

## Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen – Das Programm InSSel und seine Wirkungen

*Nicole Frank und Markus P. Neuenschwander*

### Abstract

Kinder und Jugendliche halten sich in der Schule nicht immer an die Regeln. Es können schwierige Situationen entstehen, welche für die Lehrpersonen, Eltern und Mitschülerinnen und Mitschüler, aber auch für die Schülerinnen und Schüler selber belastend sind. Aargauer Schulen tragen mit dem InSSel-Programm dazu bei, die Sozial- und Selbstkompetenzen von Jugendlichen zu fördern und damit zwei wichtige Lehrplanziele zu erreichen. Diese Kompetenzen sind für die Jugendlichen in der Schule aber auch bei der Suche nach einer Lehrstelle sehr wichtig. Im Herbst 2011 startete an sieben Schulen im Kanton Aargau das Programm InSSel, die «Intervention zur Förderung von Sozial und Selbstkompetenzen» in der Schule. Das Programm wurde in der Startphase (Oktober 2011 bis Mai 2012) evaluiert, um präzisere Informationen zur Wirkung und um Grundlagen zur Weiterentwicklung des InSSel-Programms zu erhalten. Die Ergebnisse zeigen, dass das InSSel-Programm zu einer Verringerung der Unterrichtsstörungen beiträgt sowie die Sozial- und Selbstkompetenzen von Jugendlichen fördert. Weiter verbessern sich durch das Programm die Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu den Lehrpersonen und die Identifizierung der Lernenden mit der Schule.

### 1 Ziele des InSSel-Programms

Schülerinnen und Schüler sollen in der Schule Bildung erwerben und in verschiedene Bildungskanäle selektiert werden (Qualifikation und Selektion). Sie sollen vorbereitet werden, ein Mitglied der Gesellschaft zu werden und die dafür erforderlichen sozialen Regeln und Verhaltensweisen zu erwerben. Indem Schülerinnen und Schüler soziale Regeln lernen, erarbeiten sie eine zentrale Kompetenz für den Eintritt in das Erwerbsleben. Jugendliche mit hoher Aggressionsneigung und Bereitschaft zu Regelverstößen sind im Lehrstellenmarkt benachteiligt (Neuenschwander & Wismer, 2010).

Disziplinprobleme werden als Regelverstöße definiert und verweisen auf einen Lern- bzw. Entwicklungsbedarf. Sie beeinträchtigen die Lernprozesse im Unterricht, die Leistungen und die Befindlichkeit von Kindern (Neuenschwander, 2005). Disziplinprobleme im Unterricht bilden die Hauptbelastungsquellen für Lehrpersonen (Neuenschwander et al., 2005). Die Gründe für Disziplinprobleme im Unterricht sind vielfältig (Neuenschwander, 2006a, 2006b, vgl. auch Frey, 2010). Sie hängen mit besonderen Merkmalen des Schülers/der Schülerin zusammen, aber auch mit der Klassendynamik, der Klassenführung der Lehrperson, dem Schulklima und mit der familiären Erziehung (Neuenschwander et al., 2005; Fuchs & Schmalz, 2010). Ausgehend von der US-amerikanischen Forschung über Classroom Management der 70er- und 80er-Jahre (z. B. Freiberg, 1999; Glasgow, 2003; Emmer & Stough, 2001) wurden vielfältige Strategien entwickelt, um Disziplinprobleme im Unterricht zu lösen, sodass eine soziale Ordnung im Unterricht entsteht (Doyle, 1986). Allerdings war die Wirksamkeit dieser Massnahmen begrenzt, insbesondere weil viele Faktoren die Entstehung von Disziplinproblemen begünstigen, die nicht in der Kontrolle der Lehrperson sind.

InSSel ist eine Abkürzung für Intervention zur Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen in der Schule (Neuenschwander & Frank, 2011). Das InSSel-Programm verfolgt das *Ziel*, das Verhalten und die Einstellungen von Jugendlichen im Unterricht nachhaltig zu verändern. Mittelfristig, als erwünschter Nebeneffekt, sollen dadurch Lehrpersonen entlastet und Jugendliche beim Finden einer Anschlusslösung nach der Volksschule unterstützt werden. Generell wird mit diesem niederschweligen Programm ein wesentlicher Beitrag zur sekundären Prävention von Risikoverhalten, Arbeitslosigkeit, sozialem Ausschluss und Desintegration geleistet, wodurch hohe volkswirtschaftliche Folgekosten reduziert werden. Das Programm trägt auch zur Früherkennung von Verhaltensproblemen in der Schule bei. Damit soll verhindert werden, dass sich Probleme verfestigen und zu negativen Konsequenzen für die Schule, die Lehrpersonen und die Kinder und Jugendlichen selber führen. Schliesslich ergänzt das Programm ein Schulangebot zur Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen. Eine Schule erhöht durch die Einführung dieses Programms ihre Qualität, weil sie damit ihr Angebot in einem wesentlichen Lehrplanbereich ausweitet und zur innerschulischen Erneuerung beiträgt.

Interventionsstudien zeigten, dass der Aufbau von Selbst- und Sozialkompetenzen von Jugendlichen als personale Schutzfaktoren Disziplinprobleme reduzieren und die Chancen auf eine positive Schullaufbahn verbessern (Roos & Petermann, 2005; Übersicht in Malti & Perren, 2008). Sozial- und Selbstkompetenzen sind heterogene Konstrukte. Sie setzen sich aus verschiedenen

Fähigkeiten zusammen (vgl. Buhrmester & Furman, 1988), welche die Funktion von Schutzfaktoren haben (Eisner et al., 2008). Sozialkompetenzen setzen (a) ein Wissen über soziale Situationen und ihre Regeln voraus, (b) die Einstellung, diese Regeln einhalten zu wollen, aber auch (c) die Selbststeuerung, das beabsichtigte soziale Verhalten bei Bedarf zeigen zu können. Insofern bilden soziale Kompetenzen eine Form von erlerntem verhaltensnahem Wissen, wie soziale Aufgaben gelöst werden (Buhrmester & Furman, 1988). Sozialkompetenz meint also nicht Konformität (Oppenheimer, 1989). Wenn Kinder und Jugendliche hohe soziale Kompetenzen haben, können sie Konflikte eher lösen, individuelle Bedürfnisse bei Bedarf zurückstellen und wichtige soziale Regeln einhalten, ohne die eigene Identität aufzugeben, und erhalten so mehr soziale Anerkennung.

Im Unterschied zur Sozialkompetenz wird die Selbstkompetenz als eine besondere Form von erlerntem Wissen und Strategien, wie die eigenen Bedürfnisse, Gefühle, Gedanken, Impulse und Handlungen reguliert werden, definiert. Selbstkompetenzen nehmen daher eine wichtige Rolle für sozial kompetentes Verhalten ein, da sich Impulsivität, geringe Selbstwahrnehmung sowie Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten als Risikofaktoren für aggressive oder gewalttätige Neigungen erwiesen haben (vgl. Eisner et al., 2008).

## 2 Umsetzung des InSSel-Programms

Die Ziele des InSSel-Programms (vgl. Kapitel 1) werden durch die Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen erreicht (Förderprogramm). Ergänzend zum schulischen Unterricht werden individuumszentrierte Massnahmen in Kleingruppen ergriffen. Diese Massnahmen beziehen sich insbesondere auf Disziplinprobleme im Unterricht. Die Intervention setzt bei Risikogruppen früh an, nicht erst während der Berufsausbildung oder im Erwachsenenalter. Das vorliegende Programm wird an die jeweilige Situation der einzelnen Schule und Schulstufe (ab 4. bis 9. Schuljahr) angepasst. Das Programm InSSel richtet sich an Schülerinnen und Schüler der Primar- und Sekundarstufe I mit hoher psychosozialer Gefährdung, ungünstigen Problembewältigungsstrategien, hohen Störneigungen im Unterricht und aggressiven Tendenzen. Es ist aber kein Kriseninterventionsprogramm. Im Programm werden mehrere Lebensbereiche der Kinder und Jugendlichen wie Schule, Familie, Freizeit angesprochen. Um problematische Verhaltensweisen zu reduzieren bzw. nachhaltig zu ändern, werden aus systemischer Sicht die Ak-

teure, die beim Aufwachsen eines Jugendlichen eine Rolle spielen, zentral berücksichtigt.

## 2.1 Programmelemente

Pro Schuljahr werden drei Programmeinheiten mit 10–12 Wochen durchgeführt. Die Programmeinheiten werden durch die regulären Schulferien abgegrenzt. Jugendliche können eine einzelne Programmeinheit oder aber wie empfohlen mehrere Programmeinheiten in Folge besuchen. Das Programm setzt sich aus vier Elementen zusammen: Elterngespäch, Gruppentraining, Unterrichtshospitation und Schulentwicklung.

## 2.2 Elterngespräche

Vor dem Gruppentraining führt der Jugendcoach mit Eltern, Lehrperson und Jugendlichen ein Gespräch, um Anmeldegrund und individuelle Förderziele im Konsens zu vereinbaren. Am Ende jeder Programmeinheit wird eine Standortbestimmung durchgeführt und das weitere Vorgehen entschieden (Fortsetzung in der nächsten Programmeinheit oder Abschluss der Massnahmen). Im Elterngespräch werden Grundlagen für eine konstruktive Arbeit in Unterricht und Schule erarbeitet und den Eltern Hinweise für die Erziehung ihrer Kinder vermittelt. Die Eltern werden über ihre grosse Bedeutung für den Aufbau von Sozial- und Selbstkompetenzen der Schülerinnen und Schüler informiert. Die Elterngespräche haben aber nicht die Funktion, eine nachhaltige Veränderung des Familiensystems im Sinne einer Familientherapie herbeizuführen.

## 2.3 Gruppentraining mit einem Jugendcoach

Ausserhalb der Unterrichtszeit werden unter Anleitung eines Jugendcoaches Kleingruppensitzungen zu 90 Minuten im Wochenrhythmus in neutralen Räumlichkeiten der Schule (d.h. nicht das eigene Klassenzimmer) durchgeführt. In diesen Sitzungen werden einerseits mit sozialpädagogischen Methoden Beziehungen aufgebaut und positive Erlebnisse vermittelt, andererseits Verhaltensziele und Regeln vereinbart, am konkreten Beispiel geübt und auf Einhaltung überprüft. In diesen Kleingruppen (drei bis sechs Teilnehmende) wird ein inhaltlich attraktives Projekt realisiert (zum Beispiel ein Sportprojekt zum Thema «Fairplay»; ein Filmprojekt zum Thema «Sozialverhalten von Jugendlichen»; ein handwerklich ausgerichtetes Projekt zum Thema «als Team ein Kunstwerk erstellen»; ein Graffiti-Projekt zum Thema «Vandalismus»

usw.). Die Programminhalte sind auf das Alter, das Geschlecht und die Interessen der Schülerinnen und Schüler sowie die inhaltlichen Kompetenzen des Jugendcoaches abgestimmt. Die Jugendcoaches bestimmen in Absprache mit den Jugendlichen die Projekthalte.

#### 2.4 Unterrichtshospitation und Feedback

Die Jugendlichen werden im Regelunterricht der anmeldenden Lehrperson beobachtet, um bessere Grundlagen für die Planung des Gruppentrainings zu erhalten, die Kommunikation mit der Klassenlehrperson über den Jugendlichen zu intensivieren und damit den Transfer des neu erlernten Verhaltens vom Gruppentraining in den Unterricht zu unterstützen. Diese Hospitation hat nicht den Zweck, die Lehrperson und ihr Verhalten im Unterricht zu beurteilen. Vielmehr wird damit die Fachkompetenz der Lehrperson genutzt. Direkt im Anschluss kommuniziert der Jugendcoach der Lehrperson seine Beobachtungen. Dabei gilt die Regel der Allparteilichkeit, wonach der Jugendcoach die Position eines neutralen sachbezogenen Beobachters einnimmt. Auf dieser Grundlage ist die kollegiale Hospitation für die Lehrpersonen eine Chance und ein Gewinn.

#### 2.5 Schulentwicklung

Die Schulleitung muss sich vor der Einführung des Programms dazu entschliessen, Disziplinprobleme im Unterricht an der Schule zu thematisieren. Damit werden Disziplinprobleme enttabuisiert. Es ist wichtig, dass das Programm in bereits vorhandene Präventionsmassnahmen an der Schule eingebettet und mit anderen laufenden schulinternen Diskussionen zu Sucht- und Gewaltprävention koordiniert wird. Ausserdem bringen die Jugendcoaches als Teil der Schulorganisation ihre Erfahrungen aus den Gruppentrainings im Lehrerkollegium informell ein. Damit trägt das Programm zur *Schulentwicklung* bei.

Das InSSel Programm setzt die produktive Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Funktionsträger/innen voraus. Jugendliche, Eltern, Lehrpersonen, Jugendcoaches, Schulleitende, Heilpädagogen/-innen, Schulsozialarbeitende, Schulpsychologen/innen u. a. tragen gemeinsam zum Gelingen bei. Dafür müssen die jeweiligen Rollen und Funktionen klar definiert sein, sodass allfällige Konflikte produktiv gelöst werden können. Mit der Einführung der Jugendcoaches wird eine neue Rolle (Funktionsträger) in der Schule eingeführt, deren Aufgabe, Funktion und Status im Verhältnis zu den anderen Akteuren

in der Schule geklärt werden muss. Durch die Aufgabenklärung können Konkurrenzlagen zwischen den verschiedenen Berufsgruppen und Personen vermieden werden.

### **3 Wirkungen des InSSel-Programms**

Um präzisere Informationen zur Wirkung und um Grundlagen zur Weiterentwicklung des InSSel-Programms zu erhalten, wurde die Startphase (Schuljahr 2011/2012) wissenschaftlich evaluiert. Es wurde überprüft, wie das Programm konkret umgesetzt worden ist, und ob das Programm zur Steigerung der Sozial- und Selbstkompetenzen sowie zur Verhaltensänderung der Jugendlichen beigetragen hat (Interventionsstudie). Dafür wurde eine Vorher- (Oktober 2011) und Nachherbefragung (Mai 2012) der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Klassenlehrpersonen durchgeführt. Zum Vergleich wurde etwa gleichzeitig eine Kontrollgruppe zwei Mal befragt, deren Schülerinnen und Schüler nicht am InSSel-Programm teilnahmen.

#### **3.1 Teilnehmende Schülerinnen und Schüler**

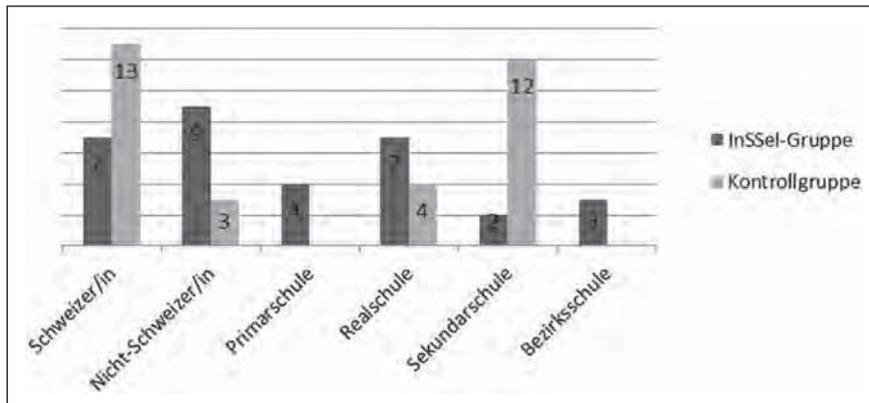
Im Herbst 2011 startete an sieben Schulen im Kanton Aargau das Programm InSSel. Insgesamt nahmen 35 Schülerinnen und Schüler daran teil. Das Elterneinverständnis für die Vorher- und Nachherbefragung der Evaluation lag für 4 Schülerinnen und 18 Schüler vor. Von diesen füllten 16 Schüler/innen beide Fragebogen aus (Durchschnittsalter 13,7 Jahre). Zusätzlich beantworteten auch 20 Lehrpersonen der am InSSel-Programm teilnehmenden Schülerinnen und Schüler die Fragebogen.

Die Kontrollgruppe bestand bei der Vorherbefragung aus 103 Schülerinnen und 97 Schülern (Durchschnittsalter 13,5 Jahre). Für die Nachherbefragung wurden 23 Schülerinnen und Schüler ausgewählt, welche eine vergleichbare Störneigung im Unterricht aufwiesen wie die Schülerinnen und Schüler im InSSel-Programm (vgl. auch Abbildung 2). Davon füllten 7 Schülerinnen und 9 Schüler (Durchschnittsalter 14,5 Jahre) beide Fragebogen aus. Die grosse Kontrollgruppenstichprobe bei der Vorhermessung wurde zur Überprüfung der Instrumente sowie zur Validierung der Konstrukte verwendet (Neuenschwander, Frank & Hartmann, 2012a, 2012b).

Schülerinnen und Schüler, die an beiden Befragungen teilnahmen, besuchten die Schulniveaus Primar-, Sekundar- und Bezirksschule. Die Abbildung 1 zeigt die verschiedenen Schulniveaus sowie den Migrationshintergrund der 32

befragten Schülerinnen und Schüler, getrennt nach InSSel- und Kontrollgruppe.

**Abbildung 1: Stichprobenbeschreibung nach Schulniveaus und Migrationshintergrund**



### 3.2 Durchführung und Konstrukte der Befragungen

Die Befragung der Schülerinnen und Schüler der Kontroll- und der InSSel-Gruppe wurde online durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe füllten den Onlinefragebogen während der regulären Schulzeit aus, diejenigen der InSSel-Gruppe bearbeiteten ihn in der Freizeit. Zudem wurden die Lehrpersonen gebeten, Fragebogen über die Schülerinnen und Schüler, die am InSSel-Programm teilnahmen, auszufüllen. Diese Fragebogen wurden den Lehrpersonen in Papierform abgegeben. Um die Vergleichbarkeit zu sichern, wurden die Items in der InSSel- und Kontrollgruppe gleich formuliert. Zur Überprüfung der Implementation wurden im Posttest der InSSel-Gruppe Items zur Durchführung des InSSel-Programms eingesetzt.

#### 3.2.1 Konstrukte der Kontroll- und InSSel-Gruppe

Kinder und Jugendliche mit hohen Sozial- und Selbstkompetenzen können in Konfliktsituationen eher vermitteln und kooperieren, ihre Bedürfnisse aber auch angemessen durchsetzen. Um im Unterricht zu kooperieren und nicht zu stören, können sie wichtige soziale Regeln akzeptieren und einhalten und individuelle Bedürfnisse bei Bedarf zurückstellen. Im InSSel-Programm gelten die sozialen Kompetenzen Konfliktfähigkeit/Kooperation, Durchsetzung, Regelinhaltung und die Selbstkompetenzen Selbstregulation und -wahrnehmung

(Impulskontrolle, Selbstwahrnehmung) als Erfolgskriterien. Sie stellen zudem empirisch bestätigte Schutzfaktoren einer ungünstigen psychosozialen Entwicklung dar (vgl. Eisner et al., 2008). Weitere Erfolgskriterien im InSSel-Programm stellen zum einen die Identifikation mit der Schule und zum anderen die Beziehung der Schülerinnen und Schüler zu ihren Lehrpersonen dar. Je zufriedener Schülerinnen und Schüler mit ihrer Lehrperson sind, desto weniger stören sie den Unterricht (Neuenschwander, 2005). Da das InSSel-Programm zum Ziel hat, die Unterrichtsstörungen zu reduzieren, wird erwartet, dass sich die Beziehung zur Lehrperson verbessert und sich die Schülerinnen und Schüler stärker mit der Schule identifizieren.

Die Kontroll- und InSSel-Gruppe beantworteten identische Fragen zu den oben genannten Erfolgskriterien Unterrichtsstörungen, Lehrpersonbeziehung und Schulcommitment, den Sozialkompetenzen Konfliktfähigkeit und Kooperation, Durchsetzung sowie Regeleinhaltung und den Selbstkompetenzen Selbst- und Impulskontrolle, Gefühle und Selbstwahrnehmung. Diese Konstrukte wurden mit Items operationalisiert, die sich in früheren Studien bewährt haben. Beispielimens zu den erfassten Konstrukten der Sozial- und Selbstkompetenzen sowie weitere Konstrukte, die in der Kontroll- und InSSel-Gruppe gemessen worden sind, sind in der Tabelle 1 aufgeführt. Die Skalenanalysen wurden mit der gesamten Stichprobe der Vorherbefragung durchgeführt (Kontrollgruppe 200, InSSel-Gruppe 35 Schülerinnen und Schüler, vgl. Neuenschwander et al., 2012a).

**Tabelle 1: Beispielitems zu den verwendeten Konstrukten in der Kontroll- und InSSel-Gruppe**

Konstrukte	Beispielitem	Alpha	Literatur
Konfliktfähigkeit/ Kooperation 5 Items	«In einem Streit konnte ich leicht zugeben, dass ich nicht Recht hatte»	Pretest: 0.78	In Anlehnung an Riemann & Allgöwer (1993), Skala Regelung interpersoneller Konflikte
Durchsetzung/ Selbstbehauptung 5 Items	«Ich konnte sehr gut nein sagen, wenn eine Mitschülerin, ein Mitschüler mich um etwas bat, das ich nicht tun wollte»	Pretest: 0.75	In Anlehnung an Riemann & Allgöwer (1993), Skala Durchsetzung persönlicher Rechte
Regeln/Vereinbarungen 6 Items	«Ich habe mich immer an die Regeln im Klassenzimmer gehalten»	Pretest: 0.87	In Anlehnung an Caldarella & Merrel (1997)
Gefühle/Selbstwahrnehmung 4 Items	«Ich wusste oft nicht, warum ich verärgert war»	Pretest: 0.84	Penza-Clyve & Zeman (2002)
Selbst-/Impulskontrolle 6 Items	«Ich wurde schnell unruhig und konnte während dem Unterricht nicht lange auf dem Stuhl sitzen bleiben»	Pretest: 0.75	Eigenkonstruktion aufgrund Lauth & Schlottke (2002)
Unterrichtsstörungen 5 Items	«Wenn wir Einzelaufgaben lösten, mahnte mich die Lehrperson immer wieder, ruhig zu sein»	Pretest: 0.86	Neuenschwander (2004); Neuenschwander (2005)
Beziehung Lehrperson 6 Items	«Ich habe eine gute Beziehung zu meiner Klassenlehrperson»	Pretest: 0.88	Neuenschwander et al. (2003); Neuenschwander et al. (1998)
Schulcommitment 5 Items	«Mir ist es wichtig, dass ich in der Schule gut bin»	Pretest: 0.78	Eigenkonstruktion
Zeugnis Sozialkompetenz 5 Items	«Zeigt angemessene Umgangsformen»	Pretest: 0.84	Lehreroffice, 2012
Zeugnis Selbstkompetenz 6 Items	«Erledigt arbeiten selbstständig und zuverlässig»	Pretest: 0.84	Lehreroffice, 2012

Die Unterrichtsstörungen, die Sozial- und Selbstkompetenzen und die Schulwahrnehmungen wurden auf einer Skala von 1 «stimmt überhaupt nicht» bis 6 «stimmt voll und ganz» beurteilt.

### 3.2.2 Implementationskontrolle

Die Schülerinnen und Schüler wie auch die Lehrpersonen in der InSSel-Gruppe beantworteten zusätzlich im Posttest spezifische Fragen zum InSSel-Programm, die Informationen geben, wie das InSSel-Programm umgesetzt worden ist, welche Wirkungen das Programm zeigt und wie die Schülerinnen und Schüler die Programmelemente bewerteten. Diese Fragen wurden auf einer 6er-Skala beantwortet. Beispielitems sind in der Tabelle 2 aufgeführt.

**Tabelle 2: Beispielitems zur Implementationskontrolle in der InSSel-Gruppe**

Konstrukte Schülerfragebogen	Beispielitems	Alpha	Quelle
Motivation 1 Item	«Wie motiviert bist du in den Gruppentrainings gewesen mitzumachen»		Eigenkonstruktion
Verhaltensänderung 1 Item	«Durch das Gruppentreffen hat sich mein Verhalten verändert»		Eigenkonstruktion
Elternverhalten 3 Items	«Seit ich im InSSel-Programm bin, haben mir meine Eltern gesagt, wie ich mein Verhalten verändern soll»	0.54	Eigenkonstruktion
Beziehung Jugendcoach 5 Items	«Ich habe eine gute Beziehung zu meinem Jugendcoach»	0.64	In Anlehnung an Neuenschwander et al. (2003); Neuenschwander et al. (1998)
Gruppenklima 4 Items	«In unserer Gruppe gab es einen guten Zusammenhalt»	0.90	In Anlehnung an Eder (1998)
Zufriedenheit InSSel 1 Item	«Wie zufrieden bist du insgesamt mit dem InSSel-Programm?»		Eigenkonstruktion

Konstrukte Lehrpersonenfragebogen	Beispielitems	Alpha	Quelle
Wirkung InSSEL 1 Item	«Hat sich das Verhalten der Schülerin, des Schülers durch die Teilnahme am InSSEL-Programm verändert?»		Eigenkonstruktion
Wirkung Unterrichtshospitation 1 Item	«Wie hilfreich war für Sie die Unterrichtshospitation des Jugendcoaches in Bezug auf das Problemverhalten der an InSSEL teilnehmenden Jugendlichen?»		Eigenkonstruktion
Entlastung 1 Item	«Wie entlastend war das InSSEL-Programm für Sie?»		Eigenkonstruktion
Zufriedenheit InSSEL 1 Item	«Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit dem InSSEL-Programm?»		Eigenkonstruktion

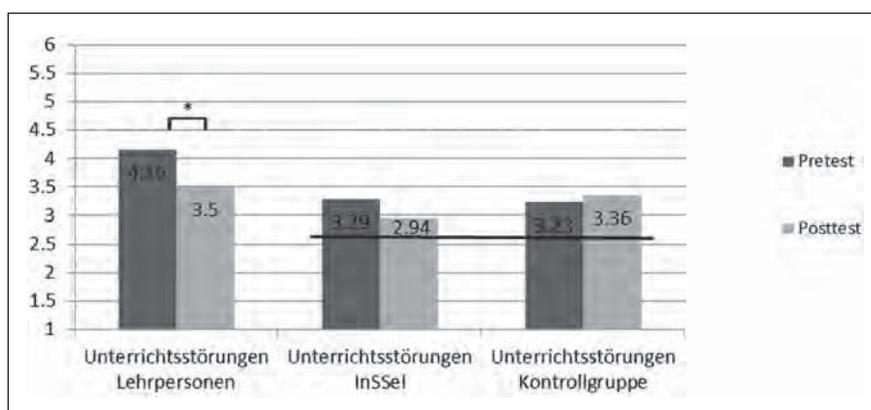
### 3.3 Ergebnisse

Die geringe Stichprobengröße erschwert inferenzstatistische Auswertungen. Zudem ist die Zeitspanne von sieben Monaten zwischen dem Pre- und Posttest kurz. Untersuchungen zeigten, dass selbstberichtete Sozialkompetenzen eine sehr hohe Stabilität aufweisen (vgl. Neuenschwander, 2005). Daher ist es schwierig, in einer Intervention während nur sieben Monaten signifikante Veränderungen der selbstberichteten Sozial- und Selbstkompetenzen zu bewirken. Aufgrund der Stichprobengröße wurden Gruppenvergleiche mit dem nonparametrischen Verfahren U-Test und Mittelwertsveränderungen innerhalb einer Gruppe mit dem nonparametrischen Wilcoxon-Test vorgenommen. Wegen der kleinen Stichproben wurden die Signifikanzniveaus 10 % und 5 % verwendet. Wenn sich die Mittelwerte zwischen den Gruppen oder zwischen dem Pre- – und Posttest signifikant unterschieden, wird dies in den Abbildungen gekennzeichnet. Als Referenzwert wird in den Abbildungen jeweils der Mittelwert der jeweiligen Merkmale von der gesamten Kontrollgruppe des Pretests angegeben.

### 3.3.1 Veränderung der Unterrichtsstörungen

Der Vergleich des Pre- und Posttests zur Beurteilung der Unterrichtsstörungen fällt positiv aus (vgl. Abbildung 2). Sowohl die InSSel-Schüler/innen selber als auch deren Lehrpersonen geben hypothesenkonform an, dass das Ausmass der Unterrichtsstörungen im Mai 2012 tiefer ausgeprägt ist als vor Beginn des InSSel-Programms im Herbst 2011. Die Abnahme der Unterrichtsstörungen aus der Lehrpersonensicht wurde signifikant ( $p < 0.1$ ). Im Vergleich dazu steigt der Mittelwert der Störneigung im Unterricht in der Kontrollgruppe aus Schülersicht leicht an.

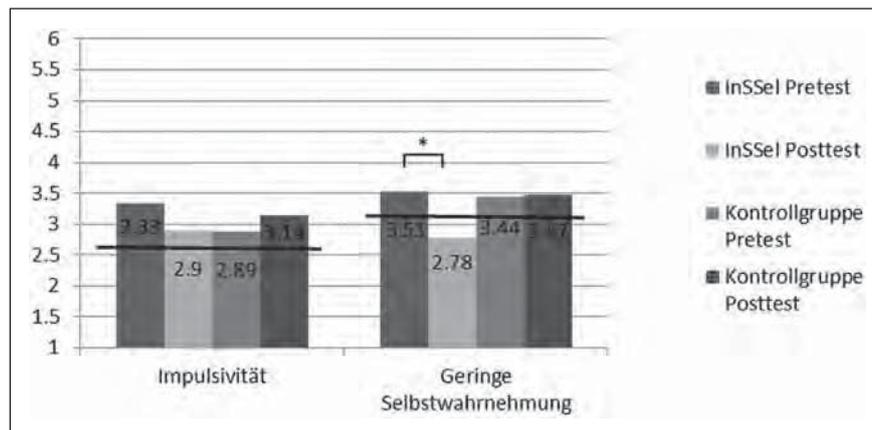
**Abbildung 2: Veränderung der Unterrichtsstörungen, \* = Veränderung Pre-/Posttest ist signifikant, Referenzlinie gesamte Kontrollgruppenstichprobe Pretest  $M = 2,67$ .**



### 3.3.2 Förderung der Sozial- und Selbstkompetenzen

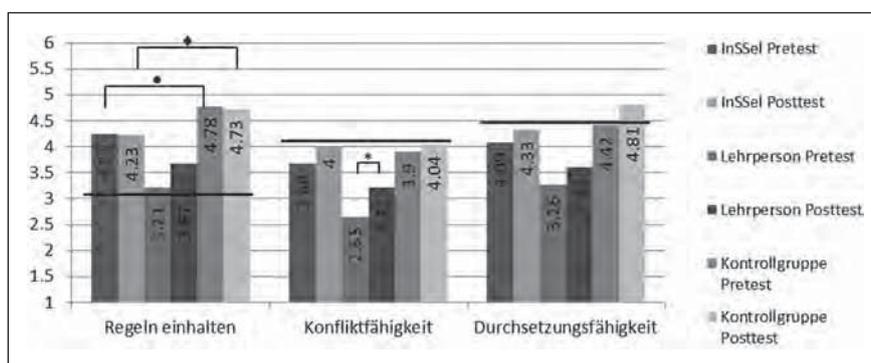
Bezüglich der Selbstkompetenzen zeigt sich, dass die InSSel-Schüler/innen im Mai 2012 die Impulsivität als geringer beurteilen als im Herbst 2011, wenn auch nicht signifikant. Ihre Werte nähern sich dem Durchschnitt an. Sie können sich im Unterricht tendenziell länger ruhig verhalten, warten mit einer Antwort bis die Lehrperson die Frage zu Ende gestellt hat und werden nicht mehr so rasch wütend. Im Vergleich dazu nimmt in der Kontrollgruppe die Impulsivität eher zu, wenn auch nicht signifikant. Die Wahrnehmung und Beurteilung der eigenen Gefühle von den Schülerinnen und Schülern im InSSel-Programm verbessert sich signifikant (vgl. Abbildung 3). Nach einem halben Jahr im InSSel-Programm geben die Schülerinnen und Schüler an, dass sie signifikant besser einschätzen können, wie sie sich fühlten, und dass sie diese Gefühle auch formulieren können ( $p < 0,05$ ). In der Kontrollgruppe zeigt sich in der Selbstwahrnehmung in der gleichen Zeit keine Veränderung.

**Abbildung 3: Zwei Aspekte der Selbstkompetenzen, \* = Veränderung Pre-/Posttest ist signifikant; Referenzlinie gesamte Kontrollgruppenstichprobe Pretest, Impulsivität  $M = 2,67$ , geringe Selbstwahrnehmung  $M = 3,28$ .**



Bezüglich der Sozialkompetenzen zeigt sich, dass sich in beiden Gruppen aus Schülersicht die Einhaltung der Regeln an der Schule (z. B. Regeln im Klassenzimmer einhalten, Unterrichtszeiten einhalten, Aufgaben erledigen etc.) nicht verbessert. In der Kontrollgruppe ist die Regeleinhaltung im Pre- wie auch im Posttest signifikant höher als in der InSSel-Gruppe ( $p < 0,05$ ). Aus der Sicht der Lehrpersonen ist hingegen die Regeleinhaltung der Schülerinnen und Schüler ein wenig gestiegen und liegt über dem Durchschnitt der gesamten Kontrollgruppe. Die Veränderung ist aber nicht signifikant. Die Schülerinnen und Schüler im InSSel-Programm meinen, dass ihre Konflikt- und ihre Durchsetzungsfähigkeit vom Herbst 2011 bis Mai 2012 eher zugenommen haben. Die Lehrpersonen der InSSel-Schülerinnen beurteilen die Konflikt- und die Durchsetzungsfähigkeit schlechter als die Schüler/innen, jedoch geben auch die Lehrpersonen eine tendenzielle Verbesserung dieser Sozialkompetenzen an, wobei die Veränderung nicht signifikant ist (vgl. Abbildung 4). Aus Lehrpersonensicht nimmt die Konfliktfähigkeit signifikant zu ( $p < 0,1$ ). Auch in der Kontrollgruppe haben die Konflikt- und die Durchsetzungsfähigkeit eher, aber nicht signifikant zugenommen. Die Konfliktfähigkeit hat in der InSSel-Gruppe stärker zugenommen als in der Kontrollgruppe.

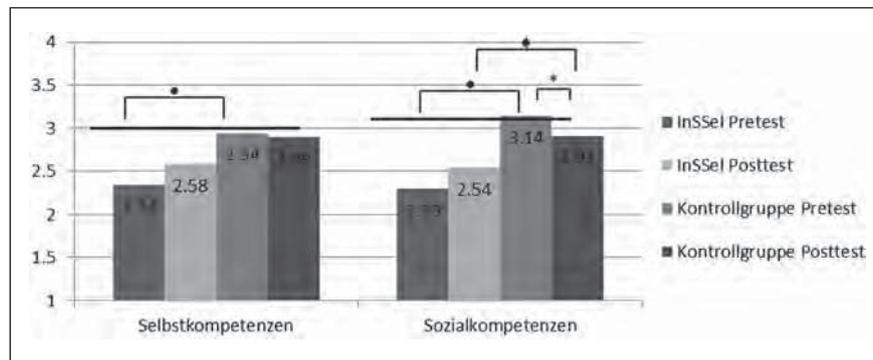
**Abbildung 4: Drei Aspekte der Sozialkompetenzen, \* = Veränderung Pre-Posttest ist signifikant, ● = Kontroll- und InSsel-Gruppe Pretest unterscheiden sich signifikant, ◆ = Kontroll- und InSsel-Gruppe Posttest unterscheiden sich signifikant, Referenzlinie gesamte Kontrollgruppenstichprobe Pretest, Regeln  $M = 3,28$ , Konfliktfähigkeit  $M = 4,04$ , Durchsetzungsfähigkeit  $M = 4,50$ .**



### 3.3.3 Zeugnisbeurteilung der Sozial- und Selbstkompetenzen

Die Zeugnisbeurteilungen der Sozial- und Selbstkompetenzen haben sich während des InSsel-Programms gesamthaft eher verbessert (vgl. Abbildung 5). In der Kontrollgruppe ist die Zeugnisbeurteilung der Selbstkompetenzen im Herbst 2011 signifikant besser als in der InSsel-Gruppe ( $p < 0,01$ ). Dieser signifikante Unterschied verschwindet jedoch beim Posttest. Die Beurteilung der Sozialkompetenzen im Zeugnis der Kontrollgruppe wurde signifikant schlechter ( $p < 0,05$ ), während sich die Bewertung der Sozialkompetenzen in der InSsel-Gruppe eher – aber nicht signifikant – verbessert hat. Die Zeugnisbeurteilung der Sozialkompetenzen im Herbst 2011 und im Frühling 2012 ist in der Kontrollgruppe signifikant besser (Pretest  $p < 0,001$ , Posttest  $p < 0,05$ ) als in der InSsel-Gruppe.

**Abbildung 5: Zeugnisbeurteilungen.** Skala: 1 «ungenügend», 2 «genügend», 3 «gut», 4 «sehr gut». \* = Veränderung Pre-Posttest ist signifikant, ● = Kontroll- und InSSel-Gruppe Pretest unterscheiden sich signifikant, ◆ = Kontroll- und InSSel-Gruppe Posttest unterscheiden sich signifikant, Referenzlinie gesamte Kontrollgruppenstichprobe Pretest, Selbstkompetenzen  $M = 3,00$ , Sozialkompetenzen  $M = 3,14$ .

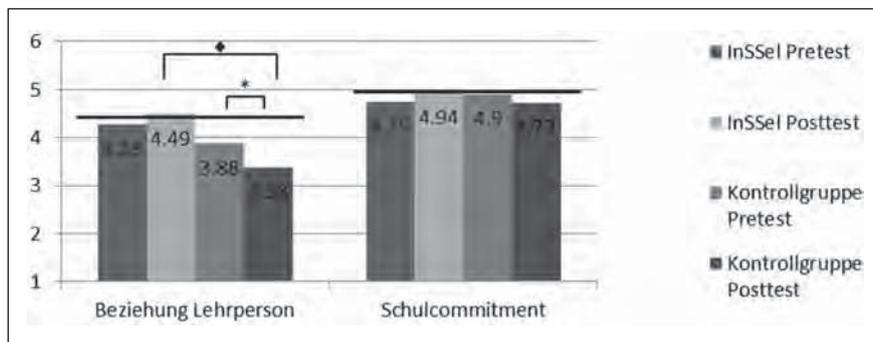


### 3.3.4 InSSel und Schule

Die Schülerinnen und Schüler im InSSel-Programm berichten, dass sich ihre Beziehung zur Klassenlehrperson während des InSSel-Programms tendenziell verbessert hat. Im gleichen Zeitraum wurde die Lehrerbeziehung in der Kontrollgruppe signifikant schlechter. Zum Zeitpunkt des Posttests ist die Beziehung zu der Klassenlehrperson in der InSSel-Gruppe signifikant besser als in der Kontrollgruppe ( $p < 0,01$ )

Zudem ist die Identifizierung der InSSel-Schülerinnen und -schüler mit der Schule leicht gestiegen (vgl. Abbildung 6). Den Schülerinnen und Schülern ist es wichtiger geworden, dass sie in der Schule gut sind, die Schulregeln einhalten und gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern immer fair sind. In der Kontrollgruppe hat die Identifizierung mit der Schule leicht abgenommen. Diese Veränderungen sind aber statistisch nicht signifikant.

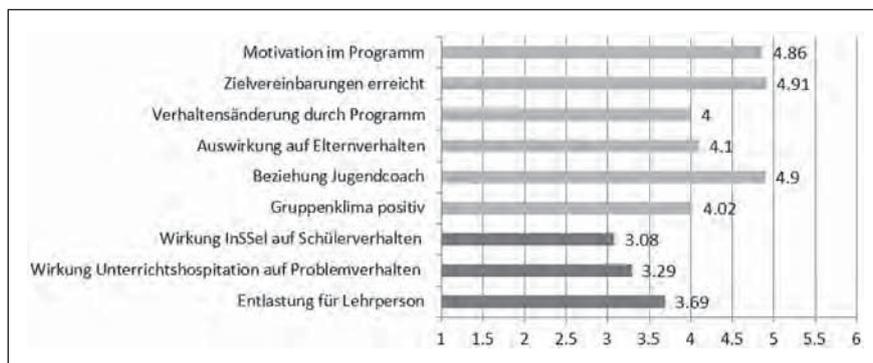
Abbildung 6: Beziehung zur Lehrperson und Schulcommitment, \* = Veränderung Pre-Posttest ist signifikant, ● = Kontroll- und InSSel-Gruppe Pretest unterscheiden sich signifikant, ◆ = Kontroll- und InSSel-Gruppe Posttest unterscheiden sich signifikant, Referenzlinie gesamte Kontrollgruppenstichprobe Pretest, Beziehung LP  $M = 4,52$ , Schulcommitment  $M = 4,99$ .



### 3.3.5 Umsetzung und Akzeptanz des InSSel-Programms

Die InSSel-Schülerinnen und Schüler beurteilen die Beziehung zum Jugendcoach als gut (Wert um 5). Auch das Klima in der InSSel-Gruppe wird als eher positiv bezeichnet (Wert um 4). Die Motivation im InSSel-Programm sowie die Erreichung der Zielvereinbarungen beurteilen die Schülerinnen und Schüler als gut bzw. als erreicht (Wert knapp 5). Sie berichten zudem, dass sich ihr Verhalten durch das InSSel-Programm eher verändert hat und dass ihre Eltern eher verlangen, dass sie die Schulregeln einhalten (vgl. Abbildung 7).

Abbildung 7: Angaben über das InSSel-Programm



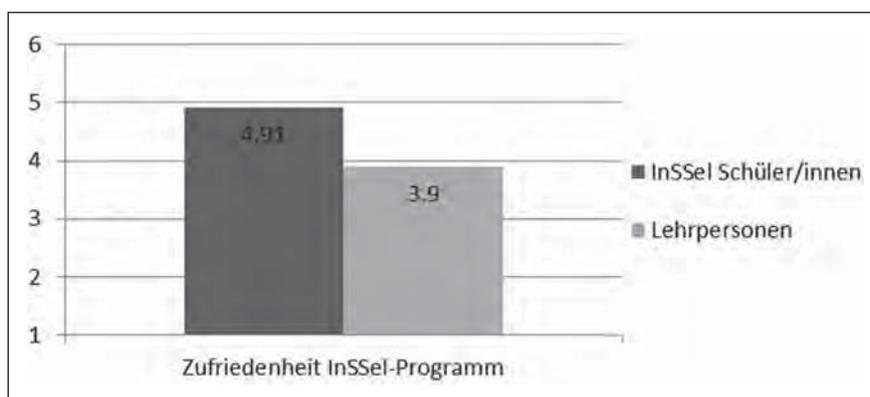
■ = Angaben InSSel-Schülerinnen und -Schüler ■ = Angaben Lehrpersonen

Die Beurteilung der Veränderung des Schülerverhaltens durch das InSSel-Programm fällt bei den Lehrpersonen etwas weniger positiv aus als bei den Schülerinnen und Schülern. Die Lehrpersonen geben an, dass die Unterrichtshospitation einen leicht stärkeren positiven Einfluss auf die Veränderung des Problemverhaltens der Schülerinnen und Schüler zeigt als das gesamte InSSel-Programm. Die Lehrpersonen nehmen das InSSel-Programm als eher entlastend wahr. Offenbar resultiert durch das InSSel-Programm eine Entlastung für die Lehrpersonen, die aber wegen ihres Engagements bei der Zuweisung und Durchführung des Programms nur gering ist.

In einer offenen Frage gaben die Lehrpersonen an, welche Verhaltensveränderungen sie bei den Schülerinnen und Schülern nach dem InSSel-Programm wahrnahmen. Die Lehrpersonen berichteten über positive Veränderungen im Schülerverhalten in folgenden Bereichen: grössere Offenheit, ruhiger, gelassener, reflektierter, geduldiger, konzentrierter, weniger Reklamationen von anderen bezüglich des Verhaltens der Schüler/innen, positivere Einstellung, zuverlässiger, Einhaltung von Abmachungen, häufigeres Akzeptieren von Entscheidungen von Autoritäten, weniger Wutausbrüche und generell angemesseneres Verhalten.

### **3.3.6 Zufriedenheit mit InSSel**

Betrachtet man die Gesamtbeurteilung des InSSel-Programms, so zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler mit dem Programm selber zufrieden sind, die Lehrpersonen im Vergleich dazu eher zufrieden sind (vgl. Abbildung 8). Die Schülerinnen und Schüler wünschen sich, dass regelmässiger Gespräche über die Erreichung der Zielvereinbarungen sowie die geförderten Selbst- und Sozialkompetenzen geführt werden. Auf die Frage nach den Veränderungswünschen an das InSSel-Programm geben die Lehrpersonen an, dass die Eltern der Schülerinnen und Schüler stärker einbezogen werden und ein regelmässiger Austausch zwischen ihnen und dem Jugendcoach stattfindet.

**Abbildung 8: Zufriedenheit mit dem InSSel-Programm**

Um die Erfahrungen der Jugendcoaches aus erster Hand zu erfassen, wurden zudem im Dezember 2011 halbstrukturierte Interviews mit fünf Jugendcoaches aus verschiedenen Schulen durchgeführt, die mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Klassenstufen arbeiteten. Mit diesen Interviews wurden Chancen und Herausforderungen der Jugendcoaches erfasst. Die Jugendcoaches berichteten generell sehr positiv über die Einführung von InSSel. Sie berichteten, dass die Eltern die Teilnahme am InSSel als Chance sehen. Der Umgang mit den Jugendlichen, den Eltern und den Schulleitungen sei in der Startphase mehrheitlich gut gelaufen. Das Interesse der Eltern und der Jugendlichen am Programm war hoch, höher als das der Lehrpersonen. Die Kooperation im Lehrerkollegium verlief je nach Schule unterschiedlich. Insbesondere wurde das InSSel-Programm in den Schulen unterschiedlich früh und umfassend eingeführt. Die Schulen waren unsicher, wie das InSSel-Programm eingeführt und intern kommuniziert werden sollte und brauchten dazu Erfahrungen.

#### 4 Fazit

Das InSSel-Programm zeigt insgesamt in Bezug auf die Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen von Schülerinnen und Schülern innerhalb eines halben Jahres eine tendenziell positive Wirkung. Auch wenn wegen der geringen Stichprobe nicht alle Veränderungen inferenzstatistisch nachgewiesen werden konnten, zeigen alle Veränderungen in die intendierte Richtung. Diese positiven Veränderungen treten sowohl in der Schülerselbstwahrnehmung auf als

auch in den Lehrerwahrnehmungen und werden sogar in der Beurteilung der Sozial- und Selbstkompetenzen im Zeugnis sichtbar. In der Kontrollgruppe nimmt die Zeugnisbeurteilung der Sozialkompetenz signifikant ab. In der InSSel-Gruppe nähern sich die Zeugnisbeurteilungen der Sozial- und Selbstkompetenzen dem Durchschnitt an. Auch wenn nicht signifikant, ist dies ein positives Ergebnis. Zudem unterscheidet sich die Zeugnisbeurteilung der Selbstkompetenzen der InSSel-Schülerinnen und -Schüler nach dem Programm nicht mehr signifikant von der Kontrollgruppe, wie dies zu Beginn des Programms der Fall war. Durch das InSSel-Programm beginnen sich die Schülerinnen und Schüler stärker mit der Schule zu identifizieren. Die Beziehung zu der Lehrperson verbessert sich nach der Teilnahme an InSSel, in der Kontrollgruppe nimmt diese hingegen signifikant ab. Beim Posttest ist die Beziehung zur Lehrperson in der InSSel-Gruppe signifikant besser als in der Kontrollgruppe. Aus der Lehrpersonensicht nehmen die Unterrichtsstörungen bei den Schülerinnen und Schülern nach dem InSSel-Programm signifikant ab. Bei der Kontrollgruppe steigt im Gegensatz zur InSSel-Gruppe die Störneigung im Unterricht eher an. Schülerinnen und Schüler berichten nach dem InSSel-Programm, dass die geringe Selbstwahrnehmung signifikant abgenommen hat und dass sie besser ihre Gefühle wahrnehmen und interpretieren können. Bei den Selbstkompetenzen zeigen sich in der Kontrollgruppe im Vergleich zu der InSSel-Gruppe eine Zunahme der Impulsivität und keine Verbesserung in der Selbstwahrnehmung und Beurteilung der eigenen Gefühle. Bei den InSSel-Schülerinnen und -Schülern zeigt sich jedoch ein grösserer Anstieg in der Konfliktfähigkeit als bei der Kontrollgruppe. Die Lehrpersonen beurteilen die Konfliktfähigkeit der an InSSel teilnehmenden Jugendlichen als signifikant besser.

Von den Lehrpersonen wird das InSSel-Programm als eher entlastend empfunden. Ihre Zufriedenheit mit dem Programm ist tiefer als die der Schülerinnen und Schüler. Sie wünschen sich, dass die Eltern noch stärker in das Programm einbezogen werden und ein regelmässiger Austausch mit den Jugendcoaches stattfindet. Die Lehrpersonen schätzen jedoch im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern nach einem halben Jahr InSSel-Programm die Regeleinhaltung der Schüler/innen höher ein. Die fehlende Veränderung der Regeleinhaltung aus der Schülersicht weist auf einen Entwicklungsbedarf hin. In den Gruppentrainings wurde die Gefühlswahrnehmung von den Jugendcoaches intensiv bearbeitet, die Impulskontrolle und die Regeleinhaltung hingegen weniger. Aus diesem Grund wurde ein Konzept entwickelt, wie die Regeleinhaltung an den Gruppennachmittagen effektiver trainiert werden kann. Dieses Konzept wurde an einer besonderen Weiterbildung der Jugendcoaches vermittelt.

Gesamthaft zeigen die Ergebnisse, dass das InSSel-Programm zu einer tendenziellen Verringerung der Unterrichtsstörungen führt und die Sozial- und Selbstkompetenzen von Jugendlichen eher fördert. Es wurden eher stärkere Wirkungen auf die Selbstkompetenzen gefunden als auf die Sozialkompetenzen. Die Befunde sind umso bedeutsamer, weil Interventionen zur Förderung von Sozialkompetenzen oft nur kleine oder mässige Wirkung zeigten (vgl. Überblicksstudien von Beelmann et al., 1994; Wilson et al., 2003). Insgesamt hat das Programm die Erwartungen erfüllt, auch wenn noch punktuelle Weiterentwicklungen erforderlich sind.

Um die Akzeptanz des InSSel-Programms in den Schulen zu stärken und die Wirksamkeit der Förderung der Sozial- und Selbstkompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern zu erhöhen, braucht es mehr Informationen über das Programm für die Eltern, aber vor allem auch für die Lehrpersonen. Diese müssen kontinuierlich während der Durchführung ins Programm einbezogen werden. Es ist zentral für den Erfolg des Programms, die Zustimmung und die Unterstützung der Eltern und der Lehrpersonen zu gewinnen. Dieses systemische Element unterscheidet das InSSel-Programm von anderen Programmen mit ähnlichen Zielen. Die Evaluation zeigt die Herausforderungen bei der Umsetzung dieser systemischen Vorgehensweisen auf, aber auch ihre hohe Bedeutung. Nach wie vor gilt: Nur wenn alle betroffenen Personengruppen die Massnahmen mittragen, können die Schülerinnen und Schüler für ihre Weiterentwicklung profitieren.

## Literatur

- Beelmann, A. & Lösel, F. (2006). Child social skill training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema*, 18(3), 603–610.
- Beelmann, A., Pfungsten, U. & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(3), 260–271.
- Buhrmester, D. & Furman, W. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 991–1008.
- Caldarella, P & Merrell, K.W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264–278.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Teaching* (pp. 392–432). New York: Mac Millian.
- Eder, F. (1998). Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8. – 13. Klasse (LFSK 8–13). Göttingen: Hogrefe.

- Eisner, M., Jürgen, R. & Greenberg, M. (2006). Gewaltprävention durch die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen in der Schule: Das PATHS/PFAD Curriculum. *Praxis der Rechtspsychologie*, 16(3), 33–67.
- Eisner, M., Ribeaud, D., Jünger, R. & Meidert, U. (2008). Frühprävention von Gewalt und Aggression. Ergebnisse des Zürcher Präventions- und Interventionsprojektes an Schulen. Zürich: Rüegger.
- Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36, 103–112.
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *Beyond behaviorism. Changing the classroom management paradigm*. Boston: Annyn and Bacon.
- Frey, K. (2010). *Disziplin und Schulkultur*. Bern: Schulverlag-Plus.
- Fuchs, M. & Schmalz, S. (2010). Gewalt an Schulen – eine Mehrebenenanalyse zum Einfluss von Sozialisationsbedingungen und Klassenkomposition. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(2), 134–148.
- Glasgow, N. A. & Hicks, C. D. (2003). *What successful teachers do: 91 research-based classroom strategies for new and veteran teachers*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Lauth, G.W. & Schlotke, P.F. (2002). *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern*. Weinheim: Beltz PVU.
- Lehreroffice (2012). *Zeugnisanleitung Kanton Aargau*. Verfügbar unter: [http://www.lehreroffice.ch/lo/dokumente/easy/Zeugnisanleitung\\_ag.pdf](http://www.lehreroffice.ch/lo/dokumente/easy/Zeugnisanleitung_ag.pdf) [September 2012]
- Malti, T. & Perren, S. (Eds.). (2008). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neuenschwander, M. P. & Frank, N. (2011). Förderung der Sozial- und Selbstkompetenzen in der Schule (InSSel): Beschreibung eines neuen Interventionsprogramms. *Sozialmagazin*, 36(11), 43–49.
- Neuenschwander, M. P. & Wismer, N. (2010). Selektionskriterien: Wichtige Rolle der überfachlichen Kompetenzen. *Panorama*(1), 16–17.
- Neuenschwander, M. P. (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P. (2006a). Editorial zum Themenheft Klassenführung – Konzepte und neue Forschungsbefunde. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(3), 189–196.
- Neuenschwander, M. P. (2006b). Überprüfung einer Typologie der Klassenführung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(3), 243–258.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., et al. (2004). *Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Schlussbericht*. Bern: Kanton und Universität Bern. Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Stelle für Forschung und Entwicklung.

- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., et al. (2005). *Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P., Frank, N. & Hartmann, R. (2012a). *Intervention zur Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen in der Schule InSSel. Dokumentation der Eingangserhebung (Forschungsbericht)*. Solothurn: Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz, Institut Forschung und Entwicklung.
- Neuenschwander, M. P., Frank, N. & Hartmann, R. (2012b). *Intervention zur Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz (InSSel): Dokumentation der Schlusserhebung (Forschungsbericht)*. Solothurn: Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz, Institut Forschung und Entwicklung.
- Neuenschwander, M. P., Goltz, S., Balmer, T., Gasser, A., Hirt, U., Ryser, H., et al. (2003). *Dokumentation der Schülerbefragung (Forschungsbericht): Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kanton und Universität Bern*.
- Neuenschwander, M. P., unter Mitarbeit von: Böni, E., Bärtschi, S., Gerber, U., Holder, M. et al. (1998). *Schule und Identität im Jugendalter. Kurzdokumentation der Skalen und Stichproben, Band I (Forschungsbericht Nr. 18): Institut für Pädagogik, Abt. pädagogische Psychologie der Universität Bern*.
- Oppenheimer, L. (1989). The nature of social action: social competence versus social conformism. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (Eds.), *Social Competence in Developmental Perspective* (pp. 41–70). Dordrecht: Kluwer.
- Penza-Clyve, S. & Zeman, J. (2002). Initial validation of the emotion expression scale for children (EESC). *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(4), 540–547.
- Petermann, F., Koglin, U., Natzke, H. & von Marées, N. (2007). *Ein Präventionsprogramm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Riemann, R. & Allgöwer, A. (1993). Eine deutschsprachige Fassung des «Interpersonal Competence Questionnaire» (ICQ). *Zeitschrift für differentielle und diagnostische Psychologie*, 14(3), 153–163.
- Roos, S. & Petermann, U. (2005). Zur Wirksamkeit des «Trainings mit Jugendlichen» im schulischen Kontext. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, 53, 262–282.
- Wilson, S. J., Lipsey, M.W. & Derzon, J.H. (2003). The effects of school-based intervention programs in aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(1), 136–149.