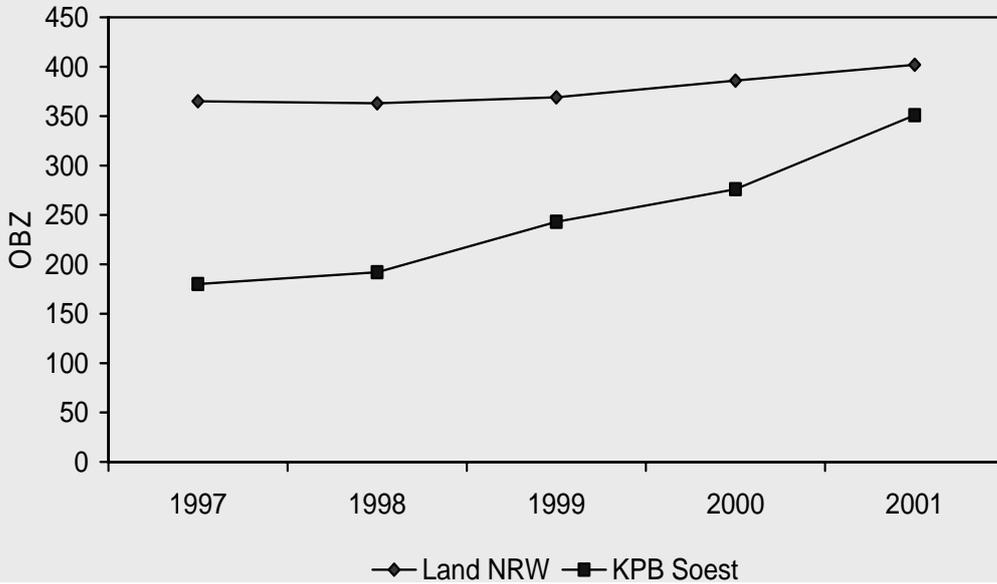


Selbstberichtete Delinquenz jugendl. Schüler

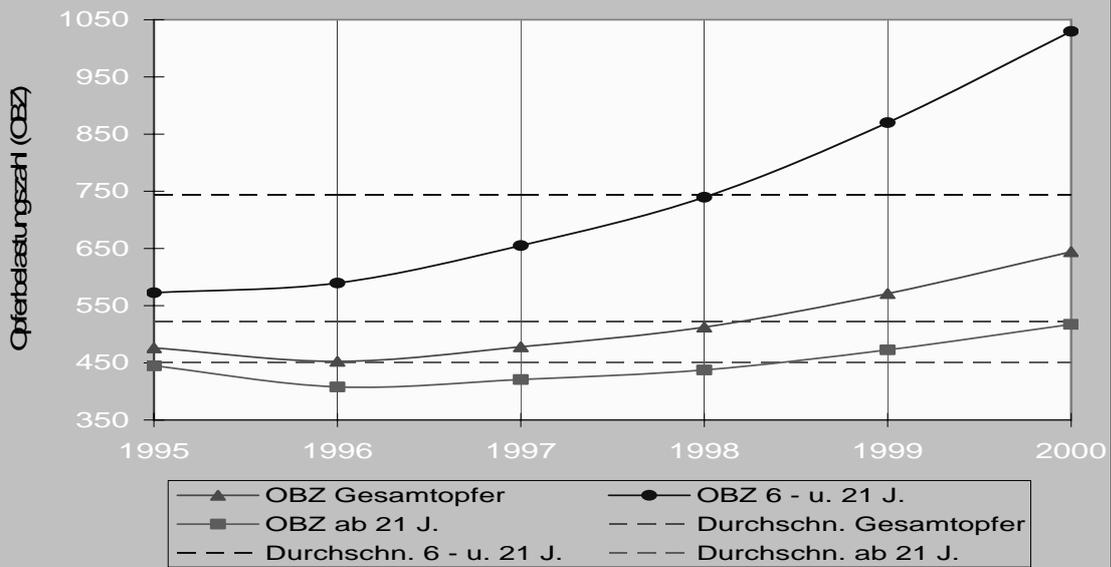


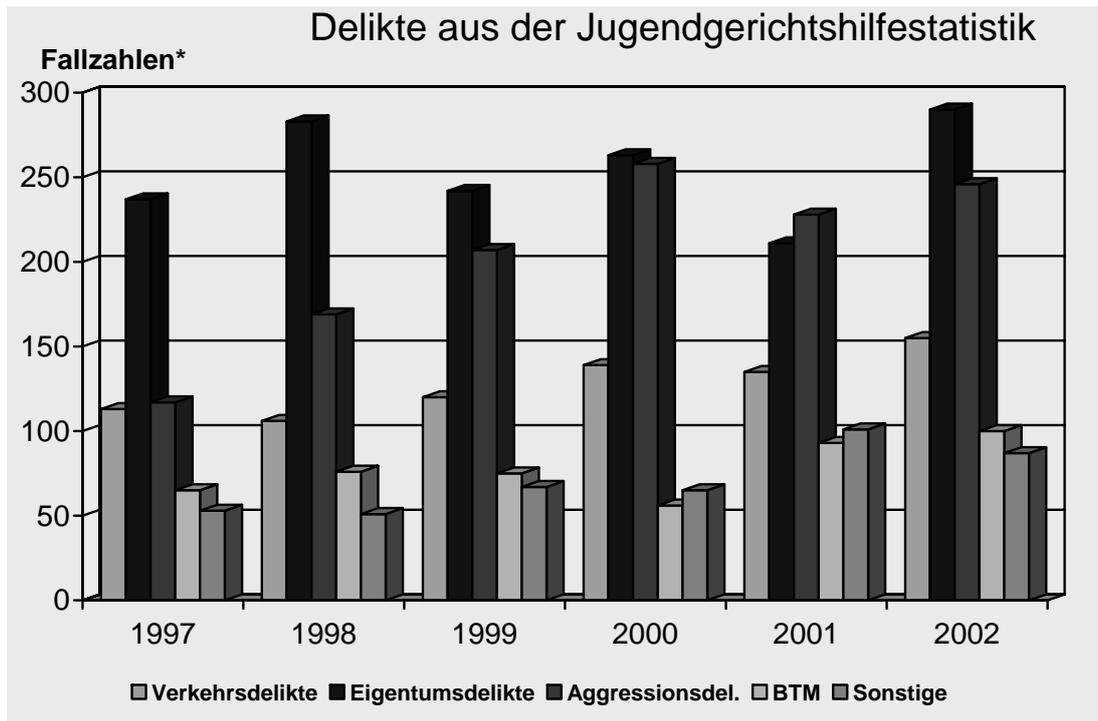


Entwicklung der Opferbelastungszahl bei Gewaltdelikten der unter 21Jährigen im Vergleich



Entwicklung der objektiven Kriminalitätslage in der KPB Soest anhand der Opferzahlen nach Tab. 106 der PKS





*Fallzahlen des Kreisjugendamtes Soest ohne die 3 Stadtjugendämter



V i s i o n



- 1. Kinder und Jugendliche sollen in einem möglichst kriminalitätsfreien Umfeld angst- und insbesondere gewaltfrei aufwachsen und zu einem Höchstmass an normentreuem sowie rücksichtsvollem Sozialverhalten angehalten werden.**
- 2. Die Hinwendung zu Opfern von Gewalt- und Roheitsdelikten bei dieser Altersgruppe genießt herausragende Priorität.**
- 3. Zeitnahes Wirksamwerden von Sanktionen und/oder erzieherischer Maßnahmen bei delinquentem Verhalten.**



Netzwerk der Verantwortung

für Kinder und Jugendliche

als Ordnungspartnerschaft der

Verantwortungsträger im Kreis Soest.



Resolution

zur Unterstützung der Ordnungspartnerschaft „forju“, dem Netzwerk der Verantwortung für Kinder und Jugendliche im Kreis Soest

Der Kreistag des Kreises Soest spricht sich im Rahmen der vom IM NRW initiierten Ordnungspartnerschaften nachdrücklich für die Unterstützung der vom Landrat ins Leben gerufenen Ordnungspartnerschaft „forju“, dem Netzwerk der Verantwortung für Kinder und Jugendliche im Kreis Soest, aus.



1. Der Kreistag nimmt mit Besorgnis zur Kenntnis, dass die Kriminalität unter jungen Menschen zugenommen hat. Insbesondere die Entwicklung der Gewaltkriminalität in dieser Altersgruppe sowie der damit verbundenen Steigerung der Opferzahlen, darf von den Verantwortungsträgern in der Gesellschaft nicht tatenlos hingenommen werden.
2. Obwohl in allen Städten und Gemeinden im Kreisgebiet vielfältige Bemühungen kirchlicher, privater und öffentlicher Träger in Jugendhilfe, Kriminalprävention und letztlich auch Repression vorhanden sind, ist es bisher nicht gelungen, den besorgniserregenden Trend zu stoppen.



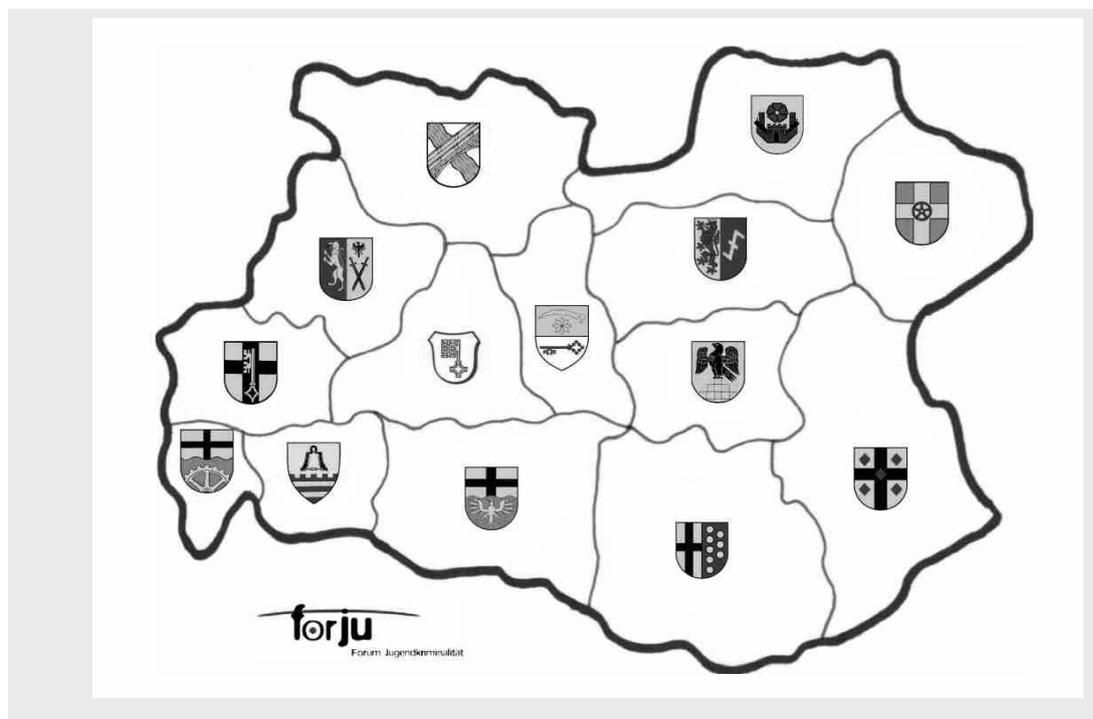
3. Das Projekt „forju“, beruhend auf den Pfeilern

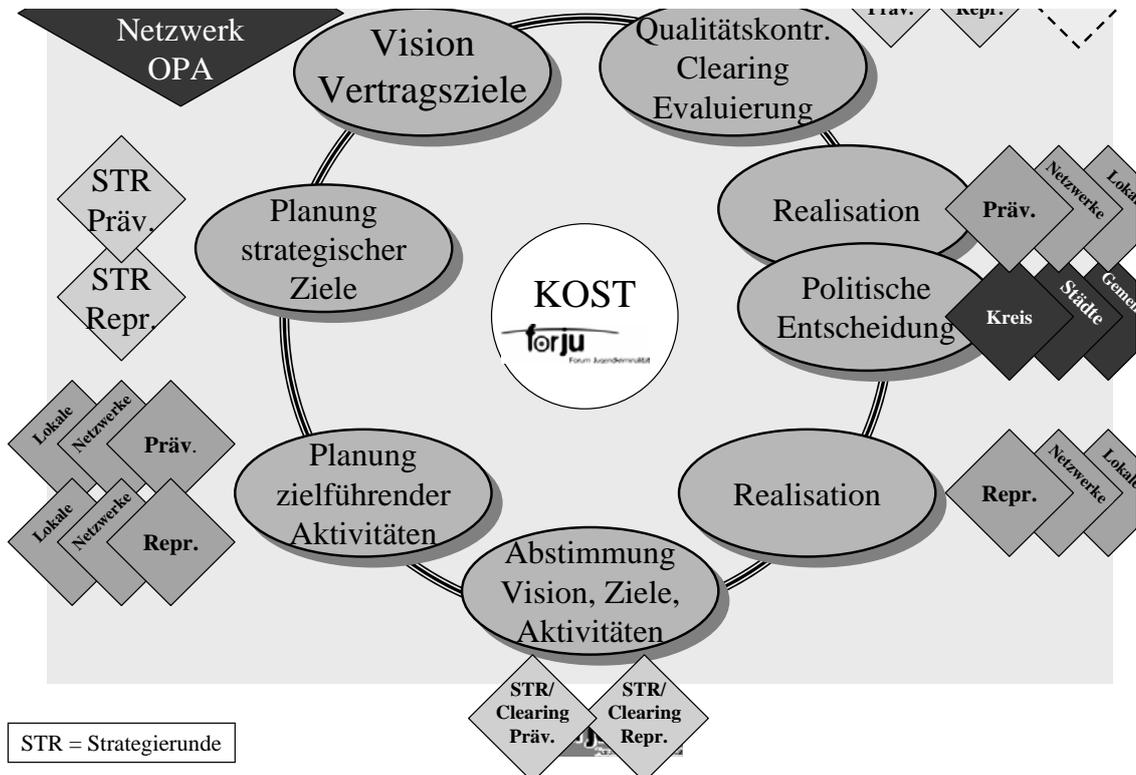
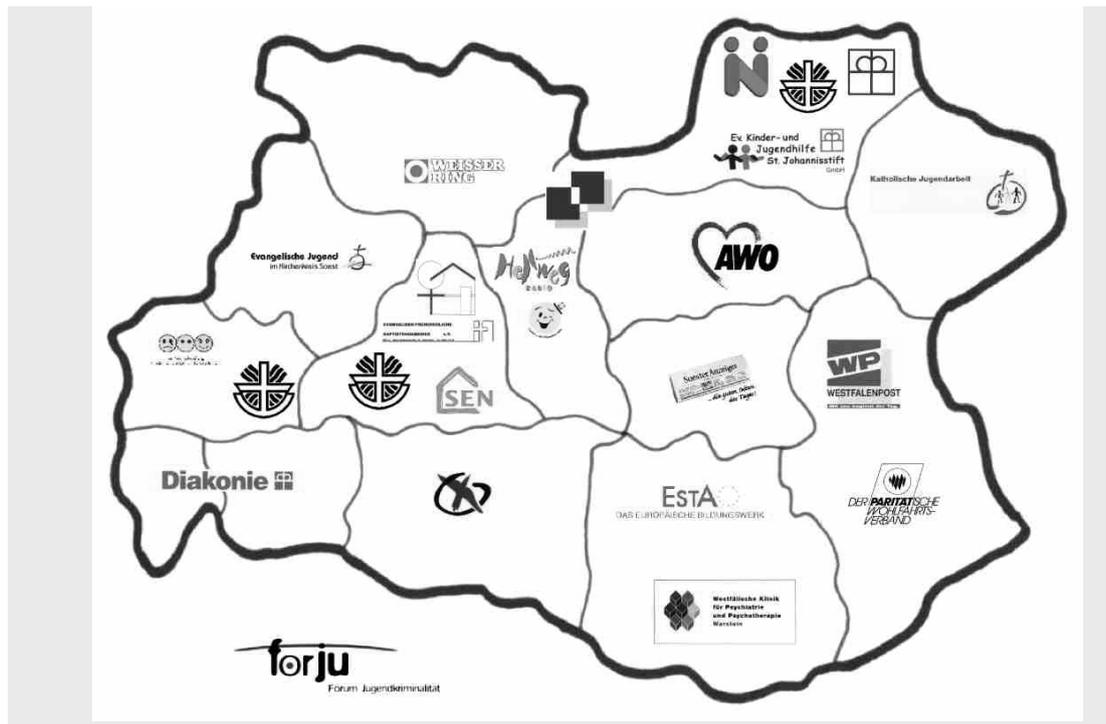
- Einrichtung einer Koordinierungsstelle
- Optimierung der Kriminalprävention, Jugendhilfe und Kriminalrepression durch Expertenrunden der Ordnungspartner und Umsetzung in den Institutionen
- Bündelung der vielfältigen Bestrebungen zur Eindämmung von sozial schädlichem abweichendem Verhalten und Jugendkriminalität nach vorausgegangener gemeinsamer Zielabstimmung

verspricht einen bedeutenden Beitrag zur Sicherung der Lebensqualität einer demokratischen Gesellschaft.

Soest, August 2000

Der Kreistag des Kreises Soest
Wilhelm Riebniger, Vorsitzender





Projektstruktur

Landrat des Kreises Soest
(als Schirmherr)

Projektleitung

- Leiterin Kreisjugendamt
- Leiter GS

Koordinierungsstelle (KoSt)

- 1 Stelle Kreisjugendamt
- 1 Stelle Kreispolizeibehörde

Strategierunden

- **Prävention** (Vertreter der Kommunen, angeschlossene Vereine/Verbände)
- **Repression** (Richter, Staatsanwälte, JGH, Polizei, Bewährungshilfe)

Örtliche Netzwerke



Erfolge des Netzwerkes „forju“

Repression

Eilverfahren

Konsiliar-
dienst

zeitnahe Begleitung
auffälliger Jugendlicher



Erfolge des Netzwerkes „forju“

Repression

Eilverfahren

- Vereinbarung zwischen AG, StA, Jugendamt, Polizei
- Verbrechenstatbestände
- ausgewählte jugendtypische Gewaltdelikte
- Deliktsbegehung mit Waffen
- Täterpersönlichkeit



Erfolge des Netzwerkes „forju“

Repression

Konsiliardienst

- Früherkennung
- forensisch-psychiatrische Untersuchung
- Mehrfach- / Gewalttäter



Erfolge des Netzwerkes „forju“

R e p r e s s i o n

**zeitnahe Begleitung
auffälliger Jugendlicher**

- frühzeitige institutionsübergreifende Kooperation
- Mehrfach- / Gewalttäter



Ziele „forju“

P r ä v e n t i o n

**G r ü n d u n g
r e g i o n a l e r N e t z w e r k e**

- Initiierung/Umsetzung präventiver und repressiver Maßnahmen



Ziele „forju“

P r ä v e n t i o n

Maßnahmenkataster

Regionalanalyse

Rechtssicherheit

**Stärkung
der Opferrechte**



Ziele „forju“

P r ä v e n t i o n

M a ß n a h m e n k a t a s t e r

- kreisweite Sammlung / Katalogisierung kriminalpräev. Maßnahmen



Ziele „forju“

Prävention

Regionalanalyse

- Sammeln ortsbezogener Daten
- Erkennen kriminalitätsfördernder Faktoren
- Abgestimmtes institutionsübergreifendes Handeln



Ziele „forju“

Prävention

Rechtssicherheit

- Handlungsfähigkeit
- Kooperationsoptimierung



Ziele „forju“

Prävention

Stärkung der Opferrechte

- Täter- Opfer- Ausgleich



Leitlinien für die Bildung kreisweiter Netzwerke zum Zweck der Kriminalprävention

Leitlinien

- sind systematisch entwickelte Darstellungen und Empfehlungen mit dem Zweck, Entscheidungsträger bei der Entscheidung über angemessene Maßnahmen zu unterstützen.
- müssen immer an die jeweiligen Gegebenheiten angepasst werden



Leitlinien für die Bildung kreisweiter Netzwerke
zum Zweck der Kriminalprävention

Netzwerke

sind zu verstehen als kooperative
Zusammenschlüsse von Akteuren
unterschiedlicher Art mit einem
gemeinsamen Ziel



Leitlinien für die Bildung kreisweiter Netzwerke
zum Zweck der Kriminalprävention

Grundsätzliches Ziel:

- ➡ Erzielung von Synergieeffekten
- ➡ Steigerung der Leistungsfähigkeit jedes einzelnen Netzwerkpartners



Erforderliche Bemühungen aller Netzwerkpartner

- **Gemeinsame Zielsetzung**
- **Transparenz des Nutzens**
- **Aufbau von Vertrauen und Offenheit**
- **Bereitschaft zur Kooperation**
- **Festlegung konkreter Vereinbarungen**
- **„gleichwertige“ Partner**
- **Personelle Kontinuität**
- **Koordination der Akteure**
- **Verbindlichkeit von Absprechen**
- **Wechselseitigkeit von Leistungen**



Unerlässliche Rahmenbedingungen eines Netzwerkpartners sind:

- 1. Initiatoren**
- 2. Partner**
- 3. Personelle Ressourcen**



Koordinatoren, die neben fachlichen Wissen über netzwerkspezifische soziale Kompetenzen verfügen

Ihre **Aufgaben** sind:

- **Optimierung von Kommunikation / Kooperation**
- **Vertrauensbildung und Konfliktmanagement**
- **Gewährleistung des Informationsflusses**
- **Modifikation der Projektplanung**
- **Auswahl und Aufnahme von Netzwerkakteuren**
- **Marketing im Netzwerk**
- **Vertretung des Netzwerkes nach außen**



Ausgewählte Leitlinien (Lustig/Braun 2003)

1. Gemeinsame Erarbeitung gemeinsamer Ziele

- **gemeinsame inhaltliche Ausrichtung**
- **Klare Definition der Ziele durch Aushandlung zwischen Partnern / Management/Koordinierung / Leitung**

**Stabile Basis
für**



**Zusammengehörigkeit und Motivation
der Netzwerkakteure**

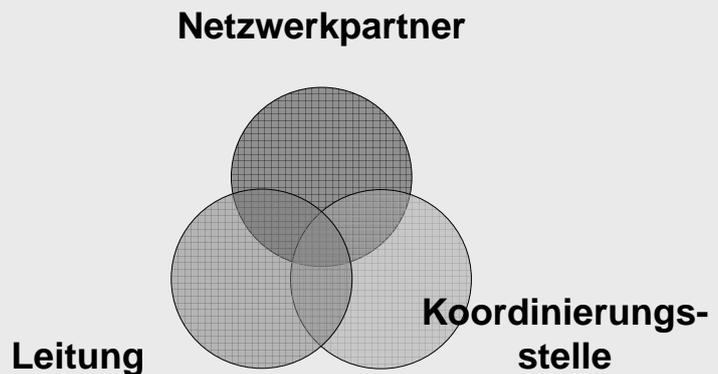


Ausgewählte Leitlinien (Lustig/Braun 2003)

2. Ein Netzwerk lebt wesentlich von einem guten Informationsfluss, von wechselseitiger Kommunikation

hilfreich sind:

- runde Tische
- Workshops
- Open Space



Ausgewählte Leitlinien (Lustig/Braun 2003)

3. Der adäquate Einsatz vorhandener Ressourcen der Netzwerkpartner setzt die Beachtung der Unterschiedlichkeit der Partner voraus.

Fähigkeiten, Kenntnisse, Erfahrungen müssen transparent werden um passend Aufgaben und Funktionen einzusetzen und zu nutzen.



So erst können **Synergieeffekte** erzeugt werden.



Ausgewählte Leitlinien (Lustig/Braun 2003)

4. Zentraler Knotenpunkt des Netzwerkes ist die Koordinierungsstelle

Sie nimmt

- Kommunikationsfunktionen und
- Koordinationsfunktion

wahr mit dem Ziel

- ➔ Unterschiedlichkeit und Eigenständigkeit der Akteure zu (be)achten
- ➔ Maßnahmen zu entwickeln, die den heterogenen Partnern gerecht werden.



Übertragung der Idee auf andere Landkreise

- ➔ Vereinfachen Sie die Projektstruktur
- ➔ Wählen Sie Partner, die aktiv mitarbeiten wollen
- ➔ Führen Sie kein top-down Verfahren zur Implementierung durch
- ➔ Wählen Sie eine gemeinsame Form der Startveranstaltung aus
- ➔ Entscheiden Sie die Art der Arbeitsform
- ➔ Definieren bzw. handeln Sie gemeinsam Ihre Ziele aus
- ➔ Beschließen Sie gemeinsame Aktionen und Maßnahmen
- ➔ Sichern Sie sich politische Unterstützung
- ➔ Stützen und schützen Sie die Mitarbeiter der Koordinierungsstelle
- ➔ Bilden Sie sich gemeinsam fort
- ➔ Lassen Sie sich zu keiner Zeit entmutigen



begegnen – vernetzen - handeln

begegnen

- Treffen organisieren
- Eine gemeinsame Ebene finden
- Visionen entwickeln

vernetzen

- Synergieeffekte erzielen
- Gemeinsame Ziele formulieren

handeln

- Gemeinschaftliches Handeln
- Gemeinsam Erfolg haben



Bausteine für die Netzwerkbildung in der Kriminalprävention

- Sorgfältige Planung
- Volle Einbindung der unterschiedlichsten Partner
- Gemeinsame Bestimmung des spezifischen Problems
- Abstimmungsprozesse für gemeinsame Ziele
- Genaue Festlegung der Verantwortlichkeiten
- Realistische Kostenberechnung

- Einstiegsveranstaltung



>> **Präsentation**

Traumatisierte Kinder

Dr.med. Rainer Dieffenbach,
Abt. für Psychiatrie, Psychotherapie und Psychotraumatologie
im Kindes- und Jugendalter

KINDER IN SCHWIERIGEN SITUATIONEN

FACHKONGRESS DES LANDESARBEITSKREISES
JUGENDHILFE UND POLIZEI
KÖLN-DEUTZ, 8.MÄRZ 2006

4. Arbeitsgruppe Traumatisierte Kinder



Vestische Kinder- und
Jugendklinik Datteln

Abteilung für Psychiatrie, Psychotherapie
und Psychotraumatologie im Kindes- und
Jugendalter

von und mit
Rainer Dieffenbach



Vestisches Institut für Psychotherapie

Dr. med Rainer Dieffenbach:
Traumatisierte Kinder

Ablauf

- 14 Uhr: kurzes Vorstellen mit Anliegen an die Arbeitsgruppe
- 14 Uhr 20: kurze Einleitung, was unter traumatisierten Kinder zu verstehen ist und wie sie sich zeigen
- 15 Uhr kurze Pause
- Gemeinsames Beantworten der gestellten Fragen
- 16 Uhr 30 Feierabend

Dr. med Rainer Dieffenbach:
Traumatisierte Kinder

Was ist Traumatisierung Wie erkenne ich traumatisierte

- Kleinkinder, Kinder und Jugendliche
 - frisch nach einer Traumatisierung
 - nach einer länger dauernden Traumatisierung
 - nach einer chronischen Traumatisierung?

Dr. med Rainer Dieffenbach:
Traumatisierte Kinder

Das Trauma

- Das Trauma ist ein äußeres Ereignis, welches uns
 - je nach seinem Ausmaß
 - je nach der Einwirkungszeit
 - je nach unserem Alter
 - je nach unterschiedlichen Begleitumständen

—————→ In unterschiedliche Zustände versetzen kann

Dr. med Rainer Dieffenbach:
Traumatisierte Kinder

Das Trauma

- oder
 - Die Krise
 - Der Notfall
 - Das Problem
 - Die Zwangslage
 - Die Schwierigkeit

Dr. med Rainer Dieffenbach:
Traumatisierte Kinder

Das Trauma

- oder

- Die Krise
- Der Notfall
- Das Problem
- Die Zwangslage
- Die Schwierigkeit

Krisenintervention

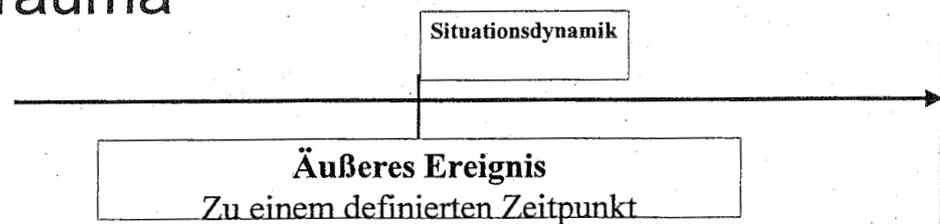
Notfallhilfe

Problemlösung

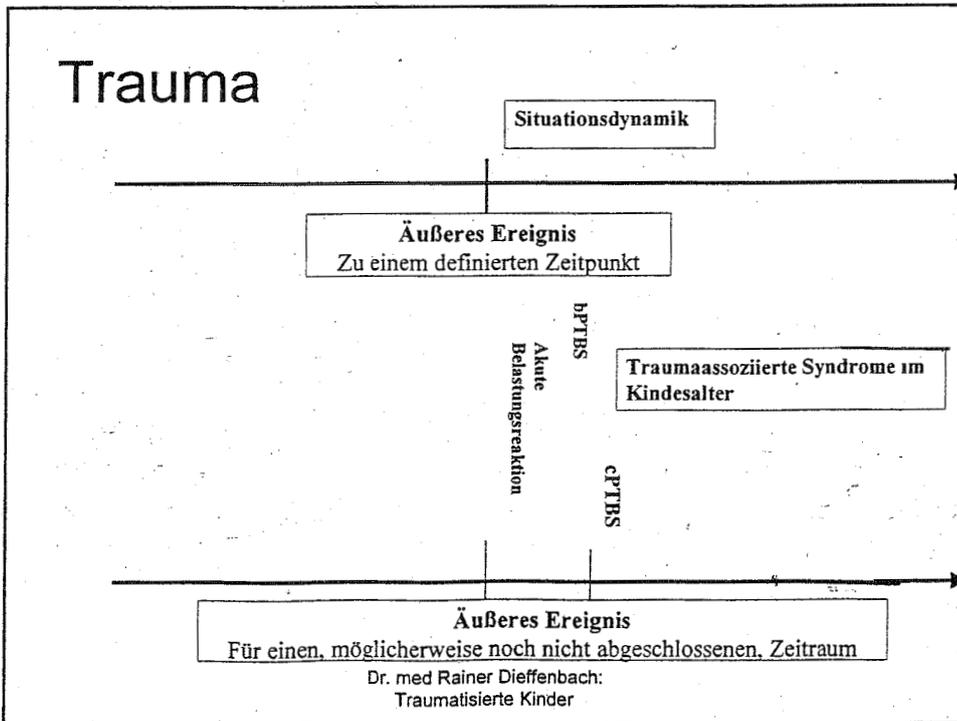
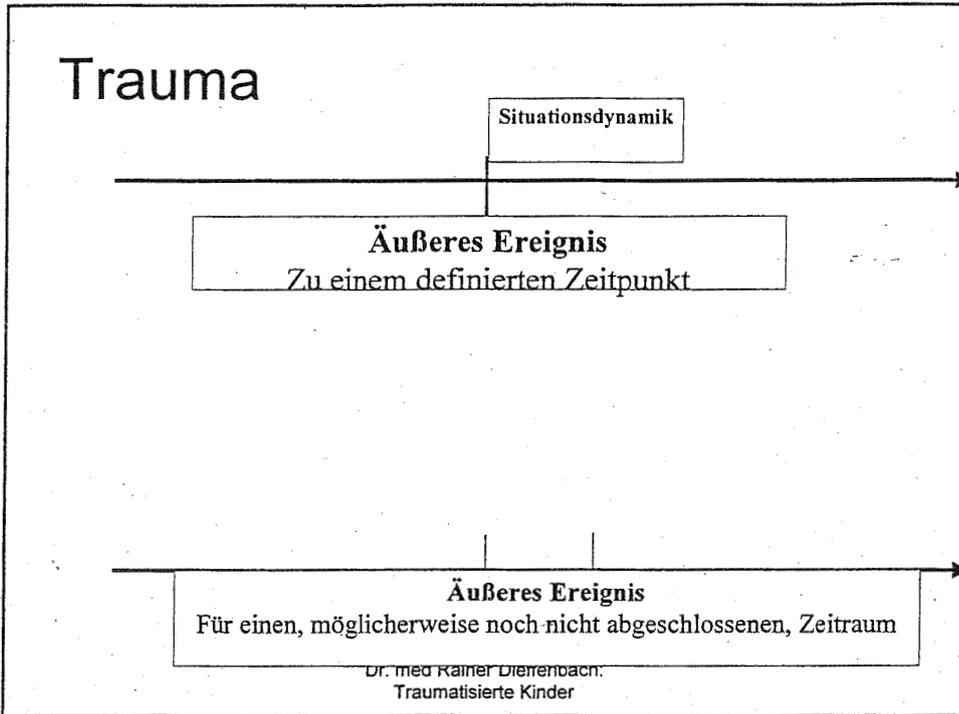
Akutversorgung

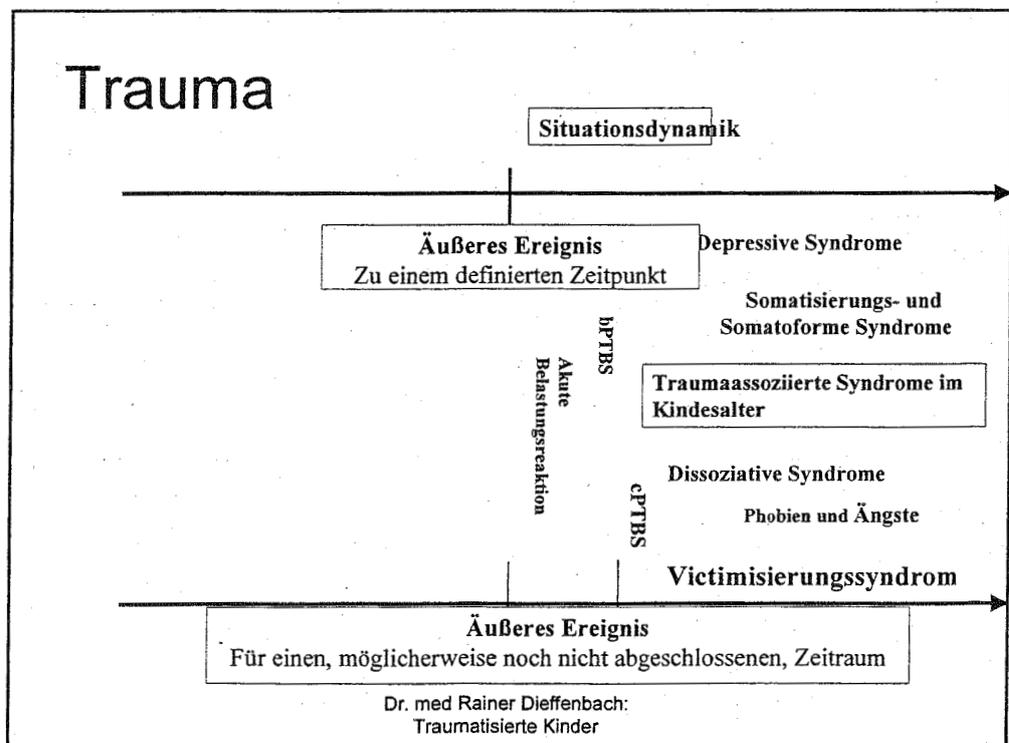
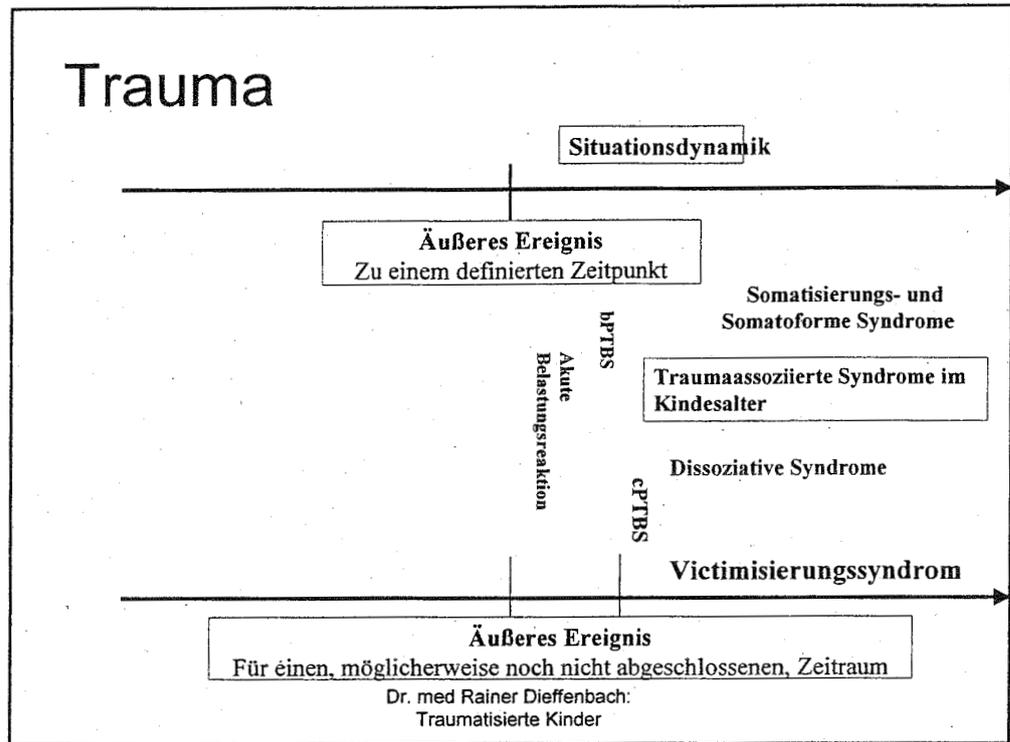
Dr. med Rainer Dieffenbach:
Traumatisierte Kinder

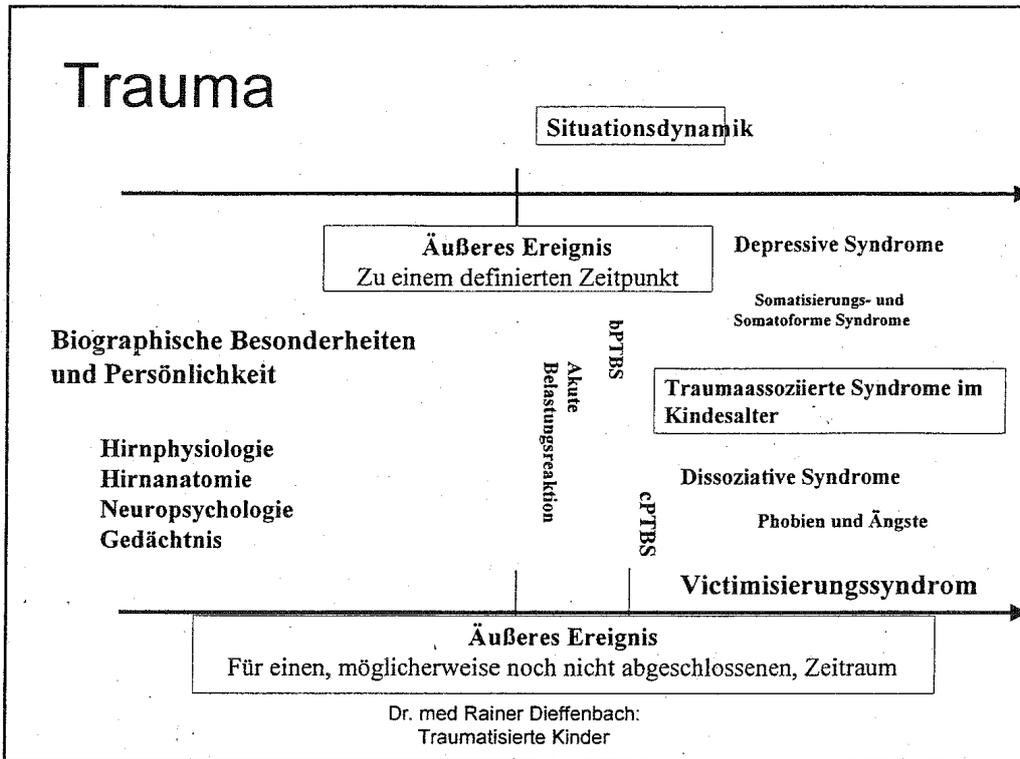
Trauma



Dr. med Rainer Dieffenbach:
Traumatisierte Kinder







Wie erkenne ich ein frisch traumatisiertes Kind

fly or fight

-bei jungen Kindern: wenn auffällig ♀ruhig
blass, zieht sich zurück, gibt kaum Antworten,
vor sich hinstarren, zittern; ♂wütend,
schreien, bockig sein, nicht anfassen lassen,
eingeschränkt hinsichtlich der Kommunikation
und Wahrnehmung, Suchreaktion nach
Bekanntem und Bekannten

Dr. med Rainer Dieffenbach
Traumatisierte Kinder

Wie erkenne ich ein länger traumatisiertes Kind

- älter als 6 bis ins Jugendalter; Knick in der Lebenslinie, Leitungseinbußen, Vermeidungsreaktionen, Alpträume oder andere Nachhallerlebnisse, Affekt- und Impulskontrollstörungen, oft schwer erkennbare Signale der Hilflosigkeit

Dr. med Rainer Dieffenbach
Traumatisierte Kinder

Wie erkenne ich ein chronisch traumatisiertes Kind

- Knick in der Lebenslinie, oft körperliche Störungsbilder, verzerrte Kognitionen (ich taue nichts, ich bin der letzte Dreck)
Störung des Sozialverhaltens oder nachhaltiger Rückzug, Affekt- und Impulskontrollstörung, Selbstschädigung und sensation-seeking, Drogenmissbrauch

Dr. med Rainer Dieffenbach
Traumatisierte Kinder

- fly or fight

- Bei älteren Kindern und Jugendlichen: wenn auffällig ♀ ruhig ebenfalls vegetative Reaktionen, wie betäubt reagieren, neue Reize werden ignoriert, Informationen kaum verarbeitet ♂ teilweise pseudovernünftiges Verhalten, Unruhezustände und Überaktivität, um Handlung bemüht sein, wenn z.T. auch sehr abstrus

Dr. med Rainer Dieffenbach:
Traumatisierte Kinder

Wie erkenne ich ein länger traumatisiertes Kind

- jüngeren Alters: Klagen über Albträume, erneut auftretende Trennungsschwierigkeiten, chronische Unruhezustände mit Reizbarkeit, plötzliche Konzentrationsschwierigkeiten, einförmiges, redundantes manches mal das Ereignis nachahmendes Spiel

Dr. med Rainer Dieffenbach:
Traumatisierte Kinder

Welche Zugänge

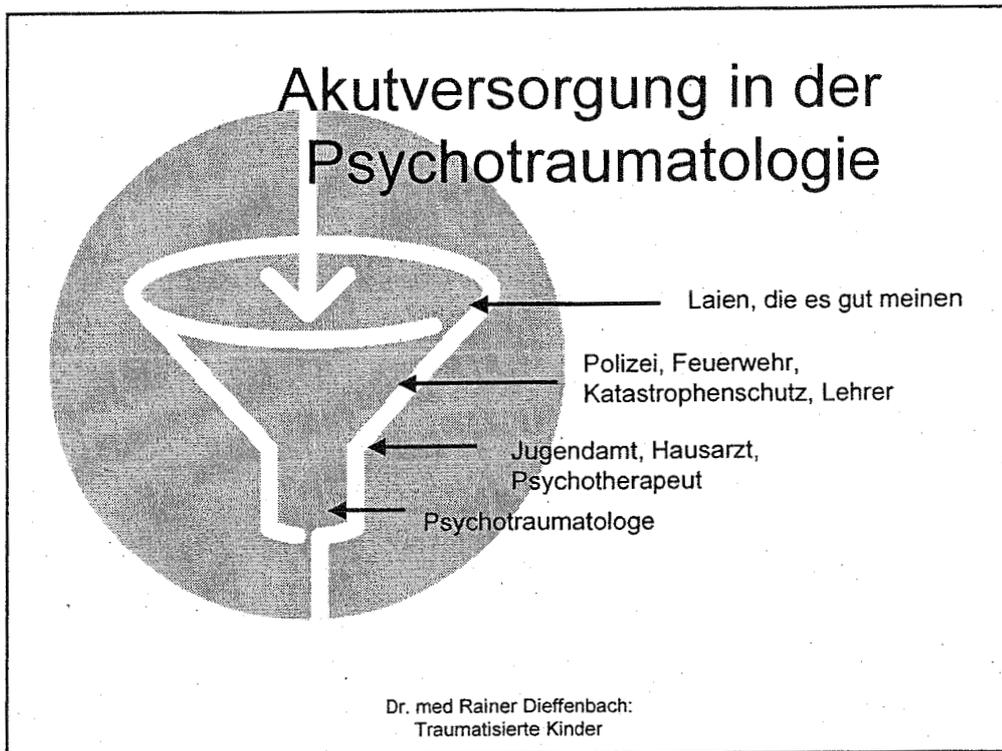
- Gibt es für
 - frisch
 - länger dauernd
 - chronisch traumatisierte Kinder unterschiedlicher Altersgruppen und Jugendliche

Dr. med Rainer Dieffenbach:
Traumatisierte Kinder

Zeitliche Phasen der Akutversorgung

| | | |
|----------|------------------|--|
| 1. Phase | Laienphase | Ohnmacht trifft auf Hilflosigkeit |
| 2. Phase | Rettungsphase | Schutz vor weiteren (körperlichen) Schäden |
| 3. Phase | Versorgungsphase | Erste fachliche Hilfestellung |
| 4. Phase | Therapiephase | Psychotraumatologische Versorgung |

Dr. med Rainer Dieffenbach:
Traumatisierte Kinder



Polizei, Feuerwehr, Katastrophenschutz, Lehrer

- Akutversorgung frisch Traumatisierter
 - Von Kindern unter 6 Jahren:
 - Wie stelle ich mich vor?
 - (Entängstigen, Normalität, Zugang zum Einfachen und Banalen)
 - Welche Räume habe ich zu Verfügung? (gibt es einen Bereich ohne Assoziation zum Ereignis,
 - Welche personelle Ressourcen habe ich zu Verfügung? (gibt es natürliche, unbeteiligte caregiver?, Kann sich ein Polizist, eine Polizist mit dem Kind zurückziehen,
 - Gibt es eine materielle Ausrüstung (stehen aktivierende Materialien zu Verfügung? Übergangsobjekte)

Dr. med Rainer Dieffenbach:
Traumatisierte Kinder

Ansprache länger und chronisch traumatisierter Kinder und Jugendlicher

- Mut haben und auffällige Kinder ansprechen
- Sich von einer Absage nicht entmutigen lassen
- Normalinterventionen besonders im Gruppenkontext
- Rücksprache im Team

Dr. med Rainer Dieffenbach:
Traumatisierte Kinder

Wann müssen weitere und welche
Fachleute hinzugezogen werden?

Dr. med Rainer Dieffenbach:
Traumatisierte Kinder

Die fünf Bereiche der familiär-elterlichen Belastung (Dysfunktionen)

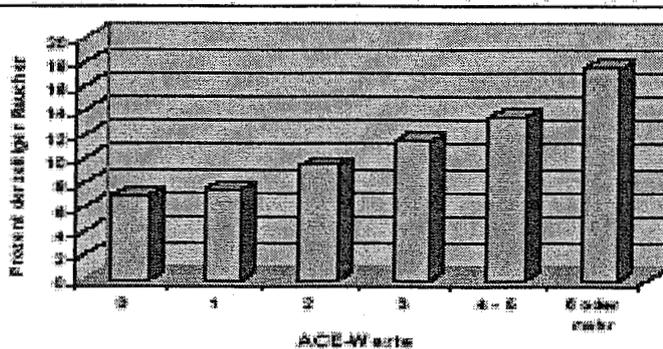
ACE Studie

- ein Haushaltsmitglied war im Gefängnis,
- die Mutter erfuhr körperliche Gewalt,
- ein Familienmitglied war alkohol- oder drogenkrank,
- ein Familienmitglied war chronisch depressiv, seelisch krank oder suizidal,
- zumindest ein biologischer Elternteil wurde in der Kindheit verloren, unabhängig von der dazu führenden Ursache.

Dr. med Rainer Dieffenbach:
Traumatisierte Kinder

ACE Studie

ACE-Werte und Rauchen



Dr. med Rainer Dieffenbach:
Traumatisierte Kinder

ACE Studie

Kindheitsbelastungen und Gesundheit im Erwachsenenalter

365

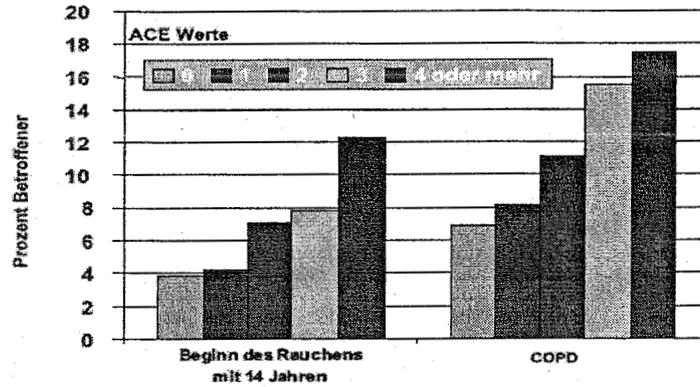


Abbildung 2: ACE-Werte und chronisch-obstruktive Lungenerkrankungen (COPD)

Traumatisierte Kinder

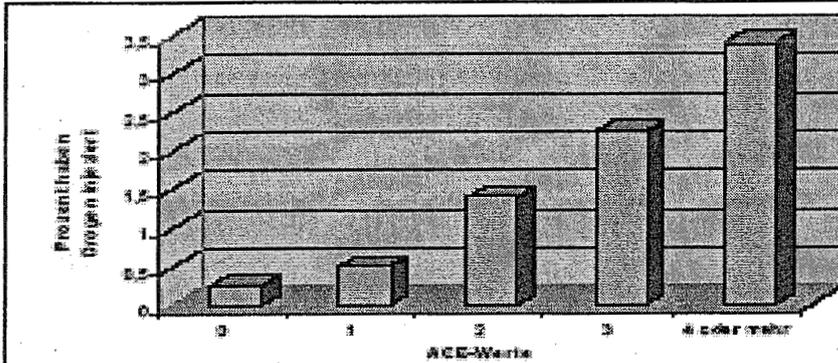
ACE Studie



Dr. med Rainer Dieffenbach:
Traumatisierte Kinder

ACE Studie

ACE-Werte und intravenöser Drogengebrauch



Dr. med Rainer Dieffenbach:
Traumatisierte Kinder

ACE Studie

Kindheitsbelastungen und Gesundheit im Erwachsenenalter

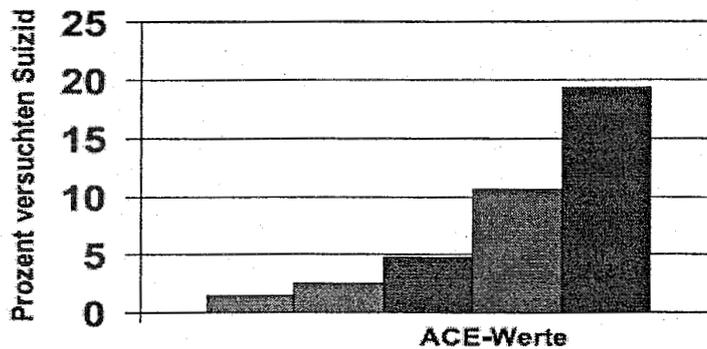


Abbildung 4: ACE- Werte und Suizidversuche

Dr. med Rainer Dieffenbach:
Traumatisierte Kinder

ACE Studie

Als wir bei Patienten mit einem ACE-Wert von Null und mit einem ACE-Wert von vier die Häufigkeit von Hepatitiserkrankungen untersuchten, fanden wir einen Zuwachs in der Häufigkeit von Hepatitis um 240%.

Eine zunehmende Dosis-Wirkung war bei jeder einzelnen Punkterhöhung des ACE-Werts vorhanden. Dem entsprechen die Ergebnisse bezüglich der sexuell übertragbaren Erkrankungen: der Vergleich der Patienten mit einem ACE-Wert von Null und einem ACE-Wert von vier zeigte bei einem adjusted odds ratio eine Zunahme der Häufigkeit um 250%.

Dr. med Rainer Dieffenbach:
Traumatisierte Kinder

ACE Studie

- Nach unseren Ergebnissen wurden 22|% der Mitglieder von Kaiser´s Permanent (Versicherung) als Kinder sexuell missbraucht.

Dr. med Rainer Dieffenbach:
Traumatisierte Kinder

>> Weitere vertiefende Hinweise

Der Link:

<http://www.phil.uni-erlangen.de/~p1psy1/KiGaPressebericht2004.doc>
enthält eine ausführliche Zusammenfassung der Ergebnisse mit weiteren umfangreichen Literaturhinweisen (S. auch Anhang)

Diagnoseinstrumente für Risikofaktoren:

Early Assessment Risk List for Boys (EARL-20B)
Cracow Risk Assessment Instrument
Structured Assessment of Violence Risk in Youth (SAVRY)
Psychopathy Checklist – Child and Youth Versions
Bridge-ALERT

Weitere Konzepte:

Prävention gegen Gewalt (Antibullying) nach Olweus
Grüner und Hilt: Bei Stop ist Schluss (AOL-Verlag)
Dokumentation:
Soziale Frühwarnsysteme in NRW – Wertvolle Beispiele aus der Praxis
Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie NRW, Wissenschaftliche Begleitung durch das
Institut für soziale Arbeit e. V. (ISA), 48149 Münster, Stadtstr. 20, Telefon 0251/92536-0
www.isa-muenster.de

Landschaftsverband Rheinland (LVR)
Dezernat Schulen/Jugend • Landesjugendamt
Hermann-Pünder-Straße 1 • 50679 Köln
fobi-jugend@lvr.de • www.lvr.de