

Eine für alle?

Eine empirische Studie zur differentiellen Wirkung einer Kompetenzförderung bei Kindern mit unterschiedlichem sozioökonomischen Status

Doktorarbeit

an der Fakultät für Soziologie
der Universität Bielefeld

vorgelegt von
Dipl.-Soz. Elke Pieper

im Oktober 1999

1. Gutachter: Prof. G. Albrecht
2. Gutachter: Prof. K. Hurrelmann

Vorwort

Schulische Gesundheitsförderung wird seit Jahrzehnten mit unterschiedlichen Konzeptionen praktiziert. Monomodale Kompetenzförderung als ein erfolgversprechender Ansatz für die Prävention von Problemverhalten im Kindes- und Jugendalter ist bislang im schulischen Kontext nur wenig erprobt worden. Das Ziel der Kompetenzförderung ist es, die Bewältigungskapazitäten der Schüler zu stärken und so einen unproblematischen Entwicklungsprozeß zu fördern. Die Programme fokussieren daher vornehmlich auf die Beeinflussung der Individuen. Ein solch individuenzentrierter Ansatz läßt Wechselwirkungen von Programm und spezifischen Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen weitestgehend außer acht. Solche spezifischen Entwicklungsbedingungen sind z.B. bei Heranwachsenden mit unterschiedlichem sozioökonomischen Status oder bei Schülern mit spezifischen psychosozialen Problemlagen zu finden. Dieser "blinde Fleck" in der Programmgestaltung hängt vor allem mit dem bislang unzureichenden Stand der Forschung zusammen. Trotz der Vielzahl von Evaluationen ist das wissenschaftlich gesicherte Wissen über die Wirkung von Präventionsprogrammen bei Kindern und Jugendlichen mit problematischen Sozialisationsbedingungen gering. Die Befundlage ist oft widersprüchlich, ungenau oder zwischen den Kulturkreisen nicht übertragbar.

Die vorliegende Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, die aktuelle Konzeption von Kompetenzförderung kritisch zu hinterfragen und ihre Wirksamkeit bei Kindern mit unterschiedlichem sozioökonomischen Status empirisch zu evaluie-

ren. Die der Arbeit zugrundeliegende Studie wurde im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) finanzierten Sonderforschungsbereichs 227 "Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter" (Projekt B1) an der Universität Bielefeld realisiert.

Während der Entstehung dieser Arbeit haben mich viele Menschen, jeder auf seine Weise, unterstützt. Besonders herzlicher Dank gilt meinen beiden Betreuern Prof. G. Albrecht und Prof. K. Hurrelmann. Sie waren immer bereit, meine Überlegungen zu diskutieren und kritisch zu hinterfragen sowie bei methodischen Fragen beratend zur Seite zu stehen. Diese Gespräche halfen mir, meine Überlegungen zu überprüfen oder sie aus einem anderen Blickwinkel zu sehen. Sie haben mich auf diese Weise motiviert, meinen Weg zu gehen. Meine Kolleginnen Dr. F. Hoepner-Stamos und Dr. A. Leppin waren kompetente Diskussionspartnerinnen, die mich durch wertvolle Anregungen und Kritik an ihrem Wissen und ihren Erfahrungen teilhaben ließen.

Meine Mutter, meine Tante, mein Verlobter und meine Freunde haben dafür gesorgt, daß ich sehr gute Arbeitsbedingungen vorfand und das Lachen nicht verlernte. Auch Ihnen gilt mein Dank, ohne sie wäre vieles schwerer gewesen.

Inhalt

1. Themenstellung	7
1.1. Problemverhalten im Kindes- und Jugendalter	7
1.1.1. Risiko- und Schutzfaktoren für Problemverhalten im Kindes- und Jugendalter	10
1.1.2. Soziale Kompetenz als ein Schutzfaktor bei Problemverhalten	11
1.2. Kompetenzförderung	13
1.2.1. Konzeption multimodaler Programme	14
1.2.2. Effektivität multimodaler Programme	15
1.2.3. Über spezifisches Problemverhalten hinausgehende Wirkung von multimodalen Präventionsprogrammen	19
1.2.4. Monomodale Prävention problematischen Verhaltens	20
1.3. Zielsetzung der Arbeit	23
1.4. Aufbau der Arbeit	24
2. Aspekte sozialer Kompetenz	26
2.1. Sozialpsychologische Aspekte	27
2.2. Gesellschaftliche Entstehungsprozesse sozialer Kompetenz	30
2.3. Standards sozialer Kompetenz in Gruppen mit unterschiedlichem sozialen Status	34
3. Inhaltliche Spezifikation sozialer Kompetenz	39
3.1. Aufnahme von Kontakten	41
3.2. Assertivität	46
3.3. Prosoziales Verhalten	48

4. Konzeption schulischer Kompetenzförderung	52
4.1. Ziel schulischer Kompetenzförderung	52
4.2. Implementationskontext Schule	53
4.3. Erwartete universelle Wirkung der Kompetenzförderung	57
4.4. Kritische Würdigung der universellen Wirkung schulischer Kompetenzförderung	59
5. Heterogenität der Zielgruppe schulischer Kompetenzförderung	63
5.1. Kompetenzerwerb im Kontext primärer Sozialisation	64
5.1.1. Erwerb sozialer Kompetenzen	65
5.1.2. Lernkontext Elternhaus	67
5.1.3. Lernkontext Gleichaltrige	73
5.2. Identifikation von Risikogruppen innerhalb der Zielgruppe	76
5.3. Risikogruppe und sozioökonomischer Status	80
5.4. Erwartete differentielle Wirkung der Kompetenzförderung	84
6. Modelle zur Prüfung der Wirkung von Kompetenzförderung	92
6.1. Modell universeller Wirkung	92
6.1.1. Hypothesen der riskanten Sozialisationsbedingungen	93
6.1.2. Hypothesen der universellen Wirkung	96
6.2. Modell differentieller Wirkung	98
6.2.1. Hypothesen der riskanten Sozialisationsbedingungen	98
6.2.2. Hypothesen der differentiellen Wirkung	99

7. Beschreibung der Studie	103
7.1. Kompetenzförderungsprogramm	103
7.2. Design der Studie	104
7.3. Durchführung der Befragung	106
7.4. Erhebungsinstrument	106
7.5. Stichprobe	107
7.6. Evaluationsmethode	110
8. Operationalisierung der Variablen	115
8.1. Indikatoren der latenten exogenen Variablen	116
8.1.1. Additiver Index: sozialer Status	116
8.1.2. Additiver Index: Beziehung zu den elterlichen Modellen	124
8.1.3. Additiver Index: Beziehung zu gleichaltrigen Modellen	129
8.1.4. Treatmentvariable: Intervention	133
8.2. Indikatoren der latenten endogenen Variablen	134
8.2.1. Indizes sozialer Kompetenz: Assertivität, prosoziales Verhalten und Aufnahme von Kontakten	134
8.3. Meßmodelle der latenten Variablen	149
9. Strukturgleichungsmodell	152
9.1. Pfaddiagramm	152
9.2. Restriktion von Parametern	153
9.3. Identifikation der Modellstruktur	157
9.4. Verwendete Daten	158
9.5. Schätzverfahren	159
9.6. Prüfgrößen	161
9.6.1. Anpassungsmaße	161
9.6.2. Prüfgrößen des Meßmodells	162

9.6.3. Prüfgrößen des Strukturmodells	162
10. Analyse der Modelle	165
10.1. Schätzung des Modells universeller Wirkung	165
10.1.1. Güte des Modells	165
10.1.2. Meßmodelle	165
10.1.3. Strukturmodell	168
10.2. Schätzung des Modells differentieller Wirkung	174
10.2.1. Güte des Modells	174
10.2.2. Meßmodelle aller Gruppen	174
10.2.3. Strukturmodelle aller Gruppen	181
11. Diskussion der Ergebnisse	191
11.1. Primäre Sozialisationsbedingungen und Höhe der sozialen Kompetenzen	191
11.2. Sozioökonomischer Status und differentielle Wirkung der Kompetenzförderung	196
11.2.1. Wirkung bei Kindern mit hohem Status	196
11.2.2. Wirkung bei Kindern mit geringem Status	198
11.2.3. Wirkung bei Kindern mit mittlerem Status	200
11.3. Güte des Modells	202
11.4. Offene Fragen	203
12. Ausblick	208
Literaturverzeichnis	217
Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	240
Anhang	245

1. Themenstellung

In Schulgremien, in den Medien und in der sozialwissenschaftlichen Forschung wird seit der sprunghaften Zunahme des Konsums sogenannter Designerdrogen einmal mehr die Problematik von jugendlichem Drogenkonsum mit seinen langfristigen gesundheitlichen, sozialen und psychischen Risiken diskutiert. Zugleich wird oft auch die Frage aufgeworfen, welche präventiven Maßnahmen zu ergreifen sind, um Kinder und Jugendliche vor dem Konsum von Substanzen mit hohem Suchtpotential zu bewahren. Positive Erfahrungen mit schulischer Suchtprävention zeigen, daß psychosoziale Programme gute Ergebnisse in bezug auf die Prävention von Tabak-, Alkohol- und Marihuanakonsum erbringen, so daß erfolgversprechende Konzeptionen für die Suchtprävention für herkömmliche Drogen existieren (Hansen 1992; Künzel-Böhmer et al. 1993; Tobler & Stratton 1997).

1.1. Problemverhalten im Kindes- und Jugendalter

Drogenkonsum ist nicht das einzige problematische Verhalten, das bei Jugendlichen zu beobachten ist. Verschiedene Störungen des Sozialverhaltens, wie abweichendes oder kriminelles Verhalten, Egozentrik und Kommunikationsstörungen, werden von Eltern, Lehrern¹ und (Mit-)Schülern vermehrt beklagt. Aber auch eine deutliche Zunahme von Befindlichkeitsstörungen, wie Schlafstörungen, Unruhe, Ängstlichkeit oder Kopfschmerzen, haben bei Kindern und Jugendlichen in den neunziger Jahren deutlich zugenommen. Alle diese Störungen werden als Symptom für eine Überforderung der Kinder und

¹ In dieser Arbeit wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit auf Nennung beider Geschlechter verzichtet. Mit den Begriffen "Lehrer", "Schüler", "Erwachsene" usw. sind immer sowohl Männer als auch Frauen gemeint. Wo es möglich war, habe ich mich bemüht, geschlechtsneutrale Begriffe zu verwenden.

Jugendlichen mit ihren alltäglichen Anforderungen angesehen (für einen Überblick siehe Kolip et al. 1995). Vielfach sind langfristige physiologische Konsequenzen (wie Erkrankungen und Abhängigkeit), psychische Probleme (z.B. Depression, Autoaggression) sowie erschwerte Integration in normkonforme soziale Kontexte (z.B. wegen geringer schulisch-beruflicher Qualifikation oder einer Jugendstrafe) die Folge von habituellem oder wiederholtem Problemverhalten. Allgemeiner gesagt, gefährdet Problemverhalten im Kindes- und Jugendalter einen unproblematischen Verlauf des Sozialisationsprozesses der betroffenen Kinder und Jugendlichen, dessen negative Konsequenzen sich bis ins Erwachsenenalter auswirken können (Hurrelmann 1994). Wünschenswert wäre daher ein Präventionskonzept, das frühzeitig in den Entstehungsprozeß von Problemverhalten eingreift und Kinder und Jugendliche bei einer unauffälligen Entwicklung unterstützt. Ziel eines solchen Konzeptes ist, daß erst gar kein Problemverhalten von Heranwachsenden gezeigt wird, sondern daß protektive Faktoren so gefördert werden, daß Kinder und Jugendliche in der Lage sind, ohne Problemverhalten mit streßreichen Anforderungen und Lebensbedingungen fertig zu werden.

Während Erwachsene oder Institutionen einen Handlungsbedarf zur Vorbeugung von Problemverhalten sehen, stellt sich aus der Perspektive der Heranwachsenden Problemverhalten als ein funktionales, zweckmäßiges und zielgerichtetes Verhalten dar. Dieses wird von ihnen eingesetzt, um für sie relevante Ziele zu erreichen. Ein Problemverhalten wird ausgeführt, um zum Beispiel

- den Respekt und die Akzeptanz von Gleichaltrigen zu erwerben,
- einen subkulturellen Lebensstil zu demonstrieren,
- sich gegen die Eltern und deren Wertvorstellungen aufzulehnen,

- bewußt gegen gesellschaftliche Normen oder Konventionen zu verstoßen,
- Angst, Frustration und erwartetes oder eingetretenes Versagen zu bewältigen,
- Symbole und Verhaltensweisen des Erwachsenenstatus vorwegzunehmen,
- Rückzug, Entspannung und Entlastung bei Überforderung und Streßerleben zu erreichen (Jessor 1991; Hurrelmann & Hesse 1991).

Problemverhalten tritt dann vermehrt auf, wenn eine Person glaubt, daß sie ihre Ziele nicht mit unproblematischem Verhalten bzw. mit Hilfe ihrer sozialen Ressourcen erreichen kann. In der Regel schätzen diese Personen ihre individuellen Handlungskapazitäten, die Situation und die darin herrschenden Anforderungen so ein, daß das Problemverhalten als die erfolgversprechendste und effektivste Möglichkeit zur Verwirklichung des angestrebten Zieles erscheint, da alternative Wege verschlossen zu sein scheinen. Ob und welche Form des Problemverhaltens eine Person ausführt, hängt von der Anzahl der gelernten Problemverhaltensweisen ab und welche Funktion die Person mit dem einzelnen Verhalten verbindet (Lösel & Biesener 1998). Oftmals gibt es neben bewußten Motivationen auch unbewußte Motive, die eine Rolle bei der Ausführung des Verhaltens spielen. Personen können unterschiedliches Verhalten einsetzen, z.B. Drogenkonsum oder Gewalt, obwohl sie das gleiche Ziel verfolgen, z.B. Integration in eine Clique, Bewältigung von Streß oder negativen Emotionen. Problemverhalten wird somit als eine unproduktive Copingstrategie für streßreiche Situationen oder krisenhafte Ereignisse verstanden, die die Person anstatt produktiver, ursachenorientierter Copingstrategien zur Reduktion von Streßerleben einsetzt (vgl. Lazarus & Folkman 1984; Silbereisen & Kastner 1985).

1.1.1. Risiko- und Schutzfaktoren für Problemverhalten im Kindes- und Jugendalter

Zur sogenannten Risikogruppe für Problemverhalten zählen Heranwachsende, die einerseits über wenige sozial-ökologische und personale Ressourcen verfügen (protektive Faktoren), und andererseits sozialen Stressoren ausgesetzt sind und/oder Persönlichkeitsdefizite aufweisen (Risikofaktoren). Je mehr soziale und personale Risikofaktoren bei einer Person auftreten und je weniger protektive Faktoren der Person zur Verfügung stehen, desto wahrscheinlicher wird es, daß sie Problemverhalten zeigt, wenn es aus ihrer Sicht für sie funktional ist und der Verwirklichung ihrer Ziele zu dienen scheint (Jessor 1991). Zu den Risikofaktoren der sozialen Umwelt zählen u.a. soziale Benachteiligung und die Gelegenheit, Problemverhalten auszuführen. Als interpersonale Risikofaktoren gelten z.B. Akzeptanz des Problemverhaltens durch Bezugspersonen, Mangel an positiven sozialen Beziehungen und saliente Modelle für das Verhalten. Als Risikofaktoren der Persönlichkeit werden z.B. Mangel an Selbstvertrauen und -wert, zu wenige produktive Copingstrategien für Streß und negative Emotionen, Hoffnungslosigkeit in bezug auf die Zukunft und schlechte schulische Leistungen genannt (Jessor & Jessor 1977; Jessor 1991; Jessor et al. 1995). Risikofaktoren erschweren eine produktive Bearbeitung von Anforderungen und Entwicklungsaufgaben, die zu einem unproblematischen Verlauf des Sozialisationsprozesses beitragen würden.

Neben den Risikofaktoren, die das Auftreten von Problemverhalten fördern, stehen protektive Faktoren, die die Wirkung von negativen Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsdefiziten moderieren. Sie "puffern" die Auswirkungen der Risikofaktoren ab und senken die Wahrscheinlichkeit, daß Problemverhalten auftritt. Protektive Faktoren der sozialen Umwelt sind Integration in normkonforme soziale Beziehungen (z.B. kirchliche Gruppen, Sportvereine, Cliques) und ein hohes Maß an sozialer Kontrolle durch Eltern

oder Vertreter sozialer Instanzen (wie Polizisten oder Lehrer). Als interpersonale Protektivfaktoren gelten z.B. soziale Unterstützung (vor allem von Freunden und Eltern) sowie Engagement beispielsweise in karitativen oder kirchlichen Gruppen oder Schüler-Arbeitsgemeinschaften. Auf der Ebene der Persönlichkeit wirken u.a. eine negative Haltung gegenüber Problemverhalten, Pläne für die Zukunft sowie eine positive Einstellung gegenüber der Zukunft, eine positive Haltung zum eigenen Körper und gegenüber der Schule sowie ein hohes Ausmaß an sozialer Kompetenz, ein positives Selbstwertgefühl und eine hohe internale Kontrollüberzeugung protektiv gegen das Auftreten von Problemverhalten (Jessor et al. 1995).

1.1.2. Soziale Kompetenz als ein Schutzfaktor bei Problemverhalten

Die soziale Kompetenz einer Person ist eine wichtige personale Ressource, da sie eine der Schlüsselqualifikationen für soziale Interaktionen zwischen Menschen darstellt und damit zu einem unproblematischen Verlauf des Entwicklungsprozesses beiträgt (Weissberg et al. 1989). Der Entwicklungsprozeß von Kindern und Jugendlichen besteht zum größten Teil aus sozialen Interaktionen, die zur Bearbeitung unterschiedlicher Entwicklungsaufgaben ausgeführt werden müssen. Solche Entwicklungsaufgaben sind z.B. die Ablösung von den Eltern, die Übernahme von Rollen, die Integration in eine Clique und/oder die Aufnahme von Freundschaften und Liebesbeziehungen, der Erwerb von schulischer Qualifikation und von im Berufsleben erwünschten Verhaltensweisen (Oerter 1987). Je kompetenter sich ein Heranwachsender in den verschiedenen Entwicklungskontexten verhält, desto besser wird er die von ihm angestrebten Ziele verwirklichen können (van Aken 1992). Zudem führt sozial kompetentes Verhalten zum Aufbau eines sozialen Netzwerks, welches soziale Unterstützung in den Fällen zur Verfügung stellen kann, in denen die eigenen Handlungskapazitäten nicht ausreichen (Röhrle & Sommer 1994). Ferner fördert

sozial kompetentes Verhalten die Persönlichkeitsentwicklung, indem positive Rückmeldungen der Umwelt auf die Ausbildung positiver Kognitionen über sich selbst, z.B. zu einem stabilen Selbstbewußtsein oder internaler Kontrollüberzeugung, beitragen (Pettit et al. 1991).

Geringe soziale Kompetenz kann sich in mehreren Bereichen negativ auswirken. Erstens kann sie zu psychischen Belastungen und Fehlentwicklungen beitragen, die schlimmstenfalls in einer psychischen Fehlanpassung gipfeln. Zweitens kann geringe soziale Kompetenz zu unterschiedlichen Graden von sozialer Isolation beitragen, die sich sowohl auf das psychische Wohlbefinden als auch auf den sozialen Rückhalt eines sozialen Netzwerks negativ auswirkt. Drittens kann geringe soziale Kompetenz zu sozialer Benachteiligung in dem Sinne führen, daß durch häufige Störungen der entwicklungsrelevanten Interaktionen gesellschaftlich als relevant definierte Ziele, wie die Lösung von Entwicklungsaufgaben, nicht erreicht werden können (Botvin 1984; Hradil 1987; Büchner 1990; Hurrelmann 1994).

Der Erwerb und die Modifikation von sozialer Kompetenz ist ein Produkt von Person-Umwelt-Interaktionen, bei denen die Aktionen des Kindes auf das Verhalten der Umwelt einwirken und die Reaktionen der Sozialpartner wiederum auf das Verhalten und die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes zurückwirken (Pettit et al. 1988; van Aken & Riksen-Walraven 1992). Soziale Kompetenz wird im Kindesalter vornehmlich in den primären Sozialisationskontexten "Familie" und "Gleichaltrige" erworben. Die Gestaltung dieser Kontexte ist für jedes Kind verschieden, da es mit Menschen mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund bzw. unterschiedlichen Erfahrungen und Persönlichkeitsstrukturen interagiert, die unterschiedlich kompetente Verhaltensweisen zeigen. Auf diese Weise entsteht durch einen mehr oder weniger gelenkten

Lernprozeß ein Repertoire mehr oder weniger kompetenten Verhaltens. Je besser die Bedingungen der primären Sozialisation gestaltet sind, desto eher wird ein Kind ein hohes Ausmaß an sozialer Kompetenz erwerben.

Die sekundäre Sozialisationsinstanz "Schule" bietet eine Möglichkeit, ergänzend zur primären Sozialisation Einfluß auf die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen zu nehmen. Dies wird in zunehmendem Maß in der Politik, in den Sozialwissenschaften und in den Medien gewünscht, da sich die Aufgabenverteilung der Erziehung der nachfolgenden Generation zwischen den primären und sekundären Sozialisationsinstanzen durch soziale Wandlungsprozesse verändert (Tippelt 1988; Himmelmann 1994).

1.2. Kompetenzförderung

Eine institutionelle Förderung von sozialer Kompetenz stellt einen von einer Institution systematisch geplanten Prozeß für den Erwerb von sozialen Kompetenzen dar, der die (defizitäre) primäre Sozialisation ergänzt. Der verbreitetste institutionelle Implementationskontext für das Kindes- und Jugendalter ist die Schule.

Ziel ist es, Kindern und Jugendlichen auf strukturierte Weise soziale Kompetenzen zu vermitteln, wenn Kompetenzen durch Eltern-Kind- oder Kind-Kind-Interaktionen nur unzureichend erworben werden können. Bisher hat sich Kompetenzförderung als ein eigenständiges Programm in der Bundesrepublik Deutschland noch nicht durchgesetzt. In der Regel ist schulische Kompetenzförderung ein Teil einer Präventionsmaßnahme, welche sich auf die Prävention eines speziellen Problemverhaltens konzentriert, z.B. Suchtprävention.

Diese Programme sind in der Regel aus mehreren Modulen zusammengesetzt, von denen eines die Förderung von sozialer Kompetenz zum Ziel hat. Die folgenden Abschnitte diskutieren das Potential dieser Programme, Modell für ein monomodales Kompetenzförderungsprogramm zu stehen.

1.2.1. Konzeption multimodaler Programme

Aktuell sind die psychosozialen Programme als erfolgversprechendste Programme am weitesten verbreitet. Viele dieser Programme gehen auf den life-skills-approach von Botvin und Mitarbeitern zurück. Da life-skills-basierte Programme verschiedene Themen integrieren, spricht man von Mehrkomponenten- oder multimodalen Programmen, welche in der Regel folgende Module enthalten:

Das erste und größte Modul zielt auf die Verbesserung von sozialen Kompetenzen ab (Hansen 1992; Botvin & Botvin 1992; Dusenbury & Botvin 1992). Diese integrierte Kompetenzförderung strebt eine Vermittlung von generalisierten Problemlösefertigkeiten und Handlungskompetenzen an. Ferner soll eine Steigerung des Selbstvertrauens, der Selbstkontrolle und des Selbstwerts erreicht werden. Zudem sollen die Jugendlichen angeregt werden, adaptive Copingstrategien zur Bewältigung von Streß oder Angst zu entwickeln und erweiterte oder bessere Kommunikationsfähigkeiten sowie Durchsetzungsfähigkeit und Selbstbehauptung zu trainieren.

Das zweite Modul geht auf die Motivation Jugendlicher, Drogen zu konsumieren, ein. Diese Motivation soll durch die Förderung einer ablehnenden Haltung gegenüber verschiedenen Substanzen verringert werden, vor allem durch sachliche Aufklärung über die Funktionen von Drogen im Alltag (vgl. auch drittes Modul). Zusätzlich zielt dieses Modul auf die Vermittlung von alternativen gesundheitsförderlichen Verhaltensstrategien, die anstatt betäubender oder anregender Substanzen (bzw. anderer Problemverhaltensweisen) einge-

setzt werden sollen (z.B. Entspannungstechniken). Des Weiteren sollen die Jugendlichen befähigt werden, einer Verführung zum Konsum oder Gruppendruck widerstehen zu können. Ebenso sollen sie trainieren, eine ablehnende Haltung in bezug auf Drogenkonsum in ihren sozialen Kontexten (vor allem bei Verwandten und Freunden) auf sozial akzeptable Weise durchzusetzen, so daß die Integration in den jeweiligen Kontext nicht gefährdet wird (Botvin 1984; Botvin & Dusenbury 1987; Botvin & Botvin 1992).

Das dritte und kürzeste Modul dient der Aufklärung über die kurz- und langfristigen physiologischen, psychischen und sozialen Folgen von Drogenge- bzw. Drogenmißbrauch und über Prävalenzraten von Drogenkonsum bei Jugendlichen und Erwachsenen (Botvin & Eng 1980; Botvin et al. 1980; Botvin 1986; Botvin et al. 1990a; Botvin et al. 1990b; Leppin 1995).

1.2.2. Effektivität multimodaler Programme

Die Konzeption life-skills-basierter Programme und ihre Wirksamkeit wurde von Beginn an evaluiert. Die Forschungsergebnisse zeigen, daß die Präventionsprogramme die erwünschten Effekte auf den Substanzkonsum erzielen. Präventive Effekte ließen sich für die Reduktion von Probier- und regelmäßigem Konsum von Zigaretten nachweisen (Botvin & Eng 1980; Botvin et al. 1980; Botvin et al. 1990a; Botvin et al. 1990b; Dennis et al. 1993). Verschiedene Studien belegen, daß die Programme (entsprechend modifiziert) auch für die Substanzen Alkohol und Marihuana wirksam sind (Dusenbury et al. 1992; Hansen 1992; Hawkins et al. 1992; Tobler 1992; Norman & Turner 1993; Dent et al. 1996; Tobler & Stratton 1997). Die Teilnahme an solchen Präventionsprogrammen wirkte sich zudem positiv auf die Intention der Teilnehmer aus, in der nächsten Zeit Drogen zu konsumieren, so daß Programmteilnehmer signifikant ablehnender einem zukünftigen Drogenkonsum gegenüberstanden als die Personen aus einer Kontrollgruppe, die das Programm nicht durch-

laufen hatten (Botvin et al. 1994a,b; Leppin et al. 1998; Petermann 1999).

Einige Evaluationen stellten fest, daß die Teilnehmer nach den Programmen signifikant weniger soziale Angst und weniger soziale Beeinflußbarkeit zeigten, eine negativere Haltung gegenüber der oder den Substanzen hatten sowie über mehr Wissen und Widerstandsfähigkeit berichteten. Für die Faktoren generelle Assertivität, Selbständigkeit bei Entscheidungen (decision-making), internale Kontrollüberzeugung, Selbstzufriedenheit und Selbstwert wurden signifikante Verbesserungen gefunden, die auf das Programm zurückgeführt wurden (Botvin & Wills 1985; Botvin & Dusenbury 1987; Epstein 1995b). In ihrer Meta-Analyse konnten Durlak & Wells (1997) teilweise signifikante Verbesserung von sozialen Kompetenzen² durch psychosoziale Programme belegen.

Neben den Effekten auf den Substanzkonsum und die verschiedenen Mediatorvariablen wurden in einigen Studien auch Aspekte der Implementation betrachtet, z.B. Alter, Ausbildung und Profession der Trainer. So waren in einer Maßnahme Peers die Vermittler des Trainings, in einer anderen Professionelle aus dem Gesundheitswesen oder Lehrer (Botvin & Eng 1980; Botvin & Eng 1982; Logan 1991; Botvin & Botvin 1992). Als weitere Bedingungen wurden die Häufigkeit, Dauer der Maßnahme und Intensität der Implementation verändert (zusammenfassend Botvin & Botvin 1992). Die verschiedenen Methoden der Implementation führten nur zu geringen Unterschieden in der Wirksamkeit der Programme. Es zeigte sich, daß der Drogenkonsum direkt nach der Maßnahme in der Interventionsgruppe meist signifikant geringer war

² “Soziale Kompetenzen” wurden in den verschiedenen Studien unterschiedlich operationalisiert, so daß nicht immer ein identisches Konstrukt erfaßt wurde und die Ergebnisse daher nur eingeschränkt miteinander zu vergleichen sind.

als in einer Kontrollgruppe. Es ließen sich langfristige Effekte durch längere Dauer bzw. Wiederauffrischungselemente (booster sessions) zu einem späteren Zeitpunkt (in der Regel ein Jahr danach) erzielen (Botvin et al. 1983; Botvin et al. 1990a; Botvin et al. 1990b). Bei der Betrachtung der Wirksamkeit der Implementation wurde in einer Studie auch die Programmtreue der Vermittler mit den Vorgaben bezüglich der durchzuführenden Elemente der Maßnahme untersucht. Es wurde belegt, daß eine Maßnahme umso wirksamer ist, je vollständiger das Programm präsentiert wurde und je besser die Trainer den Klassen die Übungen vermittelten (Botvin et al. 1990a).

Das erste life-skills-training wurde in den achtziger Jahren in den USA bei einer Gruppe von weißen Mittelschichtkindern implementiert und zeigte in dieser Gruppe positive Effekte, so daß weitere Programme durchgeführt wurden. In den neunziger Jahren wurde jedoch Kritik an der Mittelschichtorientierung der durchgeführten Programme laut, in deren Folge zunehmend Jugendliche aus Minoritäten zur Zielgruppe wurden, insbesondere afroamerikanische und lateinamerikanische Jugendliche (Botvin et al. 1992). Die Kritik zielte vor allem auf ethnisch bedingte Unterschiede in bezug auf Konsummuster und Risikofaktoren, die in die bis dahin durchgeführten Programme keinen Eingang gefunden hatten (vgl. Parker et al. 1996). Als Konsequenz wurden subgruppenspezifische Konzeptionen nach den Vorgaben des life-skills-approach erarbeitet und damit auf spezifische Bedingungen in ethnischen Gruppen reagiert. Die Programme erwiesen sich für beide Minoritäten als wirksam (Botvin et al. 1989; Botvin & Botvin 1992; Botvin et al. 1992; Dusenbury et al. 1992; Goldberg & Botvin 1993; Botvin et al. 1994b; Durlak & Wells 1997; Tobler & Stratton 1997).

Insgesamt wird dem life-skills-basierten Suchtpräventionsansatz eine gute Wirksamkeit in bezug auf die Vermeidung und Verringerung von Substanzkonsum bei Jugendlichen bescheinigt. Die grundsätzliche Wirksamkeit des life-skills-approach für die Suchtprävention wird, trotz einiger Studien die von Nulleffekten oder sehr geringen negativen Effekten³ berichten, nicht in Frage gestellt (Logan 1991; Hansen 1992; Resnicow & Botvin 1993; Durlak & Wells 1997). Ferner sind in den Studien, die dies untersuchten, Effekte auf intrapersonale protektive Faktoren (u.a. soziale Kompetenzen) zu verzeichnen gewesen. Die empirischen Belege zeigen, daß durch life-skills-basierte, multimodale, primärpräventive Maßnahmen auf legalen und illegalen jugendlichen Drogenkonsum vorbeugend eingewirkt werden kann, sofern die Durchführungsbedingungen einen Mindeststandard⁴ einhalten. Eine Stabilisierung präventiver Effekte kann durch eine langfristige Durchführung der Intervention bzw. durch Wiederholung von Modulen zu späteren Zeitpunkten erreicht werden. Die vorliegenden Studien zur Wirksamkeit life-skills-basierter Programme in Minoritäten können als ein Hinweis darauf interpretiert werden, daß in soziodemographisch heterogenen Gruppen unter Umständen subgruppenspezifische Effekte entstehen können.

³ Diese Effekte werden jedoch meist auf Schwierigkeiten bei der Evaluation bzw. im Studiendesign oder auf Probleme bei der Durchführung der Maßnahmen zurückgeführt.

⁴ Die Maßnahmen zeigten akzeptable Wirksamkeit, wenn mindestens 60% der Übungen programmgetreu durchgeführt wurden. Ferner erhöht eine intensive Schulung der Trainer die positive Interventionswirkung.

1.2.3. Über spezifisches Problemverhalten hinausgehende Wirkung von multimodalen Präventionsprogrammen

Obwohl das Ziel von psychosozialen Präventionsprogrammen die Prävention spezifischen (Problem-)Verhaltens ist, weisen die Autoren darauf hin, daß durch das Training von sozialer Kompetenz nicht nur das angesprochene Problemverhalten verhindert werden soll, sondern daß sie erwarten, daß das Training auch positiv auf die Vorbeugung anderen Problemverhaltens ausstrahlt (Botvin 1982; Botvin 1984; Botvin & Wills 1985; Dusenbury & Botvin 1987; Botvin et al. 1989; Dusenbury & Botvin 1992; Dusenbury et al. 1992).

Multimodale Programme entfalten ihren präventiven Effekt auf das thematisierte Problemverhalten (Zigaretten-, Alkohol- oder Marihuanakonsum), wenn die Schüler die konkret vermittelten Sachverhalte und trainierten Verhaltensweisen der drei Module verinnerlichen. Der erwünschte "Nebeneffekt" auf weiteres Problemverhalten würde dann erreicht, wenn ein Heranwachsender die gelernten generellen und spezifischen Verhaltensstrategien auf andere Situationen generalisiert.

Eine individuelle Abstraktionsleistung besteht darin, daß die Teilnehmer bewußt oder unbewußt erkennen müssen, daß der vermittelten Verhaltensstrategie, z.B. Ablehnen einer Zigarette, bestimmte generelle Kommunikationsprinzipien (z.B. Gruppendruck) zugrunde liegen, die in verschiedenen Situationen gültig sind. Im Falle einer gelungenen Abstraktionsleistung würde sich nicht nur ein Zuwachs an Widerstandsfähigkeit gegenüber Zigarettenkonsum, sondern auch eine Erweiterung des Repertoires an genereller Widerstandsfähigkeit ergeben, die sowohl für die in der Prävention angesprochene Problemsituation als auch für andere Situationen funktional ist. Die multimodalen Programme könnten dann einen präventiven Effekt auf unterschiedliches Problemverhalten entfalten, wenn die Kinder und Jugendlichen aus

konkreten Verhaltensweisen und Situationen, die während des Programms vermittelt werden, generelle Interaktionsmuster ableiten und diese in anderen streßreichen Situationen so einsetzen, daß das gezeigte Verhalten unproblematisch ist (induktiver Ansatz).

Ob die gewünschte Abstraktionsleistung von den Heranwachsenden wirklich vollzogen wird und sich in einer Verbesserung des allgemeinen Verhaltensrepertoires nachweisen läßt, kann anhand des bisherigen Forschungsstandes nicht entschieden werden, da sich die Evaluation life-skills-basierter Maßnahmen meist auf die Effektivität bezüglich der Prävention von Drogenkonsum und nicht auf die Veränderung von generellen personalen und sozialen Fertigkeiten bezog (Botvin 1982; Botvin & Wills 1985; Botvin & Dusenbury 1989; Moskowitz 1989; Hawkins et al. 1992).

1.2.4. Monomodale Prävention problematischen Verhaltens

Für die Prävention von Problemverhalten, das unter Umständen in sehr verschiedenen Situationen und Lebensphasen auftritt (Drogenmißbrauch, riskantes Sexualverhalten, Gewalt), bietet sich aber auch eine alternative Präventionsstrategie an. Der Schluß, daß es sich bei verschiedenen Problemverhaltensweisen um Manifestationen ein und derselben Ursache oder mehrerer interagierender Ursachen handelt, führt zu der Überlegung, daß man die Durchführung von Präventionsmaßnahmen für einzelnes Problemverhalten einschränken könnte, wenn man eine Konzeption findet, die einen oder mehrere ursächliche Faktoren beeinflusst (Botvin & Tortu 1988; Caplan & Weissberg 1989; Weissberg et al. 1991). Ziel einer solchen problemverhaltensunspezifischen Präventionsmaßnahme ist dann nicht mehr die Verringerung oder Vermeidung eines bestimmten Problemverhaltens, sondern die (frühzeitige) Unterstützung des Entwicklungsprozesses von Kindern und Jugendlichen, der

als abgeschlossen gilt, wenn eine Person zu einer stabilen Identität und einem sozial akzeptierten Platz in der Welt gefunden hat (Hurrelmann 1994; Bründel & Hurrelmann 1996). Problemverhalten wäre in diesem Fall für die Heranwachsenden dysfunktional, da ihnen genügend sozial akzeptiertes und funktionales Verhalten zur Verfügung steht, das eine produktive Bearbeitung der Anforderungen ermöglicht.

Bei einem solchen Ansatz handelt es sich um mehr oder weniger individuenzentrierte Prävention⁵, die auf die Stärkung der personalen Ressourcen einer Person abzielt. Es sollen (selbstbezogene) Kognitionen, Einstellungen und Motivationen sowie Alternativen zum Problemverhalten dahingehend verändert oder bestärkt werden, daß Problemverhalten als eine unattraktive Variante der Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen erscheint, da die Person über gesündere, sozial und psychisch verträglichere Bewältigungsmöglichkeiten verfügt.

Ein solcher Ansatz entfaltet seine Wirkung im Gegensatz zur spezifischen Prävention eher deduktiv, das heißt, die Vermittlung einer oder mehrerer basaler Interaktionsfähigkeiten und Handlungsmuster zielt auf eine Zunahme ungestörter Interaktionen und damit auch auf eine Förderung einer unproblematischen Integration und Persönlichkeitsentwicklung. Das Risiko für Problemverhalten aller Art sinkt in dem Moment, wo einer Person genügend

⁵ Für eine Präventionsmaßnahme, die über die Beeinflussung der Person hinausgeht, müssen auch die gesellschaftlichen Bedingungen bzw. die ökologischen Risikofaktoren verändert werden. Durch die Beeinflussung der Persönlichkeit bzw. der Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer wird schnell ein Präventionseffekt erzielt, während die Veränderung von sozialen Gegebenheiten oft Jahrzehnte in Anspruch nimmt. Individuenzentrierte Prävention nutzt den Personen, die aktuell zu der Risikogruppe für Problemverhalten zu zählen sind, während bei einer Änderung gesellschaftlicher Bedingungen der Präventionserfolg oft erst Jahre später auftritt und somit nicht mehr für die aktuelle Risikogruppe wirksam werden kann. Die Erwartung, daß individuenzentrierte Prävention kurzfristig und unmittelbar für die Risikogruppe wirksam ist, hat viel zur Popularität dieser Konzeption beigetragen.

alternative Verhaltensweisen zur Verfügung stehen, die sie kontextsensitiv in den jeweiligen Situationen einsetzen kann.

Die Verbesserung sozialer Kompetenz stellt eine Möglichkeit monomodaler Prävention dar, da die soziale Kompetenz eine wichtige personale Ressource im Entwicklungsprozeß ist, die in vielen entwicklungsrelevanten Interaktionen notwendig ist. Monomodale Kompetenzförderung bietet den Vorteil, daß nicht jede Risikosituation bzw. jedes Problemverhalten angesprochen werden muß. Entsprechend den obigen Annahmen könnte eine Vermittlung grundlegender Verhaltensmuster und Interaktionsregeln ausreichen, die als generelle Kompetenzen in den unterschiedlichsten Situationen funktional und erfolgreich sind. Auf diese Weise kann ein relativ hoher Grad an Eigeninitiative bzw. Eigenständigkeit und Gestaltungsmöglichkeit für Interaktionssituationen bei den Kindern gefördert werden. Je positiver Interaktionen verlaufen, desto geringer wird das Risiko, daß der Sozialisationsprozeß problematisch verläuft und gesellschaftlich definierte Entwicklungsziele nicht erreicht werden. Die Zielgruppe für die Kompetenzförderung sind die Kinder, die in den primären Sozialisationskontexten nur wenig soziale Kompetenzen erwerben. Sie sollen mit Hilfe einer Kompetenzförderung befähigt werden, aktiv Interaktionen in sozial akzeptierter Weise zu steuern und so ihren Entwicklungsprozeß in gewissem Ausmaß selbst zu beeinflussen.

1.3. Zielsetzung der Arbeit

Die Wirkung von monomodaler Kompetenzförderung ist bislang in der Bundesrepublik Deutschland noch nicht systematisch evaluiert worden. Die positiven Forschungsergebnisse multimodaler Prävention auf die sozialen Kompetenzen der Teilnehmer geben nur bedingt Auskunft über die voraussichtliche Effektivität einer monomodalen Kompetenzförderung, da die Effekte eines multimodalen Programms nicht eindeutig und ausschließlich auf das Kompetenzförderungsmodul zurückzuführen sind. Die Evaluation einer monomodalen Kompetenzförderung ist daher vor einem breiteren Einsatz dieser Konzeption in der Präventionspraxis unumgänglich, um belegen zu können, daß die Kompetenzförderung die gewünschten Interventionseffekte entfaltet. Die vorliegende Arbeit widmet sich der Frage, ob eine monomodale schulische Kompetenzförderung die Kompetenzen von Schülern der fünften Klasse deutlich und längerfristig verbessern kann und ob sie Kinder mit hohem, mittlerem oder geringem sozioökonomischen Status angemessen erreicht. Es wird empirisch untersucht, ob eine universelle oder eine differentielle Wirkung der Kompetenzförderung auftritt. Eine Klärung dieser Fragen ist notwendig, da die theoretische Plausibilität eines Ansatzes nicht immer die gewünschten Ergebnisse in der praktischen Umsetzung gewährleistet.

1.4. Aufbau der Arbeit

Im folgenden Kapitel wird der Begriff der sozialen Kompetenz aus sozialpsychologischem und soziologischem Blickwinkel bestimmt. Diese allgemeine Begriffsbestimmung wird im dritten Kapitel im Hinblick auf schulische Kompetenzförderung inhaltlich spezifiziert. Das vierte Kapitel widmet sich der Darstellung der Konzeption schulischer Kompetenzförderung und der erwarteten Wirkung dieser Konzeption im Implementationskontext Schule. Eine kritische Würdigung schulischer Kompetenzförderung beschließt dieses Kapitel. Die Heterogenität der Zielgruppe schulischer Kompetenzförderung steht im Zentrum des fünften Kapitels. Es werden Faktoren der primären Sozialisation identifiziert, die einerseits die Heterogenität der Zielgruppe konstituieren, andererseits als relevante moderierende Faktoren im Interventionsprozeß anzusehen sind. Auf der Basis dieser Ausführungen werden Annahmen entwickelt, auf welche Weise diese Faktoren die Interventionswirkung von Kompetenzförderung in den Risikogruppen beeinflussen. Den Abschluß des theoretischen Teils bildet im sechsten Kapitel die Formulierung der Hypothesen und der Kausal-Modelle, die die theoretischen Annahmen einer empirischen Überprüfung zugänglich machen.

Der empirische Teil der Arbeit beschreibt im siebten Kapitel zunächst das Kompetenzförderungsprogramm und die der Evaluation zugrundeliegende Studie, deren Design und Durchführung, die Stichprobe und das Erhebungsinstrument. Ferner wird begründet, welche Evaluationsmethode ausgewählt wird. Die Operationalisierung der Variablen und die verwendeten Meßmodelle werden in Kapitel 8 ausführlich beschrieben. Die Umsetzung der theoretischen Modelle aus Kapitel 6 in Strukturgleichungsmodelle wird im neunten Kapitel dargestellt, sowie die verwendeten Daten, das Schätzverfahren und die Prüfgrößen erläutert.

Die Ergebnisse der empirischen Analyse der Modelle werden im zehnten Kapitel referiert und im elften Kapitel diskutiert. Dieses Kapitel zeigt auch offene Fragen und Forschungslücken auf, die im Laufe der Arbeit deutlich wurden oder sich direkt aus den Befunden dieser Arbeit ableiten. Die Bedeutung der Ergebnisse für die Präventionspraxis verdeutlicht der Ausblick im zwölften Kapitel. Das Literaturverzeichnis, das Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen und ein Anhang beschließen die Arbeit.

2. Aspekte sozialer Kompetenz

Bislang ist es im Rahmen der Kompetenzforschung noch nicht zu einem einheitlichen Verständnis des Begriffs "soziale Kompetenz" für das Kindesalter gekommen. Bei der Betrachtung der Literatur zu diesem Thema gibt es fast so viele Definitionen, wie es Aufsätze und Studien gibt (für einen Überblick siehe Wittmann 1990; Müller 1994). Dabei lassen sich grundsätzlich zwei einander gegenüberstehende Definitionsansätze unterscheiden. Der eine Ansatz umfaßt molare Konzeptionen, die versuchen, soziale Kompetenz möglichst einheitlich und umfassend zu definieren. Soziale Kompetenz wird hier als Fähigkeit beschrieben, Anforderungen und Aufgaben des Alltags angemessen zu bewältigen und verantwortungsvoll mit sich selbst und anderen umzugehen. Der andere Ansatz beschreibt molekulare Konzeptionen, die sich um eine Darstellung sehr klar definierter, exakt beschriebener Verhaltensmuster bemühen, die als Ausprägungen von sozialer Kompetenz gelten. Aus diesem Blickwinkel zeigt sich soziale Kompetenz als ein Persönlichkeitskonstrukt, welches aus komplexen Fähigkeiten (eindeutig über beobachtete Verhaltensmuster operationalisiert) besteht, die in Abhängigkeit von Situation und Entwicklungsstand der Person erwartet oder beobachtet werden können (Müller 1994).

Beiden Ansätzen ist gemeinsam, daß soziale Kompetenz als Fähigkeit einer Person verstanden wird, durch eigene Initiative und Handlungen in Interaktionssituationen effektiv und aktiv zu interagieren, so daß die Person ihre Ziele verfolgen kann, ohne daß es zu einer Störung der Interaktionssituation kommt (van Aken 1994). "The challenge is to achieve a balance that allows individuals to pursue personal goals while minimizing the impact of that pursuit on the opportunity of others to pursue their goals. Social competence is the achievement of this balance" (Crockenberg et al. 1996, 42).

Beide Ansätze betonen die aktive Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner Umwelt und den darin herrschenden Umständen, die zu einer Anpassung der Person an die Gegebenheiten beiträgt (Hatch 1987; Röhrle & Sommer 1994; Schneider et al. 1996). Die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt wird als fließend, veränderbar, interdependent und transaktional angesehen (Müller 1994).

2.1. Sozialpsychologische Aspekte

Van Aken (1992) weist darauf hin, daß in dem Persönlichkeitskonstrukt "soziale Kompetenz" einer Person sowohl eine kognitiv-motivationale Komponente als auch eine Komponente des Verhaltens enthalten ist.

Die kognitiv-motivationale Komponente repräsentiert die Vorstellung der Menschen bezüglich ihrer Möglichkeiten, einerseits Kontrolle über Situationen auszuüben und andererseits die Auswirkungen ihrer Handlungen auf die Umwelt zu kontrollieren. Je größer die Überzeugung einer Person ist, daß sie Einfluß auf den Verlauf von Situationen hat oder Probleme und Anforderungen bearbeiten und lösen kann, desto höher ist die Motivation, sich aktiv und problemorientiert zu verhalten. Starke positive Erwartungen an den Erfolg solcher Verhaltensstrategien erhöhen die Wahrscheinlichkeit, daß die Person funktionales Bewältigungsverhalten anstatt Problemverhalten zur Bearbeitung einer Anforderung einsetzt.

Die Verhaltenskomponente teilt sich in die alters- oder situationsspezifischen Kompetenzen und die generelle Kompetenz einer Person. Während die situationsspezifischen Kompetenzen einer Person ermöglichen, ihr Verhalten an die situativen Anforderungen anzupassen und damit kompetent zu interagieren, ist die generelle Kompetenz im Persönlichkeitskonstrukt hierarchisch über den situationsspezifischen Kompetenzen angesiedelt. Die generelle Kompetenz

entsteht durch häufige positive oder negative Erfahrungen mit einem Verhalten in unterschiedlichen Situationen. Je positiver diese Erfahrungen sind und je häufiger ein Verhalten zum Interaktionserfolg führt oder beiträgt, desto eher kommt eine Person zu dem Schluß, daß dieses Verhalten generell erfolgreich ist. Diese Einschätzung führt zu einer bevorzugten Ausführung dieses Verhaltens. Ein hohes Ausmaß an generellen Kompetenzen und eine positive Erfolgserwartung an das Verhalten erleichtert einer Person die Auswahl eines spezifischen Verhaltens, z.B. in unbekanntem Situationen. Je breiter das Repertoire genereller Kompetenzen ist, desto wahrscheinlicher ist es, daß das spezifische Verhalten effektiv an den Kontext angepaßt und - sehr wahrscheinlich erfolgreich - ausgeführt wird. Die generelle Kompetenz stellt somit einen Fundus an verschiedenen kompetenten Verhaltensstrategien für unterschiedliche Situationen dar, die sich für ein Kind als funktional und erfolgreich erwiesen haben, z.B. Kontaktaufnahmesituationen, Konfliktlösungen, Hilfeleistungen (Botvin & Wills 1985; van Aken 1992, 1994).

Die kontextsensitive Auswahl kompetenten Verhaltens beeinflußt stark den Interaktionserfolg einer Person. Sozial kompetentes Verhalten findet immer in einem Interaktionsprozeß statt, in dem ein oder mehrere Interagierende miteinander kommunizieren. Jede Person ist bestrebt, ihr Interaktionsziel zu verfolgen oder zu erreichen. Das von dem einzelnen angestrebte Ziel kann kurz- oder langfristig zu realisieren sein. Die Ziele können materiell oder immateriell sein, z.B. Konsum, Macht und Prestige, intellektueller Austausch und Anregung, Befriedigung des Bedürfnisses nach Geborgenheit, Liebe und sozialer Gemeinschaft oder Hilfe und Unterstützung bei der Bewältigung von alltäglichen Anforderungen oder Krisensituationen. Die einzelnen Ziele besitzen für die Interagierenden eine unterschiedliche Wertigkeit. Somit sind die in einer Interaktion zur Disposition stehenden Ziele für alle unterschiedlich attraktiv

und werden von den Interaktionspartnern mit unterschiedlicher Intensität angestrebt. Verfolgen nicht alle Personen das gleiche Ziel, beinhaltet die Interaktion in der Regel einen Aushandlungsprozeß über das zu realisierende Ziel. In diesem Aushandlungsprozeß sind die Personen erfolgreich, die es schaffen, sich in ihre Interaktionspartner hineinzusetzen (role-taking), deren Emotionen und Bedürfnisse zu ergründen (Empathie) und die (Re-)Aktionen der anderen zu antizipieren. Dies trägt dazu bei, daß sie sich angemessen auf die entsprechende Situation einstellen können und ihre Ziele mit den Zielen der Interaktionspartner abstimmen können. Sie werden üblicherweise als sozial kompetent bezeichnet.

Sozial kompetentes Verhalten orientiert sich nicht nur an den Interaktionspartnern, sondern auch an den Interaktionsregeln, (sub-)kulturellen Normen und Werten, die den verschiedenen Situationen zugrunde liegen (Müller 1994). Kompetente Personen richten ihr Verhalten nach einem bestimmten sozialen Standard, der die Situation beeinflusst. Der situative Kontext enthält Hinweise auf den in dieser Situation herrschenden Standard, den die Person wahrnehmen und richtig deuten muß, damit sie ihr Verhalten an den Standard anpassen kann. Diese Hinweise können sowohl materiell sein, z.B. Kleidung oder Statussymbole, oder aber durch Habitus, Sprache und Hierarchie zwischen den Interagierenden transportiert werden. Je konformer ihr Verhalten mit dem Standard ist, desto geringer ist das Risiko für diese Person, daß ihr Verhalten von den Partnern als inkompetent bewertet wird und desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, daß die Interaktionssituation durch Handlungen der Person gefährdet wird.

Der Standard kompetenten Verhaltens kann nicht von einzelnen Interagierenden bestimmt werden, sondern er hat sich im Laufe von gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen herausgebildet. Ein Erklärungsmodell für die Entwicklung von Verhaltensstandards findet sich in Elias Studie "Über den Prozeß der Zivilisation" (1976a,b).

2.2. Gesellschaftliche Entstehungsprozesse sozialer Kompetenz

Elias beschreibt den Prozeß der Zivilisation anhand der Veränderungen mittelalterlicher, absolutistischer und industriell-demokratischer Gesellschaften. Der Prozeß der Zivilisation vollzieht sich durch das parallele Fortschreiten von Soziogenese und Psychogenese. Die Soziogenese beschreibt die zunehmende Differenzierung und Verknüpfung gesellschaftlicher Funktionen der Menschen und sozialer Systeme miteinander (Interdependenz), die Monopolisierung der Gewalt auf Seiten des Staates (Monopolisierungsmechanismus) und die Stabilisierung der Staatsapparate (Königsmechanismus). Diese drei soziogenetischen Prozesse führen dazu, daß die Gesellschaftsmitglieder von autark wirtschaftenden, wenig interdependenten Menschen des Mittelalters zu aufeinander angewiesenen, in komplexe Systeme eingebundenen Menschen der industriell-demokratischen Gesellschaft wurden. Die Psychogenese beschreibt die Entwicklung von intrapsychischen Strukturen, insbesondere Affektkontrolle und vorausschauendes Planen von Handlungen, die die Menschen benötigen, um sich an die sozialen und ökologischen Anforderung ihrer Umwelt anzupassen und in dieser Umwelt möglichst erfolgreich in bezug auf ihre Interaktionsziele zu agieren. Beide Prozesse sind eng miteinander verknüpft, so daß ein Fortschreiten der Soziogenese zu Veränderungen der Psyche der

Individuen führt und die Veränderungen der psychischen Struktur und des Habitus wiederum Voraussetzung für das Fortschreiten der Soziogenese ist. Der Zivilisationsprozeß verläuft in einer eigenen Ordnung und Richtung, ohne daß eine spezielle Gruppe oder einzelne Menschen bestimmte Verhaltensstandards spezifisch definiert und der Gesellschaft “aufgeprägt” haben. Zudem ist der Prozeß unumkehrbar, so daß die Personen nie auf eine frühere Stufe der Zivilisation zurückfallen können, da sich die gesellschaftlichen Bedingungen und psychischen Strukturen nach einem Fortschreiten des Zivilisationsprozesses so verändert haben, daß früher kompetente Verhaltensweisen nicht mehr funktional sind (Elias 1976a,b).

Da ein autarkes Leben in den modernen Gesellschaften schwierig zu verwirklichen ist, “zwingen” die transaktionalen Bedingungen der sozialen Umwelt die Menschen zur Anpassung an soziale Standards. Deren Einhaltung ist die Voraussetzung für eine Integration in gesellschaftliche Kontexte, wie Schule/Beruf, Partnerschaft/Familie, Freizeitaktivitäten usw. Für kompetentes Verhalten bedeutet dies, daß das Verhalten eher affektkontrolliert ist als ungehemmtes Ausleben der Affekte. Es beinhaltet eher integratives Verhalten der Person als Egozentrismus und betont stärker strategisches Handeln als Spontanität.

Wie der Zivilisationsprozeß ist auch die Entwicklung eines Verhaltensstandards unumkehrbar und korrespondiert mit einer zunehmenden Interdependenz der Menschen, Kontexte und Gruppen auf soziogenetischer Ebene.

Generell entwickelt sich der Verhaltensstandard⁶ im Laufe der Jahrhunderte in die Richtung, daß alle Personen ihre Affekte und Handlungen immer stärker regulieren müssen. Diese Affekt- und Handlungskontrolle (Selbstkontrolle) ermöglicht den Menschen, daß sie mit ihrem Verhalten bei anderen keinen “Anstoß erregen” und/oder die jeweilige Interaktionssituation gefährden (Elias 1976a). Auf diese Weise erhalten sie sich die Integration in ihr soziales Umfeld und sichern so ihr soziales (Über-)Leben.

Der generelle Trend zur Selbstkontrolle findet sich auch in heutigen Verhaltensstandards für soziale Kompetenz wieder. Wesentliche Aspekte dieser Standards sind strategisches Planen, integratives Verhalten in sozialen Beziehungen und Affektkontrolle. Um eigene Ziele verfolgen zu können (insbesondere langfristige), ist strategisches Handeln jeder Person notwendig, da die zunehmende Verflechtung sozialer Handlungsketten den einzelnen vom Zugang zu materiellen und immateriellen Ressourcen abhängig macht. Idealerweise überlegt die Person vorausschauend mögliche Strategien zur Verwirklichung ihres Ziels und wählt die für die Situation und die Interaktionspartner erfolgversprechendste aus (strategisches Planen). Bei der strategischen Planung und beim strategischen Handeln muß aber auch die Umwelt, u.a. in Form von Wünschen und Zielen anderer, berücksichtigt werden. Ferner spielen die soziometrische Hierarchie und die Machtverhältnisse zwischen den Inter-

⁶ Für seine Analysen zieht Elias zeitgenössische Manierenbücher und Verhaltenslehren heran und beschreibt daran die Veränderung von Verhaltensstandards, die sich im Laufe der Zeit als rationales und zweckmäßiges Verhalten in der jeweiligen Gesellschaftsstruktur durchsetzen. Die Begriffe “courtoisie”, “civilité” und “civilisation” beschreiben Verhaltenscodes, die die Menschen (insbesondere die Führungselite) für ein, in ihrer Gesellschaft sozial erwünschtes und damit erfolgreiches Interagieren benötigten. Diese Reihe kann mit dem Begriff “social competence/soziale Kompetenz” fortgeschrieben werden, da der Begriff “soziale Kompetenz” in der heutigen Gesellschaft eine ähnliche Funktion erfüllt wie die anderen Begriffe zu ihrer Zeit. Soziale Kompetenz bezeichnet nämlich u.a. einen bestimmten Verhaltensstandard des sozialen Austauschs, der der psychischen und sozialen Struktur der heutigen Menschen angepaßt ist.

agierenden sowie Traditionen, Rollen, Normen und Werte eine Rolle, in dem sie als situative Bedingungen den Interaktionsverlauf strukturieren.

Während der Interaktion ist eine flexible Anwendung von strategischem Handeln für eine Erreichung des eigenen Ziels hilfreich bzw. eine Anpassung an die Strategien anderer, ohne das eigene Ziel aus den Augen zu verlieren. Diese Bemühungen stellen in der Regel die Integration der Person in die soziale Beziehung und den Fortbestand des sozialen Kontextes sicher (integratives Verhalten in sozialen Beziehungen). Sowohl das rationale und geplante Vorgehen zugunsten zukünftiger Ziele als auch aktuelle Aushandlungsprozesse erfordern die Kontrolle vor allem negativer Emotionen, wie Wut, Enttäuschung, Aggression oder Neid (Affektkontrolle).

Eine sozial kompetente Person verfügt also nicht nur über eine kognitiv-motivationale Komponente und eine Verhaltenskomponente, wie sie z.B. von van Aken (1992) hervorgehoben werden, sondern sie hat auch den gesellschaftlichen Verhaltensstandard internalisiert, der der Person gestattet, sowohl kurz- als auch langfristig ihre eigenen Ziele verfolgen und umsetzen zu können sowie soziale Beziehungen aufzunehmen, zu erhalten und zu stabilisieren.

Je häufiger sich eine Person bei der Auswahl ihrer Verhaltensstrategien an diesem Standard orientiert, desto erfolgreicher wird sie mit anderen kommunizieren können und von den Partnern als sozial kompetent bewertet werden. Je weniger sich das Verhalten an diesen drei Aspekten des Standards orientiert, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, daß eine Person als inkompetent bewertet wird, sie ihr Interaktionsziel nicht erreicht oder aus einer sozialen Beziehung/sozialen Situation ausgeschlossen wird. Es kann davon ausgegangen werden, daß jede Person das Verhalten auswählt und zeigt, von der sie glaubt, daß es die größte Chance auf Erfolg hat. Obwohl die Person - nach

ihrer Einschätzung - alles getan hat, damit die Interaktion unproblematisch verläuft und die Interaktionsziele erreicht werden können, kann es dazu kommen, daß die Person in diesem einen Kontext als inkompetent bewertet wird. Müller (1994) weist darauf hin, daß die Einschätzung der Kompetenz nach Bildungsgrad, Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gruppe, Alter und gesellschaftlichem Prestige des Beurteilenden bzw. des Beurteilten differieren. Der sozioökonomische Status, als ein Merkmal gesellschaftlicher Gruppen, beeinflußt sowohl die Auswahl des gezeigten Verhaltens einer Person als auch deren Einschätzung des Verhaltens der Interaktionspartner. Es besteht also in verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen unter Umständen eine unterschiedliche Auffassung über die Form sozial kompetenten Verhaltens. Der nächste Abschnitt untersucht in Anlehnung an die Beschreibung des Zivilisationsprozesses von Elias die Ausbreitung von Verhaltensstandards in gesellschaftlichen Gruppen.

2.3. Standards sozialer Kompetenz in Gruppen mit unterschiedlichem sozialen Status

Elias sieht eine Triebfeder menschlichen Verhaltens im Streben nach sozialem Erfolg. Menschen sind darum bemüht, sich dem Verhalten sozial erfolgreicher Personen anzupassen und ihre soziale Position durch gesellschaftlichen Aufstieg in eine Gruppe mit höherem sozioökonomischen Status zu verbessern. Dieses Streben nach Erfolg motiviert die Menschen, sich an den Verhaltensstandard der für sie attraktiven Gruppe anzupassen und diesen in ihre psychische Struktur zu internalisieren. Der neu erworbene Standard wirkt dort bewußt oder unbewußt als Kontrollinstanz bzw. als Filter für "erlaubtes" und "verbotenes" Verhalten. Je stärker das Handeln einer Person an den Standard angepaßt ist, desto besser gelingt ihre Integration in diesen Kontext bzw. in die Gruppe.

Innovationen im Bereich menschlichen Verhaltens finden besonders häufig während einer Phase gesellschaftlichen Wandels statt. Diese Verhaltensänderungen stellen einen Anpassungsprozeß der Menschen an gewandelte soziale Bedingungen dar. Häufig sind während dieser Umstrukturierungsprozesse die Grenzen zwischen sozialen Gruppen, z.B. bei der Führungselite, besonders durchlässig, so daß Personen die Gruppen wechseln können.

Für die Angehörigen der Führungselite bedeutet der soziale Aufstieg von Angehörigen anderer Gruppen eine Gefährdung ihrer sozialen Position, die zu einem sozialen Abstieg führen kann. Sie werden durch den Konkurrenzdruck "von unten" dazu gezwungen, ihre Affekte und ihre Handlungen stärker als bisher zu kontrollieren, um ihre gesellschaftliche Position zu sichern. Dies bedeutet eine stärkere Anpassung an den Standard ihrer Gruppe. Dieses Verhalten trägt zu einer Festigung des bisherigen Standards bei. Eine weitere Möglichkeit der sozialen Abgrenzung von Personen mit hohem sozialen Status ist die Einführung von neuen Verhaltenscodes, wie Sitten, Techniken etc., die den übrigen Gruppen (noch) nicht zugänglich sind. Übernehmen andere Mitglieder mit hohem Status das neue Verhalten, dann ist dies als ein weiterer Versuch der Gruppe zu verstehen, die eigene Vormachtstellung in der Gesellschaft zu festigen. Vielfach bedeutet eine Innovation im Bereich des Verhaltens, daß die Schwelle des Standards in Richtung einer Verstärkung der Selbstkontrolle verschoben wird (Fortschreiten des Zivilisationsprozesses). Orientiert sich das Verhalten der Person an diesem Standard, herrscht in dieser

Gruppe ein fortgeschrittener Standard sozialer Kompetenz, während in den übrigen Gruppen der bisherige Standard das Verhalten bestimmt (veralteter Standard)⁷.

Viele Personen mit geringem oder mittlerem Status sehen in der Übernahme des Verhaltens mit fortgeschrittenem Standard eine Strategie, um ihr Ziel des sozialen Aufstiegs erreichen zu können. Gelingt es ihnen, das Verhalten, den Habitus und damit auch den fortgeschrittenen Standard zu erwerben, dann ist ihr Wechsel in die statushöhere Gruppe möglich. Die Wahrung der sozialen Abgrenzung bzw. Vormachtstellung der Gruppe mit hohem Status durch (Verhaltens-)Innovationen ist daher immer nur solange möglich, bis das neue Verhalten durch soziale Auf- und Absteiger auch in andere Gesellschaftsschichten diffundiert ist. Je mehr Menschen sich nach dem fortgeschrittenen Standard verhalten, desto eher wird er handlungsleitend für die breite Masse der Gesellschaftsmitglieder.

Elias kommt zu dem Ergebnis, daß mit zunehmender Ausbreitung des Verhaltens mit fortgeschrittenem Standard seine Distinktionsfunktion für die Führungselite geringer wird. Die Führungsschicht strebt dann erneut eine Abgrenzung von den übrigen Gruppen an. Die Ausbreitung von Verhaltensweisen

⁷ Die Begriffe "fortgeschritten" und "veraltet" beziehen sich auf die Beschreibung Elias von mehr oder weniger zivilisiertem Verhalten und zeigen - wie diese - lediglich einen bestimmten Stand des Verhaltens im Prozeß der Zivilisation an, "den man nicht mit besser oder schlechter bewerten kann; er ist anders" (Elias 1976a, 78). Ferner bezeichnen diese zwei Begriffe die Endpunkte einer Bandbreite möglicher Verhaltensstandards, die in der Gesellschaft vorhanden sind. Der veraltete bzw. der fortgeschrittene Standard wird in der hier dargestellten Form nicht immer eindeutig anzutreffen sein. Die Beschränkung dieser Arbeit auf die Darstellung dieser beiden komplementären Stufen des Standards ermöglicht jedoch eine überschaubare Bestimmung des Begriffs und seiner Wirkung im Sozialisations- und Interventionsprozeß. Diese Einengung ist vor allem im Hinblick auf die empirische Überprüfung und das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit sinnvoll, da eine zu starke Differenzierung der untersuchten Konstrukte zu Erkenntnissen führt, die für sehr spezifische Populationen gültig sind, aber unter Umständen nicht mehr für die Konzeption von Präventionsprogrammen geeignet sind.

geht vornehmlich von der Oberschicht in Richtung der Unterschicht aus; gelegentlich breitet sich aber auch ein Verhaltenskode von der Unterschicht in die Oberschicht aus, so daß eine gegenseitige Beeinflussung der jeweiligen Gruppen entsteht, die wiederum Ausdruck der gegenseitigen Interdependenz der Gruppen ist (vgl. Elias 1976b).

Da sich das Verhalten in der Regel von der Führungselite in die anderen Gruppen ausbreitet, ist der fortgeschrittene Standard vor allem in der Gruppe mit hohem Status verbreitet. Die Gruppe mit geringem sozioökonomischen Status verfügt kurz nach dem Zivilisationsschub noch nicht über die sozialen Kompetenzen mit fortgeschrittenem Verhaltensstandard. Diese Gruppe verhält sich (noch) nach dem vor dem Zivilisationsschub gültigen Standard (veralteter Standard). Da dieser veraltete Standard aber nicht mehr optimal an die gewandelten Bedingungen angepaßt ist, ist diese Gruppe sozial benachteiligt, da sie weder aufsteigen kann, noch bestimmte materielle oder immaterielle Ressourcen akquirieren kann (vgl. Hradil 1987). Die Gruppe mit mittlerem sozioökonomischen Status ist in bezug auf den Verhaltensstandard eine heterogene Gruppe, da sich in ihr viele Personen befinden, die sozial auf- oder abgestiegen sind. Vielfach haben die Personen beide Standards internalisiert, da sie häufig in Kontexten interagieren, die jeweils den veralteten oder den fortgeschrittenen Standard aufweisen. Diese Personen bilden ein Verhaltensrepertoire aus, bei dem einige Verhaltenskomponenten den veralteten und andere den fortgeschrittenen Standard aufweisen. Der Standard, der von der Person im Laufe der Sozialisation generalisiert worden ist, entscheidet, ob sie mehr den veralteten oder den fortgeschrittenen Standard zeigt.

Die obigen Ausführungen verdeutlichen, daß in den sozialen Gruppen einer Gesellschaft mehr oder weniger deutlich verschiedene Standards vorhanden sind. Die Wahrscheinlichkeit, daß eine Gruppe ihr Verhalten an dem veralteten oder dem fortgeschrittenen Standard orientiert, ist mit dem sozioökonomischen Status verknüpft.

3. Inhaltliche Spezifikation sozialer Kompetenz

Die vorhergehende Betrachtung gibt zwar einen Überblick über die Aspekte sozialer Kompetenz, ist jedoch für eine Begriffsbestimmung für die vorliegende Arbeit zu unspezifisch. In diesem Kapitel wird der Begriff der "sozialen Kompetenzen" im Hinblick auf die zu untersuchende Fragestellung "Evaluation einer Kompetenzförderung" näher spezifiziert.

Elias machte deutlich, daß mit jedem Fortschreiten des Zivilisationsprozesses auch eine Veränderung des Sozialisationsprozesses erforderlich wird, damit die nachwachsende Generation von vornherein an die gewandelten Bedingungen angepaßtes Verhalten erlernt. Ein solcher sozialer Wandel (Zivilisationschub) wird in der sozial-ökologischen Sozialisationsforschung für die jüngste Vergangenheit nachgewiesen. Dort wird konstatiert, daß es seit der Nachkriegszeit zu einer Destandardisierung sowohl der kindlichen als auch der Erwachsenen-Normalbiographien gekommen ist. Durch Veränderungen von Traditionen, Normen, Werten und Rollen wurden die Person-Umwelt-Interaktionen und damit auch das soziale Beziehungsgefüge zwischen Individuen differenzierter und komplexer (Beck & Beck-Gernsheim 1990). Positive und negative Veränderungen treten u.a. im Bereich der Technisierung, der Freizeitgestaltung, der Arbeitswelt, des Naturverbrauchs, der Globalisierung sowie der Säkularisierung auf. Für die Kindheitsphase sind vor allem die Pluralisierung der Familienformen, der Wandel der Freizeitgestaltung und der Beziehungen zu den Peers sowie Mediatisierung und Technisierung des Alltags als wichtige Veränderungen zu verzeichnen (Fölling-Albers 1989; Nave-Herz 1992). Diese Veränderungen machen ein spezifisches Verhaltensrepertoire notwendig, das Kindern sozial kompetentes Interagieren in differenzierten sozialen Kontexten bzw. sozialen Beziehungen ermöglicht. Die sozialen Kom-

petenzen, die in einer schulischen Kompetenzförderung vermittelt werden, sollten auf dieses Kriterium hin ausgewählt werden. Dies bedeutet, daß vornehmlich Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard in einer Kompetenzförderung vermittelt werden. Da in einer Kompetenzförderung kein vollständiges Verhaltensrepertoire vermittelt werden kann, beschränkt sich die Auswahl in dieser Arbeit auf Kommunikationsfertigkeiten. Diese sollen dazu beitragen, daß Kinder nach Abschluß der Kompetenzförderung in der Lage sind, soziale Beziehungen aufzunehmen, zu vertiefen und zu erhalten.

Es werden drei Fähigkeiten ausgewählt, die in der Präventionsforschung als relevant für die Aufnahme von sozialen Beziehungen identifiziert worden sind und damit protektiv gegen Problemverhalten wirken (Botvin 1984; Botvin & Botvin 1992). Diese sind

- die Fähigkeit, Kontakte aufzunehmen (Aufnahme von Kontakten),
- die Fähigkeit, individuelle Befindlichkeiten und Meinungen zu äußern sowie die eigene Haltung gegenüber anderen zu vertreten (Assertivität) und
- die Fähigkeit, andere Personen sozial zu unterstützen (prosoziales Verhalten).

Mit dieser Begriffsbestimmung werden “soziale Kompetenzen” im Sinne des molekularen Ansatzes eingegrenzt. Ein Vorteil des molekularen Ansatzes ist, daß sich die Begriffe, die mit diesem Ansatz beschrieben werden, gut für eine empirische Untersuchung eignen, da sie durch eine relativ genaue Beschreibung des Verhaltens die Operationalisierung der untersuchten Konstrukte erleichtern. Ein Nachteil ist, daß nur ein Ausschnitt von kompetentem Verhalten untersucht werden kann. Dieser Nachteil ist jedoch für die hier vorgenommene Untersuchung von geringer Bedeutung, da die Möglichkeiten einer schulischen Kompetenzförderung ohnehin begrenzt sind.

Der Begriff “soziale Kompetenzen”⁸ bezieht sich im weiteren Verlauf der Arbeit auf die im nächsten Abschnitt weiter ausgeführten Teilkonstrukte von sozialer Kompetenz. Die Beschreibung der einzelnen sozialen Kompetenzen wird jeweils in zwei Abschnitten vorgenommen: Der erste Abschnitt bezieht sich auf die Relevanz dieser Kompetenz für soziale Beziehungen von Kindern (z.T. unter Berücksichtigung der gewandelten Bedingungen in den Sozialisationskontexten), der zweite nennt die jeweiligen Fertigkeiten, die mit der Kompetenzförderung angesprochen werden.

3.1. Aufnahme von Kontakten

Kinder müssen sich heute aktiv um soziale Kontakte bemühen, um zu einem funktionierenden sozialen Netzwerk zu gelangen. Den Kindern steht nur noch selten eine feste, ortsgebundene, altersgemischte Gruppe, die z.B. aus allen Kindern einer Straße besteht, als Freundeskreis zur Verfügung (Büchner 1990; Witjes et al. 1994; Zeiher 1994). Im Laufe der letzten Jahrzehnte wurde die altersgemischte Nachbarschaftsgruppe durch sogenannte “verinselte Beziehungen” verdrängt. Verinselte Beziehungen sind an bestimmte Aktivitäten oder Orte gebunden, wo die Kinder Gleichaltrige treffen, die sie als Freunde für ihr soziales Netzwerk gewinnen können. Im Gegensatz zur Nachbarschaftsgruppe, in der sich eine Anzahl von Kindern zu festen Zeiten und Orten zusammenfindet, dort alle Facetten der Person erleben und ihr Spiel selbst organisieren können, erfordern verinselte Beziehungen ein mittleres bis großes Ausmaß an

⁸ Die Wahl des Begriffs “soziale Kompetenzen” geht auf einen Vorschlag von Waters & Sroufe (1983) zurück. Sie schlugen vor, die konkreten Manifestationen von kompetentem Verhalten als “*competencies*” (Kompetenzen) zu bezeichnen, während “*competence*” (Kompetenz) stärker das Persönlichkeitskonstrukt, wie es van Aken (1992) beschreibt, betont.

kindlichen Ressourcen und Eigenleistungen im Vorfeld der eigentlichen Interaktion, die häufig durch Erwachsene initiiert und moderiert wird (Zeiger 1994).

Die aktive Eigenleistung des Kindes fängt bei der Entscheidung für ein bestimmtes Angebot an. Die Organisation des Transportes und die Erfüllung weiterer Voraussetzungen, wie die Beschaffung von spezieller Kleidung und Hilfsmitteln usw., stellt eine weitere Hürde auf dem Weg zur Teilnahme an solchen Aktivitäten dar. Der Initiative eines Kindes sind allerdings dann Grenzen gesetzt, wenn die finanziellen Ressourcen oder die Unterstützung der Eltern bei der Aufnahme solcher Aktivitäten gering ist.

Sind anfängliche Hürden überwunden, muß sich das Kind in eine sich bildende oder bestehende Gruppe aus fremden Gleichaltrigen integrieren. Während die ersten Schritte der Aufnahme von Kontakten noch von den Eltern unterstützt werden können, sind im persönlichen Kontakt soziale Kompetenzen notwendig. Zunächst einmal muß das Kind in der Lage sein, einen Kontakt zu einem anderen Kind herzustellen. So gilt ein Kind beispielsweise als kompetent, wenn es mit einer bereits bestehenden Gruppe zunächst einmal so in einen ersten Kontakt tritt, daß die Gruppe bereit ist, die Annäherung zu tolerieren. Solch kompetentes Verhalten ist z.B. den Namen der anderen erfragen, Informationen über sich geben oder Fragen beantworten. In einem weiteren Schritt kann die Interaktion durch Aushandlungsprozesse zwischen den Interaktionspartnern von einer eher formellen Basis zu einer eher freundschaftlichen Situation wechseln, in dem z.B. ein Spielverlauf ausgehandelt wird. Der dritte Schritt dient der Erhaltung der Situation, in dem möglichst konsistentes Verhalten gezeigt wird, irritierende oder unerwünschte Verhaltensweisen unterlassen, Konflikte und Unterbrechungen vermieden werden. Das verbale Verhalten kann nonverbal durch ruhiges Agieren unterstützt werden. Das Kind signalisiert damit dem Gegenüber Stabilität und Konzentration (Dodge et al. 1986).

Die gelungene Kontaktaufnahme muß dann intensiviert werden, bevor eine stabile Freundschaft entstehen kann.

Verinselte Beziehungen stellen durch ihre differenzierte Struktur von Zeit, Ort und Aktivität eine besondere Herausforderung an die Kompetenzen der Kinder dar. Die Aktivitäten bringen es häufig mit sich, daß sich die Kinder stärker als Funktionsträger innerhalb einer Aktivität (z.B. als Mittelstürmer), denn als Personen mit Stärken und Schwächen kennenlernen. Gerade zu Funktionsträgern entsteht oft nur eine oberflächliche Beziehung, die vielfach den Charakter des Austauschbaren trägt. In solchen Fällen muß eine Freundschaft mit anderen häufig explizit angestrebt werden. Weit auseinanderliegende Örtlichkeiten, z.B. zwischen den Elternhäusern und der Aktivität, führen dazu, daß das andere Kind oft schwer erreichbar ist. Eine Intensivierung des Kontaktes muß daher von beiden Kindern gewollt, geplant und mit den anderen Familienmitgliedern abgestimmt werden.

Je nach dem Ausmaß der sozialen Kompetenzen, der sozialen Unterstützung und der finanziellen Ressourcen der Familie differiert die Qualität der sozialen Beziehungen, die ein Kind zu anderen Kindern aufnehmen kann. Hierbei schwankt der Verbindlichkeitsgrad dieser Freundschaften zwischen oberflächlichen Kontakten, die eindeutig nur während der Aktivitäten entstehen und nach Beendigung der Aktivität wieder abrechnen, und festen Freundschaften⁹. Funktionierende Freund- oder Bekanntschaften bieten dem Kind soziale Unterstützung, indem sie u.a. Interpretationshilfen für belastende oder schöne Ereignisse geben, in schwierigen Gruppensituationen Beistand leisten und dann einen emotionalen Rückhalt zur Verfügung stellen, wenn z.B. die Eltern als Ansprechpartner nicht zur Verfügung stehen. Sei es, weil der Konflikt mit

⁹ Welche Form und welcher Grad an Verbindlichkeit in den sozialen Beziehungen von Kindern vorherrscht, ist noch umstritten (zur Diskussion vgl. Büchner 1990 und Witjes et al. 1994).

den Eltern ausgetragen wird oder das Kind das Thema nicht mit den Eltern erörtern möchte. Der Vorteil der heutigen Möglichkeiten, Beziehungen aufzunehmen, besteht darin, daß sie planvoll aufgrund von eigener Wahl und nach persönlichen Vorlieben angeknüpft werden können. Nachteilig ist jedoch, daß die lockeren Beziehungen und oberflächlichen Kontakte kaum emotionalen Halt bieten und im Konfliktfall schnell beendet werden (können) (Büchner 1990; Zeiher 1994). Kinder, die nicht in der Lage sind, Kontakte zu Gleichaltrigen aufzunehmen oder die sozialen Beziehungen zu vertiefen, können in soziale Isolation geraten. Dies ist vor allem dann problematisch, wenn sie zur Bewältigung von streßreichen Situationen auf die Hilfe von Peers angewiesen sind.

Die Wahlfreiheit der sozialen Beziehungen gilt jedoch nicht für den schulischen Kontext. In ihm sind kompetente Kontaktaufnahmestrategien im Hinblick auf eine Integration in die Klassengemeinschaft notwendig. Die Klassengemeinschaft stellt eine Zweckgemeinschaft dar, die man nur unter erschwerten Umständen verlassen kann. Sozial kompetente Kinder erlangen in der Klassengemeinschaft leichter einen hohen soziometrischen Status als wenig kompetente Kinder, da sie in der Lage sind, durch eigene Initiative positive Beziehungen zu den anderen Kindern aufzubauen. Kinder, die nicht über solche Kompetenzen verfügen, werden leicht zu Außenseitern und sind trotz Cliques und Freundschaften, die sich in der Klasse bilden, auf sich selbst gestellt (Hatch 1987; Volling et al. 1993). Eine Außenseiterposition kann in erheblichem Maße zum Schulstreß beitragen und fördert damit das Auftreten von Risikoverhalten zur Bewältigung dieses Stresses.

Wirksames Kontaktaufnahmeverhalten in unterschiedlichen Interaktionssituationen ist die Voraussetzung dafür, daß ein Kind selbständig Beziehungen anknüpfen kann. Das Wissen, neue Kontakte aufnehmen zu können, bietet einem Kind aber auch die Chance, sich aus bereits bestehenden Beziehungen zu lösen, wenn in diesen beispielsweise Problemverhaltensweisen praktiziert werden oder Gruppennormen herrschen, die das Kind ablehnt. Selbiges gilt, wenn die Gruppe das Kind ausschließt oder ein anderes Kind die Freundschaft beendet. Wenn Kinder nicht über Kontaktaufnahmefertigkeiten verfügen, sind sie von der Initiative anderer, z.B. der Eltern oder anderer Gleichaltriger, abhängig. Diese Abhängigkeit kann dazu führen, daß sie mit Personen Beziehungen eingehen, die sie selbst (bei entsprechenden Kompetenzen) nicht gewählt hätten. Aus diesen vom Kind wenig erwünschten Kontakten kann ein "Zwecknetzwerk" entstehen, welches nur geringe soziale Unterstützung bereitstellt, weil Vertrauen, Sympathie und gegenseitige Verpflichtung fehlen. Eine weitere Konsequenz kann Einsamkeit oder soziale Isolation sein, die entsteht, wenn wenig kompetente Kontaktaufnahmestrategien dazu führen, daß die Partner die Interaktion beenden oder keine weiteren Versuche mehr unternehmen, das Kind in eine Beziehung zu integrieren. Für die Aufnahme von tragfähigen sozialen Beziehungen benötigen die Kinder kompetente Strategien, die sie im Laufe des Sozialisationsprozesses erwerben müssen (Witjes et al. 1994).

In dieser Arbeit werden unter kompetenten Kontaktaufnahmestrategien drei Fähigkeiten verstanden:

- Ansprechen von fremden Gleichaltrigen,
- Strategien zur Integration in eine Gruppe und
- sicheres Auftreten vor einer größeren Gruppe.

Nach einer erfolgreichen Kontaktaufnahme sind verschiedene Verhaltensstrategien für die Pflege der Beziehung wichtig. Davon sind für die Prävention von Problemverhalten Assertivität und prosoziales Verhalten substantiell, weil diese Interaktionsfertigkeiten einer Person helfen, auch in schwierigen Interaktionssituationen kompetent zu kommunizieren. Assertives Verhalten ist in für das Individuum streßreichen Situationen hilfreich; prosoziales Verhalten hingegen bezieht sich eher auf Situationen, die für andere streßreich sind und in denen das Kind soziale Unterstützung anbietet.

3.2. Assertivität

Unter assertivem Verhalten werden Verhaltensweisen verstanden, die die Person in die Lage versetzen, ihre Bedürfnisse, Meinungen und Rechte so zu formulieren, daß diese in der Interaktionssituation gewahrt oder wiederhergestellt werden. Mit der Destandardisierung der kindlichen Normalbiographie steht den Personen eine größere Bandbreite von Lebensstilen bzw. Möglichkeiten des Lebensentwurfs zur Verfügung, die nicht durch gesellschaftliche Zwänge bestimmt sind. Teils kann sich ein Kind für einen Lebensstil entscheiden, z.B. im Freizeitbereich, teils ist der Lebensstil aufgezwungen, z.B. durch Veränderungen in der Familienstruktur. In den Bereichen, in denen das Kind selbst entscheiden kann, sind oft große Handlungsspielräume vorhanden, die das Kind relativ selbständig ausnutzen soll (Büchner 1995). Diese Selbständigkeit macht eine bewußte Auswahl, Zielsetzung, Planung und Durchführung der Handlungen notwendig, damit die Handlungsspielräume sinnvoll genutzt werden können. Die Entscheidung muß immer neben den subjektiven Wünschen, Vorstellungen und Zielen auch die objektiven Gegebenheiten und individuellen Möglichkeiten abwägen. Zum Beispiel darf die schulische Leistung nicht unter einer ausufernden Freizeitgestaltung leiden, da sonst ein

erfolgreicher Übergang ins Berufsleben gefährdet ist. Assertives Verhalten ist notwendig, damit ein Kind das selbstgesetzte (oder das von den Eltern gewünschte) Ziel in verschiedenen Interaktionen erreicht bzw. gegenüber anderen vertritt und so die Umsetzung seines Lebensentwurfs ermöglicht. Ist ein Kind nicht in der Lage, seine Ziele glaubwürdig und konsequent zu vertreten, dann wird es seine eigenen Interaktionsziele nur sehr selten verwirklichen können.

Kinder mit einem hohen Ausmaß an Assertivität, die kurzfristig ihr Ziel nicht erreichen, suchen eher nach einem Kompromiß für die aktuelle Interaktionssituation als Kinder, die über wenig Assertivität verfügen. Sie handeln kompetent, da sie ihr Ziel nicht aufgeben, ihr Verhalten an den Interaktionsverlauf anpassen und die Verwirklichung ihres Ziels bis zu einer passenden Gelegenheit aufschieben. Assertives Verhalten hilft ihnen, in der nächsten passenden Interaktionssituation das von ihnen zurückgestellte Ziel zu verfolgen.

In Gruppen ist Assertivität dann relevant, wenn sich ein Kind normkonform verhalten möchte, aber innerhalb einer Gruppe mit devianten Verhaltensnormen sozialem Druck ausgesetzt ist. Dieses Kind benötigt zur Bewältigung einer solchen Situation vor allem Widerstandsfähigkeit gegen Gruppendruck. Zudem ist ein hohes Maß an Selbstsicherheit hilfreich, um die (oft nur angedrohten) psychischen und sozialen Konsequenzen auszuhalten. Solche Konsequenzen können unter anderem Ausschluß aus der Gruppe oder non-verbale und verbale Angriffe auf die Person sein. Assertives Verhalten besteht in dem Bemühen der Person, Interaktionssituationen (und damit die soziale(n) Beziehung(en)) durch Argumentieren und überzeugende Darlegung der Beweggründe zu erhalten, auch wenn sie sich gegen das Gruppenverhalten entscheidet. Eine weitere Strategie ist es, sich mit anderen, die einen ähnlichen Standpunkt vertreten, zu verbünden und eine "Gegengruppe" zu initiieren.

Erst beim Scheitern dieser Interaktionsbemühungen ist ein kurzfristiges oder dauerhaftes Verlassen der Interaktionssituation bzw. der Gruppe eine kompetente Verhaltensstrategie.

Unter Assertivität werden in dieser Arbeit folgende drei Fähigkeiten zusammengefaßt:

- Erstens die Fähigkeit, eine ablehnende Meinung so zu formulieren und zu vertreten, daß die Interaktionspartner die Ablehnung der Person akzeptieren, ein Kompromiß ausgehandelt wird oder sich die Partner der Meinung der Person anschließen.
- Zweitens die Fähigkeit, die persönlichen Rechte im Hinblick auf das Eigentum, die körperliche und psychische Unversehrtheit durch Übergriffe anderer und ungerechte Behandlung zu wahren und sich gegen die Verletzung dieser Rechte verbal zur Wehr zu setzen.
- Drittens die Fähigkeit, andere um Hilfe zu bitten, damit die Person soziale Unterstützung bei der Erreichung ihrer Interaktionsziele suchen kann bzw. erhält.

3.3. Prosoziales Verhalten

Die soziale Kompetenz, andere Menschen sozial zu unterstützen, ist eine zentrale Fertigkeit für die Intensivierung und den Erhalt von sozialen Beziehungen. Enge soziale Beziehungen sind das Resultat von positiven Interaktionen, dem Aufbau eines gemeinsamen Regel- und Wertesystems sowie der gegenseitigen Gewährung von emotionalem Rückhalt (Röhrle & Sommer 1994). Während Assertivität die Fertigkeit einer Person darstellt, sich in sozialen Beziehungen abzugrenzen oder aber ihre Wünsche und Bedürfnisse angemessen zu formulieren, unterstützt prosoziales Verhalten die Integration in ein soziales Netzwerk oder den Aufbau eines Netzwerks. Die sozialen

Beziehungen innerhalb des Netzwerks sind in der Regel von der Erwartung aller Interagierenden geprägt, daß es sich bei dem sozialen Austausch um reziproke Beziehungen handelt. Damit ist im Hinblick auf soziale Unterstützung die implizite oder explizite Erwartung verknüpft, daß eine Person nicht nur Empfänger von sozialer Unterstützung ist, sondern auch selbst soziale Unterstützung gewährt. Wird diese Erwartung von allen Beteiligten im Rahmen ihrer Möglichkeiten erfüllt, so stabilisiert dieses kompetente Verhalten die sozialen Beziehungen.

Die Dauer und Qualität des prosozialen Verhaltens sowie die situative Angemessenheit der Hilfeleistungen entscheiden darüber, ob der Unterstützte das Verhalten als Hilfe oder als Affront beurteilt. Je nach dem ob ein positives oder negatives Urteil gefällt wird, ist das ausgeführte Verhalten integrativ oder interaktionsgefährdend (Röhrle & Sommer 1994). Prosoziales Verhalten, welches ohne spezifische Anfrage von dem Unterstützenden angeboten wird, ist besonders beziehungsfördernd, da es den Selbstwert der zu unterstützenden Person schützt, da sich diese nicht als hilfsbedürftig oder vulnerabel präsentieren muß.

Die Ausführung von prosozialem Verhalten beinhaltet also einen Katalog von einzelnen Fertigkeiten, die der Person zur Verfügung stehen müssen. Diese sind unter anderem, die Wahrnehmung, daß eine Person soziale Unterstützung benötigt und die Fertigkeit, aktiv auf Menschen zuzugehen, die der Hilfe bedürfen oder in Schwierigkeiten sind. Neben der Fähigkeit wahrzunehmen, daß ein Interaktionspartner Streß erlebt, muß die Person in der Lage sein, ihr Angebot von sozialer Unterstützung in einer Art zu vermitteln, die dem Partner ermöglicht, diese zu akzeptieren. Zudem muß die Person in etwa einschätzen können, welche Form der sozialen Unterstützung für diese Situation notwendig ist und ihre eigenen Fähigkeiten und Grenzen kennen, diese Form der Unterstützung zu gewähren (Röhrle & Sommer 1994). Es ist daher sehr

wahrscheinlich, daß der überwiegende Teil von prosozialem Verhalten eines Kindes auf andere Kinder gerichtet ist, da Kinder nur sehr eingeschränkt in der Lage sind, substantielle soziale Unterstützung für Erwachsene zu leisten.

Durch den reziproken Charakter von sozialen Beziehungen ist prosoziales Verhalten eine Möglichkeit, mehr oder weniger bewußt eine Beziehung zu steuern. Diese Steuerung wird vor allem im Hinblick auf die Zunahme von verinselten Beziehungen notwendig. Das Angebot sozialer Unterstützung einer Person kann dem oder den Interaktionspartnern verdeutlichen, daß sie Interesse an der Beziehung hat und diese erhalten oder vertiefen möchte. Prosoziales Verhalten einer Person zeigt die Bereitschaft, sich aktiv für die Beziehung einzusetzen und signalisiert so Wertschätzung für den oder die anderen. Ist diese Stufe von sozialer Beziehung erreicht, dann sehen sich die Personen in der Regel nicht mehr nur als Funktionsträger innerhalb einer verinselten Aktivität. Obwohl Kinder noch nicht in gleichem Ausmaß wie Erwachsene soziale Unterstützung leisten können, hat prosoziales Verhalten bereits eine wichtige Funktion in der Gestaltung von sozialen Beziehungen.

Mit zunehmender Ablösung von den Eltern werden die Beziehungen zu den Gleichaltrigen relevanter. Peers können als Orientierungshilfe und Rollenmodelle bei der Integration in die sozialen Kontexte fungieren. Eine solche Hilfe ist dann besonders wichtig, wenn entweder die Eltern als Rollenmodelle nicht geeignet sind, weil die Erfahrungen der Eltern nicht mehr im aktuellen Kontext funktional sind, z.B. im Bereich der Mediennutzung. Gegenseitiges prosoziales Verhalten von Gleichaltrigen stellt auch im Hinblick auf eine problematische Beziehung zwischen Eltern und Kind eine wichtige soziale Ressource dar, die ein Kind bei der Bewältigung dieser Situation unterstützt. Peers können durch emotionalen Rückhalt oder aktive Unterstützung dazu beitragen, daß andere Kinder streßreiche Erfahrungen, z.B. Streit mit Gleichaltrigen oder Versagens-

erlebnisse, leichter bewältigen können. Ist der Empfänger von Unterstützung ebenfalls in bezug auf prosoziales Verhalten kompetent, so kann eine positive Rückmeldung des Empfängers zu einer Verbesserung des Selbstwertes bei dem Ausführenden beitragen. Auf diese Weise kann es zu einem wechselseitigen Austausch von (ernstgemeinten) Sympathiebekundungen und von emotionalem Rückhalt kommen. Dieser trägt dazu bei, daß die Kinder die soziale Ressource “soziale Unterstützung” in ihrem Peerkontext wahrnehmen und deshalb seltener problematisches Verhalten als Bewältigungsstrategie zeigen als Kinder ohne diese soziale Ressource.

Der Begriff “prosoziales Verhalten” bezeichnet in dieser Arbeit drei Fähigkeiten einer Person:

- die Fähigkeit, aktive, handlungsorientierte soziale Unterstützung zu leisten, z.B. Hilfe anbieten,
- die Fähigkeit, emotionalen Rückhalt zu gewähren, z.B. trösten, sowie
- die Fähigkeit, die Wertschätzung des anderen auszudrücken, z.B. durch Sympathiebekundungen, Lob oder das Herausheben von positiven Eigenschaften des anderen.

4. Konzeption schulischer Kompetenzförderung

4.1. Ziel schulischer Kompetenzförderung

Das vornehmliche Ziel einer schulischen Kompetenzförderung ist eine Verbesserung bestimmter sozialer Kompetenzen bei den Teilnehmern, die bis zum Beginn der Maßnahme nur wenige dieser Kompetenzen erworben haben. Die Förderung des protektiven Faktors soziale Kompetenzen soll einerseits die Auftretenswahrscheinlichkeit von Problemverhalten verringern. Andererseits sollen die Kinder befähigt werden, entwicklungsrelevante Interaktionsziele aktiv anzustreben, wie z.B. die Aufnahme und den Erhalt von Peerbeziehungen, die Verselbständigung und Biographisierung oder die Ablösung vom Elternhaus. Für die Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgaben sind die sozialen Kompetenzen "Aufnahme von Kontakten", "Assertivität" und "prosoziales Verhalten" relevante Interaktionsfertigkeiten, die im Rahmen von schulischer Kompetenzförderung besonders berücksichtigt werden sollten (siehe Kapitel 3).

Die Konzeption einer Kompetenzförderung muß auf eine Zielgruppe hin geschehen, um den größtmöglichen Erfolg zu erreichen. Die Zielgruppe, die üblicherweise mit Kompetenzförderungsmaßnahmen angesprochen werden soll, sind die Kinder, die wegen ungünstiger Entwicklungsbedingungen im primären Sozialisationskontext beim Erwerb von sozialen Kompetenzen benachteiligt sind und/oder ein hohes Ausmaß an Entwicklungsstreß zu bewältigen haben (Caplan & Weissberg 1989; Weissberg et al. 1991; Botvin & Botvin 1992). Somit werden alle Kinder, die aus Sicht der Pädagogen das Kriterium "geringes oder mittleres Ausmaß an sozialen Kompetenzen" erfüllen, zur Zielgruppe schulischer Kompetenzförderung gezählt.

4.2. Implementationskontext Schule

Schulische Kompetenzförderung ist eine institutionelle Bemühung, die primäre Sozialisation von Schülern durch eine systematische Vermittlung von sozialen Kompetenzen zu ergänzen. Im Gegensatz zum quasi "urwüchsigen" Sozialisationsprozeß im primären Kontext, der für jedes Kind anders gestaltet ist, kann für den schulischen Kontext ein Programm konzipiert werden, dessen Wirkung auf sozialpsychologischen und lerntheoretischen Prinzipien beruht (vgl. Dent et al. 1996). Es wird erwartet, daß ein solch strukturierter Ansatz sehr gute Lernbedingungen für alle Kinder bereitstellt, so daß die Kinder den gewünschten Lernerfolg - Verbesserung der sozialen Kompetenzen - erzielen können. Die Annahme, daß alle Kinder der Zielgruppe von der Teilnahme an der Kompetenzförderung profitieren, kann als "Annahme universeller Wirkung" bezeichnet werden.

Die Durchführung einer schulischen Kompetenzförderung ist bestimmten Rahmenbedingungen unterworfen, die durch die spezifische Struktur des schulischen Kontextes bedingt sind. Der kontinuierliche Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen wird als ein wesentlicher Vorteil des schulischen Kontextes gesehen. Die Schüler sind während der gesamten Kindheit und Jugend gut zu erreichen, so daß der Zeitpunkt für eine Kompetenzförderung aus entwicklungspsychologischer Sicht optimal gewählt werden kann. Caplan & Weissberg (1989) schlagen hierfür die Klassenstufe direkt nach dem Übergang der Kinder auf die weiterführende Schule vor¹⁰, weil zu diesem Zeitpunkt die sozialen Kompetenzen einerseits noch relativ formbar sind und andererseits der überwiegende Teil der Kinder bis zu diesem Zeitpunkt nur wenige eigene

¹⁰ Dieser Übergang in die weiterführende Schule findet im Bundesland Nordrhein-Westfalen, in dem die vorliegende Studie durchgeführt wurde, nach der vierten Klassenstufe statt.

Erfahrungen mit Problemverhalten gemacht hat.

Die kontinuierliche Teilnahme der Schüler am Unterricht bietet die Möglichkeit, die Schüler über einen Zeitraum von mehreren Monaten regelmäßig mit einer Maßnahme zu erreichen. Ferner ist die Durchführung von booster sessions und weiteren, auf die Kompetenzförderung aufbauenden präventiven Elementen zu einem späteren Zeitpunkt deutlich leichter zu realisieren, als in anderen Kontexten (Caplan & Weissberg 1989; Leppin 1995).

Die Schule ist für viele Kinder nicht nur ein Ort des Lernens, sondern auch ein sozialer Treffpunkt, an dem sie regelmäßig mit Gleichaltrigen zusammenkommen und soziale Beziehungen aufnehmen können (Fölling-Albers 1989). Diese Funktion von Schule trifft vor allem für Kinder zu, die außerhalb des Schulbesuchs nur wenige soziale Beziehungen zu anderen Kindern unterhalten. Der Klassenverband unterscheidet sich von verinselten Freizeitbeziehungen vor allem durch seine Kontinuität des fast täglichen Kontaktes. Um sich in den Klassenverband integrieren oder Freundschaften anknüpfen zu können, müssen die Kinder ihre Interaktionen anders gestalten als in verinselten Beziehungen. Solche langfristigen Beziehungen ermöglichen Erfahrungen mit verschiedenen Anforderungen sozialer Beziehungen, z.B. Konflikte, Versöhnung, Kompromisse. Innerhalb eines solchen kontinuierlichen, relativ vertrauten Kontextes können die Schüler die sozialen Kompetenzen, die durch die Kompetenzförderung vermittelt werden, während und außerhalb des Unterrichts mit den Mitschülern üben. Je mehr Schüler einer Klasse sich kompetent verhalten, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, daß die Kinder mit einem geringen Ausmaß an sozialen Kompetenzen das im Rahmen der Kompetenzförderung gelernte Verhalten dauerhaft übernehmen (Caplan & Weissberg 1989; Logan 1991).

Ein weiterer Vorteil des schulischen Kontextes ist die Implementation von Maßnahmen durch pädagogisch geschultes Personal. Die Lehrkräfte besitzen durch ihre pädagogische Ausbildung und Erfahrung gute Voraussetzungen, ihren Schülern die Inhalte der Kompetenzförderung adäquat zu vermitteln und die dem Programm zugrunde liegenden lerntheoretischen Prinzipien angemessen umzusetzen (Moskowitz 1989). Eine Kombination aus Fachpersonal, theoretisch fundierter Programmgestaltung und langfristiger Erreichbarkeit der Zielgruppe ermöglicht eine systematische, auf bestimmte soziale Kompetenzen ausgerichtete Schulung der Schüler.

Den Vorteilen des schulischen Kontextes stehen vor allem Nachteile auf struktureller Ebene gegenüber. Hier ist vor allem eine relativ starre Struktur des schulischen Alltags zu nennen. Diese zeichnet sich durch einen 45-Minutentakt des Unterrichtens aus, der gleichzeitig mit einem häufigen Fachlehrerwechsel verbunden ist. Die Gestaltung der Kompetenzförderung muß sich dieser Struktur anpassen. Es können daher bestimmte lerntheoretisch und gruppensinnvolle Elemente nicht in der optimalen Form implementiert werden. Dies kann den vollen Erfolg solcher Programme deutlich einschränken oder zu einer vorzeitigen Beendigung von Interventionen führen. Dies ist häufig dann der Fall, wenn die Lehrkräfte nicht nur von Lehr- und Stundenplan bei der Durchführung der Kompetenzförderung eingeschränkt werden, sondern auch Schulleitungen und Kollegen keine oder kaum Unterstützung und Freiräume für die Durchführung gewähren (können). Ein weiteres Manko sind geringe Vorkenntnisse bei vielen Lehrkräften, da bislang in der Lehreraus- und Fortbildung Kompetenzförderung nur ungenügend thematisiert und vermittelt wird (Hesse 1993; Leppin 1995).

Insgesamt überwiegen im schulischen Kontext die Vorteile gegenüber den Nachteilen. Die Nachteile können oft durch Überzeugungsarbeit, Fortbildungen und angemessene Programmgestaltung beseitigt oder deutlich reduziert werden. Die positiven Ergebnisse, die bislang mit spezifischer Prävention und Kompetenzförderung im schulischen Kontext erzielt werden konnten, zeigen, daß der schulische Kontext zur Durchführung einer Kompetenzförderung gut geeignet ist (Weissberg et al. 1991; Künzel-Böhmer et al. 1993). Die Entscheidung für eine Kompetenzförderung im schulischen Kontext bedeutet unter den geschilderten organisatorischen Bedingungen im Regelfall auch eine Entscheidung für die Durchführung der Kompetenzförderung im Klassenverband. Dies bedeutet, daß alle Schüler einer Klasse, unabhängig von ihrem Kompetenzniveau, an der Maßnahme teilnehmen. Wird die Kompetenzförderung in Schulen ohne spezifisch sonderpädagogisches Profil durchgeführt, kann davon ausgegangen werden, daß sowohl Kinder mit geringen und mittleren Kompetenzen (Zielgruppe) als auch Kinder mit einem hohen Ausmaß an sozialen Kompetenzen teilnehmen.

Im allgemeinen wird dieses Vorgehen positiv bewertet, weil keine (räumliche) Ausgrenzung der Schüler mit geringen Kompetenzen während der Maßnahme stattfindet (Dent et al. 1996). Zudem stehen in den Klassen die sozial kompetenten Schüler als gleichaltrige Modelle zur Verfügung, die meist aufgrund eines hohen soziometrischen Status eine Vorbildfunktion einnehmen können. Solche attraktiven Modelle können die Kompetenzförderung unterstützen, in dem sie entweder kompetentes Verhalten vorführen oder verstärken. Der Klassenverband ermöglicht den Schülern, die neuerworbenen Kompetenzen zunächst unter Anleitung der Lehrer zu üben, um dann selbständig Erfahrungen mit den Kompetenzen in alltäglichen Situationen zu sammeln. Diese Erfahrungen tragen zu der Generalisierung der Kompetenzen und damit zur Effektivität des Programms bei (Caplan & Weissberg 1989).

Weissberg et al. (1991) betonen, daß durch eine Kompetenzförderung nicht nur auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler Einfluß genommen werden kann, sondern daß als ein erwünschter Nebeneffekt auch der soziale Rückhalt zwischen den Heranwachsenden bzw. die sozialen Beziehungen zu den Lehrern verbessert werden können. Sie sehen in diesem Argument einen gewichtigen Grund, nicht nur Kinder mit hohem Risiko in eine solche Maßnahme einzubeziehen, sondern auch die Kinder zu integrieren, deren Entwicklung sich - voraussichtlich - unproblematisch vollziehen wird. Diese sind am ehesten in der Lage, anderen soziale Unterstützung zu offerieren.

4.3. Erwartete universelle¹¹ Wirkung der Kompetenzförderung

Die Formulierung der erwarteten Wirkung einer schulischen Kompetenzförderung muß das unterschiedliche Kompetenzniveau der teilnehmenden Schüler berücksichtigen. Generell wird davon ausgegangen, daß bei der Zielgruppe eine Verbesserung der Kompetenzen durch die Teilnahme erzielt wird, während in der Gruppe der Schüler mit hohen Kompetenzen weder negative noch positive Effekte erwartet werden. Diese Kinder werden ihr hohes Ausmaß an sozialen Kompetenzen auch nach Abschluß der Kompetenzförderung aller Voraussicht nach beibehalten, da sie durch die Kompetenzförderung ihr Verhaltensrepertoire nicht oder nur minimal erweitern.

Für die Zielgruppe wird folgende Wirkung der Kompetenzförderung erwartet: Je geringer die sozialen Kompetenzen eines Schülers vor Beginn der Kompetenzförderung sind, desto stärker kann er von der Kompetenzförderung profi-

¹¹ Der Begriff "universell" steht hier für die Annahme, daß die Kompetenzförderung in einer in bezug auf ihre psychosozialen und demographischen Merkmale relativ breit gestreuten Zielgruppe wirksam wird.

tieren. Die deutlichste Verbesserung von sozialen Kompetenzen wird also bei Schülern mit sehr geringen Kompetenzen erwartet. Ferner wird angenommen, daß bei Schülern, die vor der Kompetenzförderung bereits über ein mittleres Ausmaß an sozialen Kompetenzen verfügen, ein moderater Anstieg der Kompetenzen erreicht werden kann. Gemäß der Annahme der universellen Wirkung wird bei allen Schülern der Zielgruppe eine mehr oder weniger große Verbesserung der sozialen Kompetenzen durch die Teilnahme an der Kompetenzförderung erwartet. Von einer Kompetenzförderung, die sich am Stand der Forschung in bezug auf Themen, Interventionszeitpunkt, Dauer und Intensität des Programms orientiert, wird erwartet, daß sie auch länger anhaltende Wirkung auf die Kompetenzen der Teilnehmer erzielt. Um von einem langfristigen Effekt der Maßnahme sprechen zu können, sollte das direkt nach der Intervention erreichte individuelle Kompetenzniveau auch nach Ablauf eines Zeitraums von mehreren Monaten von den Schülern gehalten werden oder nur geringfügig absinken. Eine Veränderung des Niveaus nach unten ist besonders dann wahrscheinlich, wenn keine Wiederholung von Übungen (z.B. durch booster sessions) erfolgt. Für ein leichtes Nachlassen des Interventionseffektes sprechen die bislang vorliegenden Forschungsergebnisse (Weissberg et al. 1991; Norman & Turner 1993; Tobler & Stratton 1997). Die Abbildung 4.1. verdeutlicht den hypothetischen Verlauf der Verbesserung der Kompetenzen bei den Teilnehmern der Kompetenzförderung.

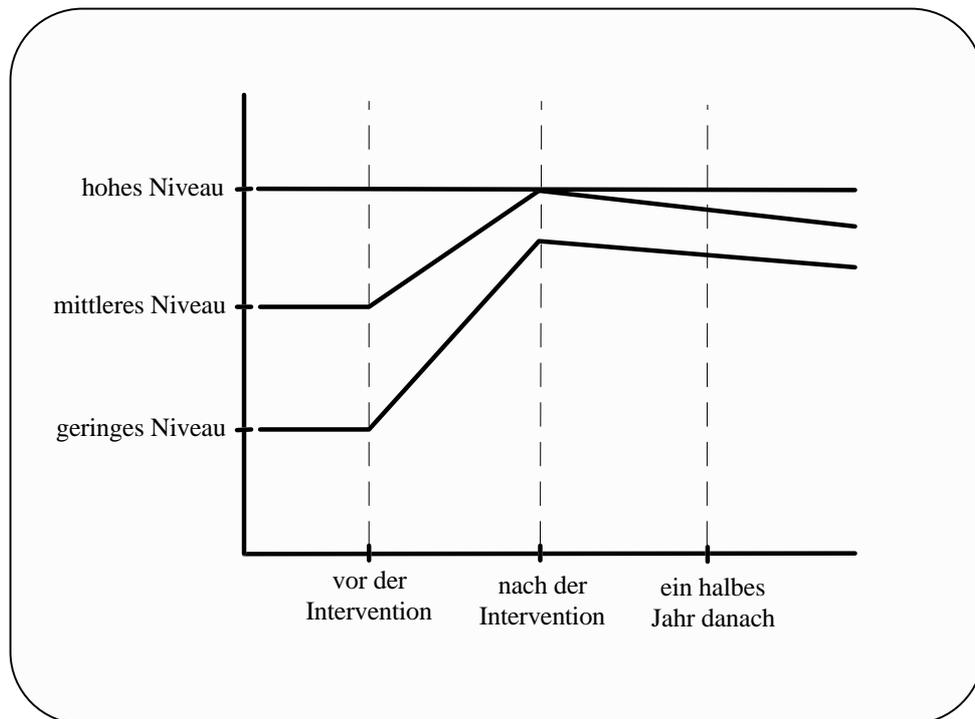


Abb. 4.1. Erwartete Wirkung der Kompetenzförderung bei Kindern mit hohem, mittlerem und geringem Kompetenzniveau

4.4. Kritische Würdigung der universellen Wirkung schulischer Kompetenzförderung

Die Vorteile des schulischen Kontextes, insbesondere die leichte Zugänglichkeit zu fast allen Kindern, haben zu der großen Popularität psychosozialer schulischer Programme beigetragen (Logan 1991). Fortwährende Evaluationen der Effektivität solcher Programme für verschiedenes Problemverhalten haben zu einer permanenten Weiterentwicklung der Programme geführt, so daß mittlerweile Maßnahmen (und damit auch Kompetenzförderungsmodule) zur Verfügung stehen, die auf die besonderen Bedingungen des schulischen Kontextes zugeschnitten sind und in diesem Implementationskontext gute Erfolge

erzielen (Botvin et al. 1992; Durlak & Wells 1997). Eine kritische Betrachtung der Präventionsforschung zeigt, daß sich der überwiegende Teil der Studien auf die Betrachtung der Wirksamkeit von Programmen in bezug auf Problemverhalten beschränkt. Moskowitz (1989) kritisiert vor allem, daß viele Ergebnisse der Wirkungsforschung kaum interpretier- und vergleichbar sind, da methodische Probleme, Implementationsbedingungen und Programmgestaltung oft nicht ausreichend dokumentiert worden sind. Zudem vernachlässigen die sogenannten outcome-evaluations die Untersuchung des Interventionsprozesses, durch den das Programm seine Wirkung bei den Teilnehmern erzielt. Bislang ist daher noch ungeklärt, auf welche Art und Weise Programme ihre Wirkung entfalten und ob alle Personen der Zielgruppe in gleichem Ausmaß von der Teilnahme profitieren (Donaldson et al. 1994).

Die oben genannte Kritik an der Evaluation von Präventionsprogrammen trifft auch auf die Programme monomodaler Kompetenzförderung zu, da beide Programmformen auf gemeinsame theoretische Wurzeln zurückgehen sowie ähnliche Methoden und Studiendesigns verwendeten. Zudem haben sich beide Ansätze gegenseitig beeinflusst, so daß die Wahrscheinlichkeit hoch ist, daß für beide Konzepte ähnliche "blinde Flecken" vorhanden sind. Wie die Präventionsprogramme wurde auch die Kompetenzförderung vornehmlich in den Bereichen Konzeption, Implementation und Inhalte evaluiert und weiterentwickelt (zusammenfassend Weissberg et al. 1989). Daher ist auch für Kompetenzförderungsprogramme die Frage nicht ausreichend geklärt, welche Variablen den Interventionsprozeß und damit auch die Effektivität von Kompetenzförderung moderieren. Durlak & Wells (1997) halten es aufgrund ihrer Meta-Analyse für unwahrscheinlich, daß alle Personen einer Zielpopulation das gleiche Ausmaß an Veränderung zeigen. Sie schlagen vor, Charakteristiken oder Gruppen von Teilnehmern zu identifizieren, die in besonderer Weise

von den Programmen profitieren. Als Faktoren, die möglicherweise zu differentiellen Effekten führen, werden neben ethnischer Zugehörigkeit u.a. der sozioökonomischer Status, das Alter, das Geschlecht, die Sozialisationsbedingungen und -erfahrungen sowie der Lebensstil der Zielgruppe gesehen (Botvin & Dusenbury 1987; Weissberg et al. 1989; Logan 1991; Caplan et al. 1992; Hansen 1992).

Die größte Aufmerksamkeit wurde bislang dem Merkmal "ethnische Zugehörigkeit" zuteil. Vor allem in den USA wurden die Programme, die zunächst für weiße Jugendliche mit mittlerem sozioökonomischen Status entwickelt worden waren, für Jugendliche aus Minoritäten adaptiert und auf deren spezifischen kulturellen Kontext zugeschnitten (Norman & Turner 1993). Die Programme haben sich in der Regel für die jeweilige Zielgruppe als wirksam erwiesen (vgl. Tobler & Stratton 1997). Diese positiven Ergebnisse werden häufig dahingehend gedeutet, daß die psychosozialen Programme universell wirksam sind, also ein Programm in unterschiedlichen Populationen mehr oder weniger erfolgreich ist (Botvin & Botvin 1992; Botvin et al. 1992).

Meiner Meinung nach deuten diese Ergebnisse eher darauf hin, daß eine universelle Wirkung dieser Programme immer nur dann erwartet werden darf, wenn die Zielgruppe der Intervention möglichst homogen in ihren individuellen Charakteristiken ist. Ist die Zielgruppe heterogen, dann wird das Programm voraussichtlich bei dem Teil der Personen wirksam, für die es vornehmlich konzipiert wurde. Bei den übrigen Teilnehmern kann es zu keiner oder zu einer unerwünschten Wirkung kommen.

Es ist also zu konstatieren, daß die Charakteristiken der Zielgruppe bislang nur in Ansätzen untersucht worden sind und damit kaum Aussagen über die Wirkung von Kompetenzförderung in einzelnen Risikogruppen gemacht werden können. Merkmale einer Zielgruppe, über die alle Teilnehmer verfügen, sind z.B. der sozioökonomische Status oder das Geschlecht. Im folgenden Kapitel werden Bedingungen betrachtet, die zu einem hohen, mittleren oder geringen Ausmaß an schulisch erwünschten sozialen Kompetenzen beitragen.

5. Heterogenität der Zielgruppe schulischer Kompetenzförderung

Kinder entwickeln soziale Kompetenzen vornehmlich im Rahmen der primären Sozialisation (van Aken & Riksen-Walraven 1992). Soziale Kompetenzen sind das Produkt von Modellernen sowie positiver und negativer Erfahrungen mit kompetentem Verhalten in den unterschiedlichsten Interaktionen. Wird neues Verhalten gelernt, so wird das Gelernte im Kontext der bisherigen Erfahrungen kognitiv verarbeitet, memoriert, mit einer Erfolgserwartung versehen und in das vorhandene Verhalten integriert oder bereits vorhandenes Verhalten wird modifiziert (Bandura 1979). Es wird davon ausgegangen, daß die durch eine schulische Kompetenzförderung erworbenen Kompetenzen ebenfalls diesem Lernprozeß unterliegen.

Da nicht alle Kinder identischen Sozialisationsbedingungen ausgesetzt sind, ist anzunehmen, daß die Kinder unterschiedliche Erfahrungen, Kognitionen, Einstellungen usw. erwerben. Diese individuellen Unterschiede können dazu beitragen, daß die Kompetenzförderung nicht bei allen Schülern zu identischen Ergebnissen führt, sondern einige Schüler das Gelernte besser in ihr Persönlichkeitskonstrukt "soziale Kompetenz" integrieren können als andere. Es stellt sich also die Frage, ob unterschiedliche Sozialisationsbedingungen zu einer differentiellen Wirkung von schulischer Kompetenzförderung beitragen.

Da die Frage nach möglichen differentiellen Wirkungen von Kompetenzförderung bislang vor allem im Hinblick auf ethnische Zugehörigkeit untersucht worden ist, ist noch nicht geklärt, welche Sozialisationsbedingungen als mögliche Ursachen für eine differentielle Wirkung von Kompetenzförderung in Betracht kommen.

Im folgenden Abschnitt werden primärsozialisatorische Entstehungsbedingungen von sozialen Kompetenzen analysiert, um Faktoren zu identifizieren, die sehr wahrscheinlich den Erwerb von sozialen Kompetenzen beeinflussen.

5.1. Kompetenzerwerb im Kontext primärer Sozialisation

Der Erwerb von sozialen Kompetenzen vollzieht sich unter anderem durch die Beobachtung von attraktiven Modellen beim Ausführen von kompetentem Verhalten (van Aken 1992; van Aken & Riksen-Walraven 1992; van Aken 1994; Gödde et al. 1996). Ein Kind lernt auf diese Weise, welches Verhalten in welcher Situation mit welchem Typ Interaktionspartner potentiell erfolgreich ist (vgl. die sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura 1979). Je häufiger die Modelle kompetentes Verhalten in unterschiedlichen Situationen zeigen, desto eher wird ein Kind kompetentes Verhalten lernen und desto wahrscheinlicher ist es, daß es dieses Verhalten auch ausführt. Wenn die Interaktionspartner positiv auf das Verhalten eines Kindes reagieren, weil sie das Verhalten als kompetent bewerten, dann ist dies für das Kind ein Anreiz, das Verhalten häufiger auszuführen und es schließlich zu einer Verhaltensstrategie zu generalisieren. Relevante Interaktionspartner der primären Sozialisation sind die Eltern, Geschwister¹² und Gleichaltrige, insbesondere die Clique und/oder die Freunde.

¹² Gödde et al. (1996) bemerken, daß die Rolle der Geschwister beim Kompetenzerwerb bislang nur sehr unzureichend untersucht worden ist. Timmermann & Melzer (1993) merken zudem kritisch an, daß die Faktoren von Interaktionsqualität bislang nicht ausreichend empirisch analysiert wurden.

5.1.1. Erwerb sozialer Kompetenzen

Damit Kinder ein möglichst großes Ausmaß der in Kapitel 3 beschriebenen Kompetenzen erwerben, ist es wichtig, daß sie immer wieder saliente Modelle beobachten, die diese Fertigkeiten zeigen. Assertives Verhalten der Eltern und Freunde zeigt sich in der Eltern-Kind- bzw. Kind-Kind-Beziehung darin, daß die Eltern oder Freunde z.B. Unannehmlichkeiten zugunsten des Kindes auf sich nehmen, mit dem Kind eine belastende Situation durchstehen sowie sich ursachen- bzw. lösungsorientiert mit den Problemen des Kindes auseinandersetzen.

Prosoziales Modellverhalten zeigt sich vor allem in emotionalem Rückhalt und sozialer Unterstützung, so daß das Kind zu der Überzeugung gelangt, daß die Eltern oder Freunde (fast) immer zu ihm halten. Zu prosozialem Verhalten zählt auch, daß die Eltern oder Freunde von sich aus Hilfe anbieten, wenn sie sehen, daß die Handlungskapazitäten des Kindes erschöpft sind oder überfordert werden könnten.

Modelle für Kontaktaufnahmeverhalten können sowohl die Eltern bei der Steuerung von Peerinteraktionen oder Interaktionen mit anderen Erwachsenen sein als auch die Gleichaltrigen, die ihrerseits bestimmte Handlungssequenzen bei den Bemühungen, Kontakte aufzunehmen, zeigen. Das Kind kann dabei Adressat der Bemühungen oder unbeteiligter Beobachter anderer sein.

Das Lernen von sozialen Kompetenzen wird dann erfolgreich sein, wenn positive Hinwendung, Empathie, Konsistenz und Vorhersagbarkeit das Verhalten der Eltern und der sozialen Umwelt bestimmen. Bereits während des Kompetenzerwerbs können vom Kind in Interaktionen Interaktionsziele erreicht werden, die die Erfolgserwartung an das kompetente Verhalten erhöhen und gleichzeitig auch die Funktion des Verhaltens für die Aufnahme und den Erhalt von sozialen Beziehungen vermitteln. Neben dem Kompetenzerwerb

wird vor allem durch assertives und prosoziales Verhalten von Modellen die Entwicklung einer positiven sozialen Beziehung zwischen Eltern bzw. Freunden und dem Kind gefördert (Röhrle & Sommer 1994).

Die Qualität der Beziehung zu den Eltern und Freunden ist ein wichtiger Faktor des Kompetenzerwerbs, da sie die Intensität des Lernprozesses bestimmt. Eine positive Beziehung zwischen Kind und Interaktionspartnern trägt dazu bei, daß das Kind die Freunde und Eltern als saliente Modelle bewertet und daher das Modellverhalten intensiv beobachtet und damit gute Bedingungen für den Lernprozeß schafft (Pettit et al. 1988; van Aken & Riksen-Walraven 1992; Gödde et al. 1996). Eine relativ intime, dauerhafte Beziehung stellt einen vertrauten Rahmen dar, in dem das gelernte Verhalten ausgeführt werden kann. Das Gefühl von Vertrauen und Bindung zu Eltern und Freunden kann ein Kind ermutigen, Verhalten, das im sozialen Nahraum beobachtet wurde, auszuprobieren (Röhrle & Sommer 1994). Mißlingt die Ausführung, dann muß das Kind nicht fürchten, daß es aus zukünftigen Interaktionen ausgeschlossen wird. In den allermeisten Fällen wird es eine Möglichkeit geben, die mißlungene Interaktion durch Klärung des Mißverständnisses zu korrigieren oder unangemessenes Verhalten zu entschuldigen. Röhrle & Sommer (1994) belegten, daß sozial kompetente Modelle vor allem in unterstützenden sozialen Netzwerken gefunden werden. Die unterschiedliche Gestaltung der Beziehungen u.a. im Hinblick auf die Verbindlichkeit, die verfügbaren Kompetenzen und die Hierarchie zwischen Kind und Interaktionspartnern macht sowohl die erwachsenen Bezugspersonen (in der Regel die Eltern) als auch die Freunde beim Kompetenzerwerb unverzichtbar.

5.1.2. Lernkontext Elternhaus

Bei der Beziehung zu den Eltern handelt es sich um eine hierarchische Beziehung zwischen Eltern und Kind. Da ein Kind in diese Beziehung hineingeboren wird, werden in der Eltern-Kind-Beziehung eher prosoziale und assertive Fertigkeiten als die Aufnahme von Kontakten trainiert. Für den Erwerb von Kontaktaufnahmefertigkeiten ist weniger die Kontaktaufnahme zu den Eltern wichtig, sondern eher das Modellverhalten der Eltern bei der Kontaktaufnahme zu anderen Menschen.

Die im schulischen Kontext positiv bewerteten Kompetenzen werden meist durch einen vornehmlich aushandelnden Erziehungsstil der Eltern vermittelt. Dieser Erziehungsstil entwickelte sich im Zusammenhang mit den gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen, die eine Entwicklung der Heranwachsenden zu einer selbstbewußten und autonomen Persönlichkeit erfordern (Wilk & Benham 1990; Grundmann & Huinink 1991). Das Erziehungsleitbild einer aushandelnden, partnerschaftlichen Beziehung und eine frühe Selbständigkeit des Kindes wird allgemein von Eltern befürwortet, auch wenn es hier nach wie vor graduelle Unterschiede je nach Alter, sozialem Status und Bildungsniveau des oder der Erziehenden gibt (Büchner 1990; Wilk & Benham 1990).

In Familien, die einen solchen Erziehungsstil praktizieren, haben die Kinder bei vielen Entscheidungen, die in der Familie getroffen werden, eine eigene Stimme (Grundmann & Huinink 1991; Nave-Herz 1992; Büchner 1995). Entscheidungen werden nicht über die Köpfe des oder der Kinder hinweg gefällt, sondern es werden in Aushandlungsprozessen für alle Familienmitglieder verbindliche Absprachen getroffen oder Kompromisse gefunden. Es hat sich gezeigt, daß es kontraproduktiv für die Entwicklung von Aushandlungsfertigkeiten ist, wenn in Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Kind immer nur das Kind seine Ziele durchsetzt und die Eltern ihre Wünsche zurückstellen.

Statt dessen soll durch einen Aushandlungsprozeß ein Kompromiß zwischen den Zielen aller Beteiligten (Eltern, Kind und Geschwister) erreicht werden. Ein solcher Aushandlungsprozeß findet nicht statt, wenn sich die Eltern entweder nachgiebig verhalten, also nicht ihre eigenen Ziele verfolgen, oder wenn sie ausschließlich ihre Ziele verfolgen und autoritär die Entscheidung zu ihren Gunsten durchsetzen, ohne die Interessen des Kindes zu berücksichtigen (Pettit et al. 1991; Crockenberg et al. 1996).

Die Sensibilität der Bezugsperson und ihre Orientierung am Entwicklungsstand des Kindes trägt dazu bei, daß das Kind lernt, die Interaktionsziele anderer Personen wahrzunehmen, zu respektieren und mit den eigenen Zielen in Einklang zu bringen (Pettit et al. 1988; Pettit et al. 1991). Hilfreiche Kommunikationsstrukturen im Aushandlungsprozeß umfassen nicht nur die Möglichkeit, daß das Kind seine Sichtweise darlegen und begründen kann. Auch die Eltern begründen in der Regel ihre Ge- und Verbote, um ihr Kind von dem Sinn und der Notwendigkeit ihrer Anweisung zu überzeugen und das Kind zum Befolgen der auferlegten Beschränkung zu bewegen. Anleitungen und Restriktionen des kindlichen Verhaltens zeigen dem Kind, wie Ziele und Bedürfnisse anderer Personen respektiert werden und nach einem Kompromiß gesucht werden kann (Crockenberg et al. 1996).

Der Gegenpol zum aushandelnden Erziehungsstil ist eine überwiegend autoritär-restriktive Erziehungshaltung der Eltern. Dieser Erziehungsstil betont häufig eine machtvolle Durchsetzung elterlicher Ziele. Die Kinder entwickeln dadurch leicht die Überzeugung, daß aggressives und autoritäres Verhalten die beste Möglichkeit darstellt, ihre Ziele zu verfolgen (Pettit et al. 1991). Eltern, die Zwang auf ihre Kinder ausüben, verringern die Wahrscheinlichkeit, daß ihre Kinder sozial erwünschte, an Aushandlungsprozessen orien-

tierte Verhaltensstrategien ausbilden. Diese Kinder werden weniger Rücksicht auf die Ziele anderer nehmen als Kinder, die mit aushandelndem Erziehungsstil erzogen werden, da sie selten die positive Erfahrung machen, daß ein Aushandeln von Interaktionszielen für beide Seiten zu einem befriedigenden Ergebnis führt (Crockenberg et al. 1996). Mit den beiden Erziehungsstilen werden jeweils unterschiedliche Kompetenzstandards vermittelt. Während der aushandelnde Erziehungsstil die Ausbildung von Kompetenzen mit dem fortgeschrittenen Standard fördert, unterstützt der autoritär-restriktive Erziehungsstil eher den Erwerb des veralteten Standards.

Der autoritär-restriktive Erziehungsstil fördert den Erwerb eines veralteten Standards (charakterisiert durch ein geringes Ausmaß an Affektkontrolle, Integrationsfähigkeit in Interaktionen und strategischer Planung), da die Kinder in den Interaktionen mit ihren elterlichen Modellen ein geringeres Maß an Affektkontrolle, Integrationsfähigkeit und strategischer Planung erwerben als Kinder, die mit aushandelndem Erziehungsstil erzogen werden.

Das wesentliche Merkmal des autoritär-restriktiven Erziehungsstils ist, daß die Eltern häufig in den Fällen, in denen die Interaktionsziele von Kind und Eltern deutlich voneinander abweichen, ihr Interesse/Interaktionsziel ohne Rücksicht auf das Kind durchsetzen. Dieses Vorgehen erzeugt bei dem Kind Frustration, weil die eigenen Ziele nicht oder nur wenig berücksichtigt wurden. Ein Ausbruch negativer Emotionen wird jedoch durch die Angst des Kindes vor elterlichen Sanktionen eingedämmt, so daß sich das Kind an die Wünsche der Eltern anpaßt. Die Abhängigkeit eines Kindes von der Fürsorge der Eltern verstärkt diese Angst zusätzlich.

Die Eltern sind als Mächtigere dieser Interaktion in der Lage ihre Affekte und Bedürfnisse auszuleben, während die Bedürfnisse des Kindes durch die Androhung von negativen Konsequenzen unterdrückt werden können. Eine

solche Konstellation führt dazu, daß ein Kind ein geringes Maß an internaler Affektkontrolle erwirbt, da sein Verhalten und seine Affekte von “äußeren Mächten” in Schach gehalten werden. Der Zwang zum Selbstzwang ist für diese Kinder also relativ gering. Zudem ist das Verhalten der Eltern häufig wenig integrativ. Bei dem Kind festigt sich im Laufe der Zeit der Eindruck, daß ein Ziel am besten dadurch zu erreichen ist, daß es die Situation dominiert. Ferner führt ein überwiegend autoritär-restriktiver Erziehungsstil zu einem geringen Ausmaß an strategischer Planung. Die Pläne und Entscheidungen eines Kindes werden von den Eltern in nur eingeschränktem Maße berücksichtigt. Die Erfahrungen mit langfristiger Planung werden bei dem Kind eher negativ sein, da es seine Pläne meist denen der Eltern unterordnen muß. Je häufiger diese Erfahrungen auftreten, desto weniger wird strategische Planung von einem Kind als funktional angesehen.

Ein Kind lernt also, daß die Person, die über mehr Macht in einer Situation verfügt, ihr Interaktionsziel durchsetzen kann. Für ein solches Kind wird kompetentes Verhalten darin bestehen, seine Interaktionsziele, z.B. mit Gleichaltrigen, ohne Rücksicht auf die anderen zu verfolgen, sofern es in einer “Machtposition” ist.

Dieses Verhalten wird von denen als kompetent akzeptiert, die ebenfalls den veralteten Standard internalisiert haben, weil diese akzeptieren, daß der Dominierte seine Affekte ausleben kann und die “Unterlegenen” ihre Bedürfnisse unterdrücken müssen. Bei Kindern und Erwachsenen, die den fortgeschrittenen Standard internalisiert haben, stößt ein solches ungehemmtes Ausleben der Affekte auf Ablehnung. Sie bewerten das Kind als inkompetent und/oder aggressiv, registrieren eine Interaktionsstörung und brechen gegebenenfalls die Interaktion ab.

Der aushandelnde Erziehungsstil fördert hingegen den Erwerb des fortgeschrittenen Standards (charakterisiert durch ein hohes Ausmaß an Affektkontrolle, Integrationsfähigkeit und strategischer Planung). Im Falle von divergierenden Interaktionszielen von Eltern und Kind ist in der Regel ein Kompromiß das von den Eltern angestrebte Ziel zur Durchsetzung ihrer Wünsche. Dies bedeutet, daß auch die Eltern über ein hohes Ausmaß an Affektkontrolle, Integrationsfähigkeit und strategischer Planung verfügen müssen. Sie müssen im Aushandlungsprozeß dem Kind verdeutlichen, warum es z.B. dieses Mal verzichten soll und ihm gleichzeitig einen Ausgleich zur entgangenen Zielverwirklichung anbieten (Akzeptanz statt Dominanz). Die Befolgung des Kompromisses durch das Kind erfolgt aus der Einsicht in die Notwendigkeit, dieses Mal seine Wünsche und Bedürfnisse zurückzustellen. Das Kind muß also die Fähigkeit entwickeln, die Befriedigung seiner Bedürfnisse aufzuschieben. Die Ausbildung der Affektkontrolle wird durch die Androhung von negativen Konsequenzen unterstützt, die dann erfolgen, wenn sich das Kind nicht an den Kompromiß hält. Mit zunehmender internaler Affektkontrolle eines Kindes wird externe Strafandrohung immer überflüssiger, da die Psyche als internale Kontrollinstanz die Regulierung der Affekte steuert. Bei der Aushandlung von Kompromissen entwickelt ein Kind die Fähigkeit, strategisch zu planen. Das Kind muß für sich selbst entscheiden, wie lange es ein Bedürfnis aufschieben möchte, wie wichtig das aktuelle Interaktionsziel ist und was es in zukünftigen Interaktionen als äquivalentes Interaktionsziel verwirklichen möchte. Je besser einem Kind dieser Selbstmanagementprozeß gelingt, desto stärker werden die intrapsychischen Faktoren des fortgeschrittenen Standards ausgebildet.

Das Erziehungsverhalten der Eltern wird durch ihren sozioökonomischen Status beeinflusst, so daß davon ausgegangen werden kann, daß die soziale Lage eines Kindes indirekt über das Erziehungsverhalten der Eltern Einfluß auf die Kompetenzentwicklung nimmt (vgl. Osborn 1990). Wilk & Benham (1990) berichten, daß in Familien mit hohem oder mittlerem sozioökonomischen Status ein aushandelnder Erziehungsstil doppelt so häufig wie in Familien mit geringem sozioökonomischen Status beobachtet werden kann. In den Familien mit geringem sozioökonomischen Status fanden sie eher einen autoritär-restriktiven Erziehungsstil. Ähnliche Befunde berichtet Ramsey (1988). Sie konnte zeigen, daß Mütter mit niedrigem sozioökonomischen Status häufiger als weniger stimulierend und einfühlsam (responsive) sowie als restriktiver, kontrollierender und bestimmender (coercive) beschrieben werden als Mütter mit mittlerem sozioökonomischen Status. Diese These wird durch Booth et al. (1991) gestützt. Diese wiesen daraufhin, daß Kinder mit geringem sozioökonomischen Status eher aggressive Interaktionsformen zeigen als Kinder mit mittlerem sozioökonomischen Status, die stärker verbalorientierte Interaktionsformen bevorzugten.

Es läßt sich aus dem bisherigen schlußfolgern, daß Kinder mit hohem sozioökonomischen Status überdurchschnittlich häufig mit einem aushandelnden Erziehungsstil aufwachsen und dadurch einen fortgeschrittenen Verhaltensstandard internalisieren. Sie erwerben die sozial erwünschten Kompetenzen bereits im primären Kontext, sofern die Sozialisationsbedingungen gut sind. Kinder mit geringem sozioökonomischen Status werden eher mit einem autoritär-restriktiven Erziehungsstil sozialisiert und internalisieren häufig einen veralteten Standard. Sie erwerben dann in deutlich geringerem Maße Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard. Zudem tragen sie das größte Risiko,

negativen Sozialisationsbedingungen ausgesetzt zu sein. Bei der Gruppe von Kindern mit mittlerem sozioökonomischen Status überwiegt voraussichtlich keiner der beiden Standards eindeutig, da diese Gruppe in bezug auf Sozialisationsbedingungen und Erziehungsstile recht heterogen ist.

5.1.3. Lernkontext Gleichaltrige

Zu den Gleichaltrigen besteht in der Regel eine weniger hierarchische¹³ Beziehung als zu erwachsenen Modellen. In den Beziehungen zu Gleichaltrigen lernen die Kinder Kontaktaufnahmestrategien und Fertigkeiten zur Gestaltung von Beziehungen. In den Peerbeziehungen wird auf die bereits im Elternhaus erlernten Kompetenzen zurückgegriffen. Diese werden in Interaktionen mit anderen Kindern erprobt, modifiziert und um neue Verhaltensweisen, die von anderen Kindern gezeigt werden, erweitert (Hatch 1987; Krappmann & Oswald 1990; van Aken & Riksen-Walraven 1992; Crockenberg et al. 1996). Die weniger hierarchische Beziehung zwischen Kindern führt dazu, daß die Kinder einen relativ großen Spielraum für die Aushandlung und Modifikation von Interaktionsregeln haben. Kompetentes Verhalten zwischen den Peers führt zu Interaktionserfolgen, inkompetentes Verhalten wird hingegen mit Sanktionen belegt, die bis zum Ausschluß aus der Interaktion reichen können. Die Reaktionen der Gleichaltrigen führen zu einem relativ unmittelbaren Erlebnis der Konsequenzen des beobachteten oder selbst ausgeführten Verhaltens. Je stabiler die Beziehung zwischen den Kindern ist, desto seltener führt Fehlverhalten zu ernsthaften Interaktionsstörungen, die nicht durch eine Aushandlungssequenz behoben werden können.

¹³ Weniger hierarchisch bezeichnet den Umstand, daß keiner der Interaktionspartner aufgrund seines Alters, seiner Erfahrung oder seiner sozialen Rolle mehr Definitionsmacht über eine Situation oder eine Handlung hat als der oder die anderen Interaktionspartner.

Für die Ausbildung von sozialen Kompetenzen ist die Einbindung eines Kindes in eine Freundschaft oder feste Clique von Vorteil, da sich in einem stabilen Kontext unterschiedliche, positiv und negativ verlaufende Interaktionen ereignen, die dann von den Gruppenmitgliedern in möglichst kompetenter Weise bewältigt werden können bzw. müssen. Ein Kompetenzzuwachs wird ausbleiben, wenn Kinder beim Auftreten einer schwierigen Kommunikation die Situation verlassen und die Freundschaft/Beziehung beenden. Kontinuierliche und stabile Freundschaften bieten die Möglichkeit, Konflikte auszulösen, auszutragen und dennoch die Beziehung weiterzuführen.

Kinder werden für Peerinteraktionen nur ein geringes Ausmaß an sozialer Kompetenz erwerben, wenn sie aus Interaktionen mit Gleichaltrigen oder Geschwistern ausgeschlossen sind. Selbst wenn ein solches Kind in Interaktionen mit den Eltern kompetentes Verhalten beobachten kann, kann es nicht im selben Ausmaß wie andere Kinder die notwendige Flexibilität für eine situationsgerechte Ausführung der gelernten Kompetenzen in Peerinteraktionen erwerben. Diese Flexibilität ist für eine gute Anpassung an die Anforderungen in den verschiedenen Kontakten mit anderen Kindern jedoch erforderlich.

Während Kinder mit geringem sozioökonomischen Status von anderen Kindern mit geringem sozioökonomischen Status sowohl in die Gruppe integriert und meist auch als kompetent bewertet werden, werden Kinder mit geringem sozioökonomischen Status oft in Gruppen, deren Mitglieder überwiegend einen mittleren sozioökonomischen Status haben, zurückgewiesen (Ramsey 1988). Die Beziehungen zwischen statushomogenen Interaktionspartnern verlaufen vermutlich weniger konflikthaft, da die Partner einen Standard in bezug auf kompetentes Verhalten teilen und sich entsprechend verhalten. Bei Interaktionen zwischen Partnern mit unterschiedlichem Status sind vermehrt Interaktionen auf einer Meta-Ebene notwendig. Diese führen zu einem

größeren Aufwand bei der Erreichung des Interaktionszieles und zu einem erhöhten Konfliktpotential, welches den Interaktionsverlauf stören kann. Diese problematischen Interaktionsbedingungen in Beziehungen von Kindern mit unterschiedlichem Kompetenzstandard tragen dazu bei, daß die Kinder Gleichaltrige bevorzugen, die den gleichen oder einen ähnlichen Kompetenzstandard internalisiert haben wie sie selbst (Gödde et al. 1996). Die Wahrscheinlichkeit ist also hoch, daß die Kinder sowohl in der Freundesgruppe als auch in der Familie Kompetenzen lernen, die sich an ein und demselben Standard orientieren. Eine anhaltend positive Verstärkung in diesen Kontexten führt zu einer Generalisierung dieser Verhaltensweisen als kompetente Verhaltensstrategie. Mit zunehmender Generalisierung und häufigen Interaktionserfolgen mit diesen Verhaltensstrategien steigt auch die Einschätzung des Kindes, selbst kompetent zu sein.

Die Beziehungen eines Kindes zu seinen Freunden werden auch von der Unterstützung der Eltern bei der Kontaktaufnahme beeinflußt. Diese direkte Steuerung der Interaktionen findet vornehmlich im frühen Kindesalter statt, in dem die Mutter das Kind anregt und anleitet, Kontakte und soziale Beziehungen zu initiieren oder angemessen auf Kontaktversuche anderer Kinder einzugehen (van Aken & Riksen-Walraven 1992). Diese direkte Steuerung der Interaktionen von Kindern wird im späteren Kindesalter durch Unterstützungsleistungen der Eltern beim Transport, der Finanzierung und der Anregung zu bestimmten Tätigkeiten und Freizeitbeschäftigungen ersetzt oder ergänzt. Über die Auswahl von organisierten Freizeitbeschäftigungen, häufig von pädagogischem Personal angeboten und als "Weiterbildung" der Kinder gedacht, können Eltern die Begegnungsmöglichkeiten ihrer Kinder steuern, so daß diese vornehmlich mit Gleichaltrigen in Kontakt kommen, die sich aus Sicht der Eltern kompetent verhalten, z.B. sich nicht prügeln (Hurrelmann &

Mansel 1993; Müller 1994; Zeiher 1994). Die Auswahl der Schule bietet den Eltern eine weitere Möglichkeit, den Umgang ihres Kindes zu beeinflussen. Kinder, deren Eltern wenig oder gar nicht in deren Beziehungen eingreifen oder nicht in der Lage sind, bestimmte Freizeitbeschäftigungen zu finanzieren, sind oft auf Einrichtungen der Jugendhilfe, auf Nachbarschaftsgruppen oder den Klassenverband verwiesen, um dort ihre Freundschaften zu knüpfen. Hier treffen sie in der Regel auf Kinder, deren Eltern einen ähnlichen Erziehungsstil wie die eigenen Eltern haben und eher den gleichen sozioökonomischen Status aufweisen wie sie selbst. Diese Kinder treffen sehr wahrscheinlich häufiger auf Modelle mit einem veralteten Verhaltensstandard als Kinder mit hohem sozioökonomischen Status und gehen eher eine intensive Beziehung zu diesen Modellen ein, die den Erwerb des veralteten Standards verstärken.

5.2. Identifikation von Risikogruppen innerhalb der Zielgruppe

Im vorangehenden Text konnten zwei Sozialisationsbedingungen im familialen und im Peerkontext identifiziert werden, die den Erwerb von Kompetenzen beeinflussen. Die eine riskante Sozialisationsbedingung zeigte sich in der individuellen Möglichkeit, kompetente Modelle zu beobachten. Je häufiger Kinder kompetente Modelle beobachten, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, daß die Kinder ein hohes Ausmaß an sozialen Kompetenzen erwerben. Die andere riskante Bedingung stellt der Standard¹⁴ des kompetenten Modellverhaltens dar, der an den Lernenden weitergegeben wird. Je stärker sich das Modellverhalten am fortgeschrittenen Standard orientiert, desto eher erwerben

¹⁴ Aus Gründen der besseren Kontrastierung der einzelnen Risikogruppen wird eine mögliche Grauzone zwischen den Standards, die durch wenig konsistente Erziehung erfolgen kann, ausgeblendet.

Kinder soziale Kompetenzen, die im schulischen Kontext erwünscht sind (vgl. Kapitel 3).

Das Zusammenspiel zwischen Häufigkeit der Beobachtung und Standard des Modellverhaltens im Elternhaus und Häufigkeit der Beobachtung und Standard des Modellverhaltens im Peerkontext führt zum Erwerb von Kompetenzen mit einem bestimmten Standard, die im schulischen Kontext als mehr oder weniger kompetent bewertet werden. Diese Bewertung im schulischen Kontext entscheidet darüber, ob ein Kind zur Zielgruppe von Kompetenzförderung “Kinder mit geringen oder mittleren Kompetenzen” gerechnet wird oder nicht.

	Peermodelle zeigen fortgeschrittenen Standard	Peermodelle zeigen veralteten Standard	keine/seltene Beobachtung von Peermodellen
Elternmodelle zeigen fortgeschrittenen Standard	eher hohe Kompetenzen (Gruppe 1)	eher mittlere Kompetenzen (Gruppe 2)	eher mittlere Kompetenzen (Gruppe 3)
Elternmodelle zeigen veralteten Standard	eher mittlere Kompetenzen (Gruppe 4)	eher geringe Kompetenzen (Gruppe 5)	eher geringe Kompetenzen (Gruppe 6)
keine/seltene Beobachtung von Elternmodellen	eher mittlere Kompetenzen (Gruppe 7)	eher geringe Kompetenzen (Gruppe 8)	eher geringe Kompetenzen (Gruppe 9)

Abb. 5.1. Schulische Einschätzung des Kompetenzniveaus in Abhängigkeit von den Sozialisationsbedingungen (die Gruppen 2 - 9 bilden die Zielgruppe)

Die Abbildung 5.1. verdeutlicht, daß das Zusammenspiel der riskanten Bedingungen in den primären Kontexten zu Risikogruppen innerhalb der Zielgruppe führt, die über mehr oder weniger schulisch erwünschte Kompetenzen verfügen.

Die Gruppe 1 erwirbt Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard, da die Schüler sowohl im Peer- als auch im familialen Kontext kompetente Modelle mit einem fortgeschrittenen Standard beobachten. Die Schüler dieser Gruppe werden im schulischen Kontext im Regelfall als kompetent bis sehr kompetent angesehen. Sie werden daher nicht zur Zielgruppe gezählt. Alle im folgenden beschriebenen Gruppen gehören hingegen zur Zielgruppe.

Kinder der Gruppen 2 und 3 erwerben im Elternhaus Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard, im Peerkontext werden hingegen entweder Kompetenzen mit veraltetem Standard gelernt oder die Kinder beobachten kaum Modellverhalten im Peerkontext. Die Schüler dieser Gruppen werden im schulischen Kontext vermutlich als mittelmäßig kompetent bewertet, da sie sich bei einem Teil der Interaktionen, z.B. gegenüber Lehrkräften, kompetent verhalten. Ihnen fehlen vor allem die schulisch erwünschten Kompetenzen für Interaktionen mit Gleichaltrigen.

Bei den Schülern, die im Elternhaus Kompetenzen mit einem veraltetem Standard erwerben, schwankt die schulische Bewertung der Kinder mit den im Peerkontext erworbenen Kompetenzen zwischen eher mittelmäßig und eher gering. Lernen die Schüler im Peerkontext soziale Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard, dann werden sie als mittelmäßig kompetent bewertet (Gruppe 4), da sie über fortgeschrittene Kompetenzen für Interaktionen mit Gleichaltrigen verfügen. Sind jedoch keine Peermodele (Gruppe 6) vorhanden oder zeigen die Peermodele Kompetenzen mit veraltetem Standard (Gruppe

5), dann werden die Kompetenzen der Schüler als gering bewertet, da sie weder im Elternhaus noch im Peerkontext ein für eine positive Bewertung ausreichendes Maß an Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard erwerben.

Sind die elterlichen Modelle abwesend und erwirbt ein Kind im Peerkontext Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard, dann hat es eher ein mittleres Maß an Kompetenzen erworben, da es mit den Klassenkameraden kompetent, mit Erwachsenen aber wenig kompetent interagieren kann (Gruppe 7). Orientieren sich die vermittelten Kompetenzen des Peerkontextes an dem veralteten Standard und wird kaum Modellverhalten im Elternhaus beobachtet, dann werden die Schüler eher als wenig kompetent bewertet (Gruppe 8). Ein ebenfalls geringes Ausmaß an sozialen Kompetenzen wird in der Schule wahrgenommen, wenn in beiden Kontexten keine Modelle vorhanden sind (Gruppe 9).

Es konnten 8 Risikogruppen (Gruppen 2 - 9) identifiziert werden, deren im primären Kontext erworbene Kompetenzen im schulischen Kontext als gering oder mittelmäßig bewertet werden. Alle diese Gruppen werden zur Zielgruppe gezählt, da bei ihnen eine Verbesserung der Kompetenzen durch die Kompetenzförderung angestrebt wird. Die Gruppe 1 hat bereits vor Beginn der Kompetenzförderung ein hohes Ausmaß an schulisch erwünschten Kompetenzen erworben und ist daher aus der Zielgruppe ausgeschlossen. Sie nimmt aber wegen der Implementation der Kompetenzförderung im Klassenverband an der Kompetenzförderung teil (vgl. Abschnitt 4.2.) und wird daher im folgenden mit berücksichtigt.

Die im Abschnitt 4.3. dargestellte Annahme einer nur in bezug auf das Kompetenzniveau unterschiedlichen Zielgruppe erscheint im Lichte der obigen Betrachtung als zu wenig differenziert. Die Schüler unterscheiden sich nicht nur im Kompetenzniveau, sondern auch in den Bedingungen der primären Kontexte, die den Kompetenzerwerb (und damit die Höhe der Kompetenzen vor Beginn einer Kompetenzförderung) beeinflussen. Die Bedingungen der primären Kontexte werden von dem sozioökonomischen Status der Kinder beeinflusst (siehe Abschnitt 5.1.), so daß der sozioökonomische Status als ein Merkmal erscheint, der die Höhe der sozialen Kompetenzen im Kindesalter moderiert.

5.3. Risikogruppe und sozioökonomischer Status

Im vorigen Abschnitt wurde deutlich, daß der Erwerb eines hohen Ausmaßes von schulisch erwünschten sozialen Kompetenzen vom Standard der Modelle im primären Kontext abhängt.

Der Standard, der von den Modellen des primären Kontextes gezeigt und an die Kinder weitergegeben wird, hängt eng mit dem sozioökonomischen Status der Modelle zusammen. Die bisherigen Darstellungen führen zu der Annahme, daß Personen mit hohem sozioökonomischen Status überdurchschnittlich oft ihr Verhalten am fortgeschrittenen Standard ausrichten, während sich Menschen mit geringem sozioökonomischen Status überdurchschnittlich oft am veralteten Standard orientieren. Bei Personen mit mittlerem sozioökonomischen Status treten sowohl der veraltete als auch der fortgeschrittene Standard relativ gleichverteilt auf. Dieser Überlegung folgend stellt sich die Verteilung der Risikogruppe in den drei Statusgruppen wie folgt dar:

Kinder mit hohem sozioökonomischen Status tragen das kleinste Risiko, geringe Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard zu erwerben, da in ihren primären Sozialisationskontexten der fortgeschrittene Standard am verbreitetsten ist. Der größte Teil der Kinder dieser Statusgruppe wird daher zur Gruppe 1 gehören. Weniger gut gestaltete Sozialisationsbedingungen bedeuten für diese Statusgruppe sehr wahrscheinlich, daß die Modelle in einem der beiden Kontexte abwesend sind, z.B. wegen der Berufstätigkeit beider Eltern oder vieler verinselter Beziehungen. Die Schüler werden am ehesten zu den Gruppen 3 und 7 zu rechnen sein, wenn sie in einem der beiden Kontexte nur selten kompetente Modelle beobachten können. In dem anderen Kontext werden aber aller Wahrscheinlichkeit nach Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard vermittelt, so daß von den Schülern ein mittleres Maß an sozialen Kompetenzen erworben werden kann. Ein geringer Teil der Schüler dieser Statusgruppe wird hingegen divergierende Standards in den beiden Kontexten erfahren und deshalb ein mittleres Maß an schulisch erwünschten Kompetenzen erwerben (Gruppe 2 und 4). Schüler, die in beiden Kontexten Kompetenzen mit veraltetem Standard erwerben (Gruppe 5) oder in einem der beiden Kontexte kein Modellverhalten beobachten und in dem anderen Kompetenzen mit veraltetem Standard internalisieren (Gruppen 6 und 8), werden im Verhältnis zu den anderen Statusgruppen in dieser Statusgruppe recht selten sein. Die Gruppe 9 ist in dieser Statusgruppe im Verhältnis zu den anderen Statusgruppen am kleinsten.

In der Gruppe mit mittlerem Status sind vermutlich beide Standards annähernd gleich vertreten, so daß die Wahrscheinlichkeit steigt, daß Kinder im Laufe der Sozialisation mit beiden Standards konfrontiert werden. Ferner nimmt die Zahl der Kinder zu, die einen problematischen Sozialisationsverlauf aufweisen (Gruppe 9). Die Gruppen 2 und 4 werden also im Verhältnis zur vorigen

Statusgruppe größer. Zudem werden mehr Kinder zu finden sein, die in einem Kontext Kompetenzen mit veraltetem Standard erwerben und in einem anderen keine Modelle beobachten (Gruppe 6 und 8). Dies bedeutet, daß die Gruppen 3 und 7 kleiner werden. Möglicherweise gleicht sich sogar das Verhältnis zwischen den Gruppen an. Mit der größeren Verbreitung des veralteten Standards in dieser Statusgruppe steigt auch die Zahl der Kinder, die in beiden Kontexten Kompetenzen mit veraltetem Standard internalisieren (Gruppe 5). Dadurch reduziert sich die Größe der Gruppe 1. Die Gruppe 5 könnte etwa die gleiche Größe erreichen wie die Gruppe 1, da sich die beiden Sozialisationsbedingungen im Falle einer ausgeglichenen Verteilung der Standards in etwa die Waage halten könnten. In dieser Statusgruppe wird die Gruppe der Kinder zunehmen, deren Kompetenzen im schulischen Kontext als gering bewertet werden. Die Abnahme der Häufigkeit des fortgeschrittenen Standards in der primären Sozialisation bzw. die Zunahme negativer Sozialisationsbedingungen erhöht also das Risiko der Kinder, zu der Zielgruppe gezählt zu werden.

In der Gruppe mit geringem sozioökonomischen Status wird davon ausgegangen, daß der veraltete Standard am stärksten verbreitet ist. Dies bedeutet, daß in dieser Gruppe am häufigsten die Bedingung auftritt, wo in beiden Kontexten Kompetenzen mit veraltetem Standard erlernt werden (Gruppe 5). Ferner ist in dieser Statusgruppe das Risiko, negative Sozialisationsbedingungen zu erfahren, am größten. Daher ist anzunehmen, daß die Gruppen 6, 8 und 9 größer werden, während die Gruppen 2, 3, 4 und 7 kleiner werden, da der fortgeschrittene Standard in den beiden primären Kontexten seltener ist als in den anderen Statusgruppen.

Kinder mit geringem Status verfügen am ehesten über Sozialisationsbedingungen, die zu einem geringen Ausmaß an schulisch erwünschten Kompetenzen führen. Die Gruppe 1 ist in dieser Statusgruppe sehr wahrscheinlich am kleinsten.

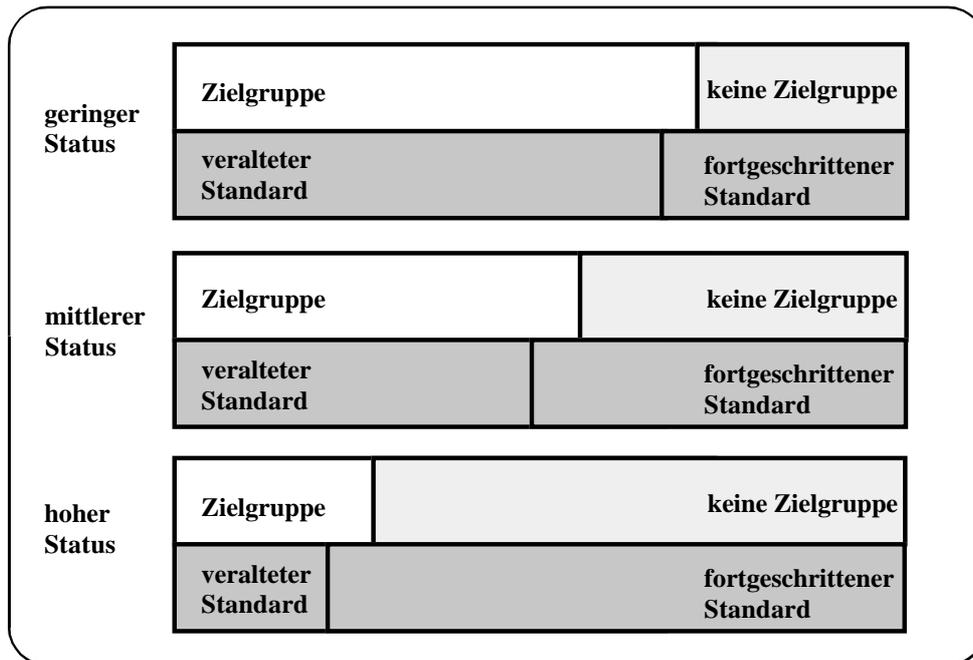


Abb. 5.2. Hypothetische Verteilung¹⁵ der Zielgruppen in den drei Statusgruppen

¹⁵ Die Abbildung 5.2. zeigt eine Verteilung des fortgeschrittenen und des veralteten Standards in den drei Statusgruppen. Ferner wird die Größe der Zielgruppe (Gruppen 2 - 9) im Verhältnis zur Gruppe 1, die nicht Zielgruppe ist, dargestellt. Es handelt sich bei dieser Darstellung um eine hypothetische Verteilung bezogen auf die "Grundgesamtheit" aller Schüler der fünften Klassenstufe in allen Schultypen, die an einer Kompetenzförderung teilnehmen könnten. Die Graphik wurde nicht an die gesellschaftliche Verteilung der Statusgruppen angepaßt, da (wegen der geringen Akzeptanz von Kompetenzförderung im schulischen Alltag) davon ausgegangen wird, daß nur ein Teil aller Klassen an einer Kompetenzförderung teilnimmt. Zur besseren Anschaulichkeit wird angenommen, daß alle Statusgruppen in dieser Population gleich groß sind, was vermutlich nicht der Realität entspricht.

Die obige Beschreibung zeigt, daß die Heterogenität der Zielgruppe zu unterschiedlich großen Zielgruppen mit differierendem Kompetenzniveau in den drei Statusgruppen führt (siehe Abbildung 5.2.).

Die Kinder mit geringem Status werden dabei am ehesten zur Zielgruppe gezählt, da ihre im primären Kontext erworbenen Kompetenzen im Verhältnis zu den anderen Statusgruppen in der Schule am schlechtesten bewertet werden. Bei Schülern mit mittlerem oder hohem sozioökonomischen Status ist in den meisten Fällen zumindest in einem Kontext ein Modell mit fortgeschrittenem Standard vorhanden, so daß die Schüler in einem Kontext den Standard erwerben können, der auch durch die Kompetenzförderung vermittelt werden soll. Das Ziel der Kompetenzförderung lautete, daß die Schüler gefördert werden sollten, deren primäre Kontexte diese Kompetenzen nicht vermittelten (vgl. Abschnitt 4.1.). Die Frage ist nun, wie sich die Wirkung einer universell konzipierten Kompetenzförderung in den Risikogruppen einer heterogenen Zielgruppe entfaltet.

5.4. Erwartete differentielle Wirkung der Kompetenzförderung

Die Programmgestaltung der Kompetenzförderung hat die Heterogenität der Zielgruppe in bezug auf die möglichen Standards der Kompetenzen nicht berücksichtigt. Dies führte zu einer Konzeption eines Kompetenzförderungsprogramms, das ausschließlich Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard thematisiert. Das Programm wird wegen der Implementation im Klassenverband voraussichtlich nicht nur bei Schülern durchgeführt, die den fortgeschrittenen Standard internalisiert haben, sondern auch bei Schülern, die über einen veralteten oder beide Standards verfügen. Das heißt, ein Teil der Schüler hat bereits in der primären Sozialisation einen Standard internalisiert, der mit dem Standard der Kompetenzförderung harmoniert, ein anderer Teil

der Schüler hat dies hingegen nicht. Der Interventionsprozeß wird sehr wahrscheinlich von dieser mehr oder weniger großen Kompatibilität der Standards zwischen primärer Sozialisation und Kompetenzförderung beeinflusst. Trifft dies zu, dann ist anzunehmen, daß nicht alle Kinder in gleichem Ausmaß von der Teilnahme an einer Kompetenzförderung profitieren; es entstünde also eine differentielle Wirkung der Kompetenzförderung. Im folgenden wird die voraussichtliche Wirkung der Kompetenzförderung bei Schülern mit verschiedenen Standards dargestellt und dann beschrieben, welche Statusgruppe am ehesten von der Teilnahme an einer Kompetenzförderung profitiert.

Generell ist davon auszugehen, daß die Kompatibilität der Standards die Integration des Gelernten in das Persönlichkeitskonstrukt "soziale Kompetenz" fördert oder erschwert. Je leichter neues Verhalten und die damit verbundene Erfolgserwartung in das bestehende Verhaltensrepertoire bzw. in die kognitiv-motivationale Komponente integriert werden kann, desto eher wird ein Kind das durch die Kompetenzförderung erworbene Verhalten als erfolgversprechende Alternative zu bisherigem Verhalten ansehen und in sein Persönlichkeitskonstrukt übernehmen. Je höher die Erfolgserwartung ist, die ein Kind dem gelernten Verhalten zuschreibt, weil es bereits gute Erfahrungen mit ähnlichem Verhalten gemacht hat, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, daß das gelernte Verhalten ausgeführt wird.

Eine besonders "gute" Wirkung hat die Kompetenzförderung dann erreicht, wenn ein Kind nicht nur eine kognitive Repräsentation der vermittelten Kompetenzen erworben hat, sondern wenn es dieses Verhalten auch ausführt. Die sozialen Kontexte (Elternhaus, Gleichaltrige, Schule, Freizeitaktivitäten usw.), in denen dieses neu erworbene Verhalten gezeigt wird, können längerfristig die Wirkung der Kompetenzförderung fördern oder hemmen, in dem bestimmte (positive oder negative) Rückmeldungen, z.B. durch Interaktionserfolge, dazu

beitragen, daß Kinder das gelernte Verhalten häufig oder selten ausführen und so Verhalten mehr oder weniger habitualisieren oder generalisieren.

Eine hohe Kompatibilität der Kompetenzförderung ist vor allem bei Schülern der Zielgruppe zu erwarten, die bereits vor Beginn der Kompetenzförderung einen fortgeschrittenen Standard erworben haben. Die Kompetenzförderung kann bei diesen Schülern eine positive Wirkung entfalten, da diese Schüler die erworbenen Kompetenzen in ein Persönlichkeitskonstrukt mit fortgeschrittenem Standard integrieren können. Die positive Wirkung der schulischen Kompetenzförderung wird voraussichtlich von den Sozialisationskontexten unterstützt. Direkt nach Abschluß der Kompetenzförderung werden diese Kinder beim Ausführen der erworbenen Kompetenzen in den verschiedenen Kontexten erfolgreich sein, da das neu erworbene Verhalten auch im primären Kontext als kompetent gilt und somit durch Interaktionserfolge positiv verstärkt wird. Dies führt zu einer hohen Motivation für eine häufige Ausführung des Verhaltens und im Laufe der Zeit werden die in der Kompetenzförderung vermittelten Strategien sehr wahrscheinlich dauerhaft in die sozialen Kompetenzen des Schülers integriert. Für diese Gruppe wird ein langfristiger positiver Effekt der Intervention auf die Kompetenzen erwartet, der sich sehr wahrscheinlich im Laufe der Zeit leicht verringern wird. Eine längerfristige Abschwächung der Wirkung der Kompetenzförderung kann unter anderem auf ein Fehlen einer booster session im schulischen Kontext zurückgeführt werden. Zudem werden positive Verstärkungen der Umwelt auf das erworbene Verhalten im Laufe der Zeit weniger nachdrücklich werden. Die Schüler werden dann Interaktionserfolge, aber keine besondere Verstärkung mehr erzielen. Einige Verhaltensweisen werden in der Folge der abnehmenden positiven Reaktion der Umwelt möglicherweise nur noch selten gezeigt. Bei diesen Schülern führt eine relativ problemlose Integration des Gelernten in

das vorhandene Persönlichkeitskonstrukt zu einer Verbesserung der sozialen Kompetenzen. Sehr wahrscheinlich wird es bei diesen Kindern zu einer dauerhaften Verbesserung ihrer Kompetenzen kommen, da nicht nur das bereits internalisierte Persönlichkeitskonstrukt gute Bedingungen für die Wirkung der Kompetenzförderung bietet, sondern auch die Umwelt positiv auf die Veränderung reagiert.

Bei Kindern, die den veralteten Standard internalisiert haben, steht die Kompetenzförderung im Widerspruch zu dem im primären Kontext erworbenen Standard. Die Kompetenzen, die durch die Kompetenzförderung vermittelt werden, kontrastieren mehr oder weniger deutlich zu den Kompetenzen, die im primären Kontext erworben wurden. Je stärker die beiden Standards divergieren, desto problematischer wird es für ein Kind, die schulisch vermittelten Kompetenzen mit den zuvor erworbenen Kompetenzen zu einem stimmigen Persönlichkeitskonstrukt zu vereinen. Dies ist vor allem dann schwierig, wenn ein Kind sich selbst als sehr kompetent einschätzt, da es über ein hohes Ausmaß an funktionalen Kompetenzen mit veraltetem Standard (!) verfügt. Zudem bleibt die Funktionalität der gelernten Kompetenzen vornehmlich auf den schulischen Kontext beschränkt, da die übrigen Kontexte weiterhin kontinuierlich Kompetenzen mit veraltetem Standard zeigen und in Interaktionen auch erwarten.

Die Wirkung der Kompetenzförderung wird in dieser Gruppe also durch mehrere Faktoren beeinflusst. Bei Schülern, die sich selbst als kompetent einschätzen, kann die systematische Thematisierung von Verhalten mit einem divergierenden Standard einen Prozeß der Neubewertung der eigenen Kompetenzen einleiten. Das Kind lernt durch die Maßnahme, daß seine Kompetenzen im schulischen Kontext nur eingeschränkt funktional bzw. erwünscht sind und

es nicht oder nur wenig über dieses Verhalten verfügt. Dieser Widerspruch zwischen einer positiven Selbsteinschätzung der “außerschulischen” Kompetenzen und den schulischen Informationen in bezug auf Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard muß vom Kind verarbeitet werden. Ein wahrscheinliches Resultat dieses Verarbeitungsprozesses ist eine Abwertung der eigenen Kompetenzen, um die Diskrepanz zwischen dem Selbstbild und den externen Informationen zu reduzieren. Dies ist umso wahrscheinlicher, je relevanter der schulische Kontext von dem Kind bewertet wird und je intensiver das Kind an der Kompetenzförderung partizipiert.

Bei diesen Kindern kann die Kompetenzförderung direkt nach Beendigung der Maßnahme zu einer Abwertung der internalisierten Kompetenzen, das heißt zu einem negativen Effekt, führen, da anstatt einer Integration des Gelernten in die sozialen Kompetenzen eine Verunsicherung des Kindes in bezug auf seine Kompetenzen eintritt. Diese Verunsicherung kann noch durch Interaktionen in außerschulischen Kontexten verstärkt werden, wenn Versuche scheitern, die gelernten Kompetenzen z.B. in Interaktionen mit Freunden umzusetzen. Die primären Kontexte mit veraltetem Standard verhindern also eher eine Ausführung der im Unterricht gelernten Kompetenzen, als daß sie sie fördern. Auf diese Weise kann es zu einer geringen oder auch keiner Habitualisierung der schulisch vermittelten Kompetenzen kommen, da diese Kompetenzen mit den Kompetenzen der übrigen Kontexte in Konkurrenz treten. Ein längerfristiger positiver Effekt der Kompetenzförderung ist bei diesen Schülern kaum zu erwarten. Vielmehr besteht die Gefahr, daß die Abwertung der Kompetenzen über einen längeren Zeitraum bestehen bleibt.

Möglicherweise führt ein zu starker Kontrast zwischen den Standards aber auch dazu, daß die Schüler die Kompetenzförderung ablehnen, z.B. weil sie ihnen als “lebensfremd” erscheint, so daß die Kompetenzförderung bereits in der Phase des Modellerns scheitert. Sie werden nach der Kompetenzför-

derung über das gleiche geringe Ausmaß an sozialen Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard verfügen wie zuvor. Auch bei diesen Kindern ist keine später eintretende Wirkung der Kompetenzförderung zu erwarten, da es wegen einer mangelnden Habitualisierung zu keiner substantiellen Veränderung der Kompetenzen kommt.

Kinder, die beide Standards internalisiert haben, verfügen bereits vor Beginn der Kompetenzförderung sowohl über den veralteten als auch über den fortgeschrittenen Standard. Die Kompetenzförderung wird voraussichtlich positive Effekte entfalten können, da diese Kinder bereits im primären Kontext gelernt haben, mit divergierenden Standards umzugehen. Beide Standards werden also gleichermaßen in das Persönlichkeitskonstrukt integriert sein. Die Kinder erleben während der Kompetenzförderung Modelle, die kompetentes Verhalten zeigen, welches mit dem Standard eines der primären Kontexte identisch ist. Sie können also ihre Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard durch die Integration von schulisch vermittelten Kompetenzen erweitern. Während Interaktionserfolge mit dem neuen Verhalten in dem Kontext mit fortgeschrittenem Standard wahrscheinlich und einer dauerhaften Habitualisierung zuträglich sind, haben negative Rückmeldungen in dem Kontext mit veraltetem Standard eher eine gegenteilige Wirkung. Insgesamt wird eine längerfristige positive Wirkung der Kompetenzförderung erwartet, da die gelernten Kompetenzen in einigen Interaktionskontexten erfolgreich ausgeführt werden können. Die Wirkung wird bei diesen Schülern jedoch etwas schwächer ausfallen als bei Schülern mit ausschließlich fortgeschrittenem Standard, da die erworbenen Kompetenzen nicht in allen Kontexten gleichermaßen funktional sind.

Die Betrachtung der möglichen Wirkung von Kompetenzförderung in den Risikogruppen führt zu der Annahme, daß die Kompetenzförderung unterschiedliche Effekte bei Schülern mit verschiedenem sozioökonomischen Status erzeugt. Aufgrund der Ungleichverteilung des fortgeschrittenen Standards in der Gesellschaft (und damit in den Sozialisationskontexten von Kindern), kann davon ausgegangen werden, daß Schüler mit geringem sozioökonomischen Status eine geringere Chance haben, von der Kompetenzförderung zu profitieren als Kinder mit einem hohen sozioökonomischen Status.

Der überwiegende Teil der Kinder mit hohem sozioökonomischen Status wird wegen der hohen Kompatibilität des Standards der primären Kontexte mit dem Standard der Kompetenzförderung von der Teilnahme profitieren. Es werden in dieser Statusgruppe eine überwiegend positive kurz- und längerfristige Wirkung der Maßnahme bei den Schülern erwartet, so daß sich für die gesamte Gruppe ein positiver Effekt ergibt.

In der Gruppe mit mittlerem sozioökonomischen Status nehmen die ungünstigen Sozialisationsbedingungen bei einem Teil der Schüler zu, so daß die Zahl derer, die weniger oder gar nicht von der Teilnahme profitieren, steigt. Eine positive Wirkung bei den Kindern mit fortgeschrittenem Standard bzw. beiden Standards steht einer größer werdenden Gruppe von Kindern gegenüber, bei der die Kompetenzförderung keinen oder möglicherweise sogar einen negativen Effekt erzeugt. Voraussichtlich wird sich für die gesamte Statusgruppe ein positiver Effekt direkt nach der Kompetenzförderung und auch zu einem späteren Zeitpunkt ergeben, der aber nicht so deutlich ist, wie in der Gruppe mit hohem sozioökonomischen Status. Halten sich die Häufigkeit positiver und negativer Wirkung in dieser Gruppe die Waage, dann kann möglicherweise kein eindeutiger Effekt nachgewiesen werden.

In der Gruppe mit geringem sozioökonomischen Status besteht die Zielgruppe größtenteils aus Schülern, deren Kompetenzen eine geringe Kompatibilität mit der Kompetenzförderung aufweisen. Überwiegt der Fall, daß keine Veränderung der Kompetenzen auftritt, dann wird in dieser Statusgruppe kein Effekt der Maßnahme zu finden sein. Wertet der überwiegende Teil der Schüler mit veraltetem Standard ihre im primären Kontext erworbenen Kompetenzen ab, dann ist eine negative Wirkung in dieser Statusgruppe feststellbar. Je nachdem welcher Fall eintritt, kann für diese Statusgruppe keine oder eine negative Wirkung der Kompetenzförderung nachgewiesen werden.

6. Modelle zur Prüfung der Wirkung von Kompetenzförderung

Die Kapitel 4 und 5 verdeutlichen, daß monomodale Kompetenzförderung in einem komplexen Zusammenspiel von primärer und sekundärer Sozialisation ihre Wirkung entfaltet. Es wurden vor allem drei riskante Sozialisationsbedingungen des primären Kontextes identifiziert (die Beziehung zu den elterlichen Modellen, die Beziehung zu gleichaltrigen Modellen und der sozioökonomische Status), die die Höhe der sozialen Kompetenzen beeinflussen. Ferner wurde die aktuelle Präventionspraxis (Annahme universeller Wirkung) dargestellt und die erwartete Wirkung solcher Programme postuliert. Eine Diskussion des Zusammenspiels zwischen primären riskanten Sozialisationsbedingungen und der Kompetenzförderung führte zu der alternativen Annahme, daß die Kompetenzförderung möglicherweise differentielle Effekte entfaltet.

In diesem Kapitel werden zur Überprüfung der Wirkung von Kompetenzförderung zwei Modelle entwickelt, welche die in den vorhergehenden Kapiteln entwickelten Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen zueinander in kausale Beziehungen setzen und so einer empirischen Überprüfung zugänglich machen.

6.1. Modell universeller Wirkung

Im Modell können zwei Bereiche von Variablen unterschieden werden. In einem Teil des Modells werden als erklärende Variablen die drei Sozialisationsbedingungen von Schülern in ihren Auswirkungen auf die Höhe der sozialen Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard untersucht. Es werden jeweils die Bedingungen beschrieben, die den Erwerb von schulisch erwünsch-

ten Kompetenzen erschweren (Hypothesen riskanter Sozialisationsbedingungen). Im anderen Teil des Modells wird die Veränderung sozialer Kompetenzen über ein Schuljahr und die Wirkung der Kompetenzförderung auf die Kompetenzen der befragten Kinder während dieser Zeit betrachtet (Hypothesen universeller Wirkung).

6.1.1. Hypothesen der riskanten Sozialisationsbedingungen

Kinder, die eine schlechte Beziehung zu ihren elterlichen Modellen haben, tragen ein höheres Risiko, ein geringes Ausmaß an sozialen Kompetenzen zu erwerben, als Kinder die über eine gute Beziehung zu ihren Eltern verfügen. Eine schlechte Eltern-Kind-Beziehung kann zu weniger Modellverhalten der Eltern führen als nötig ist, um ein hohes Ausmaß an sozialen Kompetenzen zu erwerben. Seltene Beobachtung von Modellverhalten führt auf Seiten des Kindes zu einem geringen Ausmaß an sozialen Kompetenzen. Diesen Zusammenhang kann man mit folgender *Hypothese U1* darstellen:

Je schlechter die Beziehung von Kindern zu ihren elterlichen Modellen ist, desto geringer ist das Ausmaß an schulisch erwünschten sozialen Kompetenzen.

Eine negative Beziehung zu den elterlichen Modellen beeinflusst die Beziehungen eines Kindes zu seinen Peers. Kinder in solchen schlechten Eltern-Kind-Beziehungen unterliegen dem Risiko, zusätzlich zu den negativen Bedingungen im Elternhaus, wenig materielle und zeitliche Förderung bei der Aufnahme von Peerbeziehungen von den Eltern zu erfahren, die vor allem bei verinselten Beziehungen essentiell sind. Die Beziehungen zu den Gleichaltrigen können daher gleichfalls wenig kompetenzförderlich gestaltet sein, z.B. weil Bekanntschaften dieses Kindes nur oberflächlich bleiben (können). Eine solche ungünstige Wirkung mangelnder elterlicher Unterstützung kann dazu führen, daß

Kinder durch diese beiden Kontexte nur ein geringes Ausmaß an schulisch erwünschten sozialen Kompetenzen erwerben. In diesen Fällen entfällt die protektive Wirkung des Peerkontextes, die dieser ansonsten hätte entfalten können, in dem er dem Kind zu Kompetenzen für erfolgreiche Interaktionen mit Gleichaltrigen verholfen hätte. Zwischen diesen beiden Kontexten wird ein mehr oder weniger starker Zusammenhang angenommen.

Eine schlechte Beziehung zu gleichaltrigen Modellen führt zu einem geringen Ausmaß an sozialen Kompetenzen, da die Kinder weder die Möglichkeit haben, die im Elternhaus erworbenen Kompetenzen mit Gleichaltrigen zu üben bzw. zu modifizieren, noch neue Kompetenzen zu lernen, die in den weniger hierarchischen Peerbeziehungen für Interaktionserfolge notwendig sind (siehe Abschnitt 5.1.3.). Diese Annahme führt zu der *Hypothese U2*:

Je schlechter die Beziehungen von Kindern zu ihren gleichaltrigen Modellen sind, desto geringer ist das Ausmaß an schulisch erwünschten sozialen Kompetenzen.

Der sozioökonomische Status entfaltet sehr wahrscheinlich nur eine geringe direkte, aber eine deutliche indirekte Wirkung auf den Kompetenzerwerb (vgl. Hawkins et al. 1992). Die direkte Wirkung des sozioökonomischen Status auf die Höhe der schulisch erwünschten Kompetenzen (mit fortgeschrittenem Standard) kann als Folge des in der primären Sozialisation erworbenen Standards angesehen werden. Kinder mit einem hohen sozioökonomischen Status tragen ein geringes Risiko, mit einem vornehmlich veralteten Standard aufzuwachsen, während Kinder mit einem geringen sozioökonomischen Status das größte Risiko dafür tragen.

Die *Hypothese U3* des direkten Zusammenhangs zwischen sozioökonomischem Status und dem Ausmaß an sozialen Kompetenzen lautet:

Je geringer der sozioökonomische Status von Kindern ist, desto geringer ist das Ausmaß an schulisch erwünschten sozialen Kompetenzen.

Deutlich größer werden voraussichtlich die indirekten Effekte des sozioökonomischen Status auf den Erwerb von Kompetenzen sein, da der sozioökonomische Status die Entwicklungsbedingungen von Kindern beeinflusst. Kinder mit geringem Status haben häufiger eine schlechte Beziehung zu ihren elterlichen Modellen, da die Beziehung zusätzlich zu zwischenmenschlichen oder entwicklungsbedingten Konflikten durch streßreiche Interaktionen belastet ist, die auf die spezifische ökonomische und psychosoziale Situation von Familien mit geringem Einkommen zurückzuführen sind (Walper 1991; Chassé 1993; Klocke 1996). Kinder mit geringem sozioökonomischen Status wachsen also eher in konfliktreichen Beziehungen zu den Eltern heran und entwickeln daher eher ein geringes Ausmaß an sozialen Kompetenzen als Schüler anderer Statusgruppen.

Der sozioökonomische Status beeinflusst aber auch die Gestaltung der Beziehung zu den Gleichaltrigen. Eine gespannte finanzielle Situation der Familie schließt diese Kinder von der Teilnahme an bestimmten (vor allem von kostenintensiven) Freizeitveranstaltungen und Hobbys aus. Je mehr die Verbreitung dieser Freizeitaktivitäten zunimmt, desto eher sind Kinder mit geringen finanziellen Ressourcen aus den Beziehungen zu Gleichaltrigen ausgeschlossen. Da in diesen Kontexten oft der fortgeschrittene Standard vorherrscht, haben Kinder mit geringem Status seltener Zugang zu Modellen mit fortgeschrittenem Standard. Ferner suchen sich Kinder vor allem Freunde, die über den gleichen Standard wie sie selbst verfügen, so daß Kinder mit geringem sozioökonomischen Status häufiger mit Modellen interagieren, die ebenfalls nur

über ein geringes Ausmaß an schulisch erwünschten Kompetenzen verfügen.

6.1.2. Hypothesen der universellen Wirkung

Zur Überprüfung der in 4.3. postulierten direkt nach der Kompetenzförderung erwarteten bzw. der längerfristigen universellen Wirkung von Kompetenzförderung ist ein Modell erforderlich, das die Höhe der Kompetenzen zu verschiedenen Zeitpunkten abbildet und die Kompetenzförderung dazu in Beziehung setzt. Das Modell umfaßt daher einen Meßzeitpunkt vor, einen direkt nach Abschluß der Kompetenzförderung und einen dritten Meßzeitpunkt zu einem späteren Zeitpunkt. Die Auswirkung der Kompetenzförderung wird durch die zwei folgenden Hypothesen U4 und U5 geprüft. Die erwartete universelle Wirkung von Kompetenzförderung ist, daß alle Schüler der Zielgruppe von der Teilnahme profitieren, das heißt, daß bei ihnen eine Verbesserung der Kompetenzen nach der Maßnahme nachweisbar ist, und daß diese Veränderung über einen längeren Zeitraum anhält. Es wird davon ausgegangen, daß alle kurz- oder langfristigen Veränderung der Kompetenzen ausschließlich auf die Kompetenzförderung zurückzuführen sind (Bortz & Döring 1995; zur Kritik dieses Ansatzes siehe Norman & Turner 1993; Durlak & Wells 1997). Die *Hypothese U4* lautet:

Die Teilnahme an einer Kompetenzförderung wirkt sich bei Kindern mit geringem oder mittlerem Kompetenzniveau direkt nach Abschluß der Intervention positiv auf die sozialen Kompetenzen der Kinder aus.

Die *Hypothese U5* für die direkte längerfristige Wirkung lautet: *Die Teilnahme an einer Kompetenzförderung wirkt sich bei Kindern mit geringem oder mittlerem Kompetenzniveau auch zu einem späteren Zeitpunkt positiv auf die sozialen Kompetenzen der Kinder aus.*

Zusammenfassend läßt sich das Zusammenspiel zwischen den primären Sozialisationsbedingungen und der Kompetenzförderung wie folgt beschreiben: Negativ gestaltete Sozialisationsbedingungen führen zu einem geringen Ausmaß an schulisch erwünschten sozialen Kompetenzen. Die drei erklärenden Variablen stehen - statistisch gesehen - in einer positiven Beziehung zueinander. Eine negative Ausprägung einer Sozialisationsbedingung führt sehr wahrscheinlich zu einer negativen Ausprägung bei der oder den anderen Variablen. Die Kompetenzförderung wirkt sich positiv für die Schüler aus, die vor der Kompetenzförderung nicht über ein hohes Ausmaß an sozialen Kompetenzen verfügen, da sich die Kompetenzen durch die Maßnahme deutlich verbessern und auch nach einer gewissen Zeit nachweisbar höher als vor der Maßnahme bleiben. Die graphische Darstellung der Hypothesen führt zu der Abbildung 6.1.

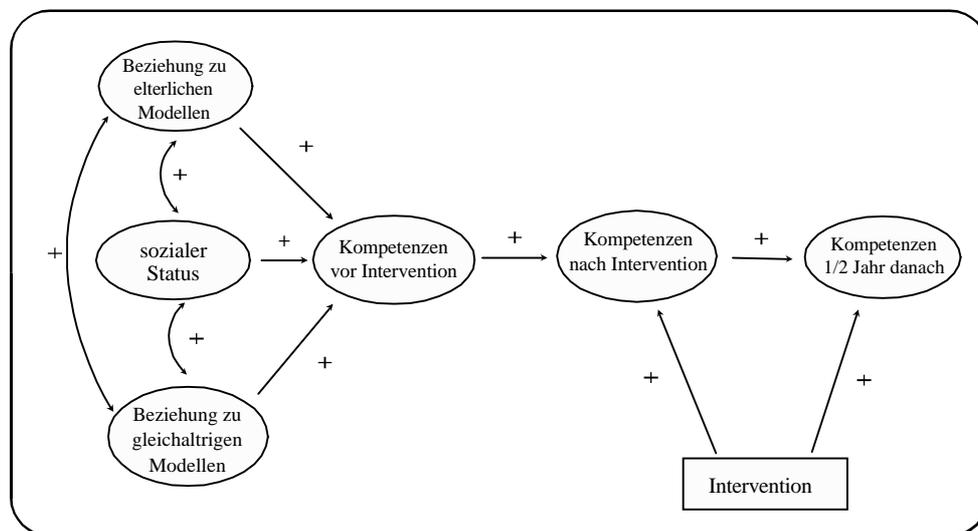


Abb. 6.1. Kausalmodell universeller Wirkung der Kompetenzförderung

6.2. Modell differentieller Wirkung

Bei diesem zweiten Modell wird davon ausgegangen, daß die Kompetenzförderung bei Schülern mit geringem, mittlerem und hohem sozioökonomischen Status unterschiedliche Wirkung zeigt. Daher wird das obige Modell dahingehend abgewandelt, daß der sozioökonomische Status nicht mehr als erklärende Variable in das Modell selbst einbezogen wird. Er dient als Gruppierungsvariable, der die Bildung von drei Statusgruppen ermöglicht. Das modifizierte Modell kann für jede Statusgruppe separat evaluiert werden, so daß überprüft werden kann, ob die Hypothesen der differentiellen Wirkung zutreffen oder nicht. Durch diese analoge Konstruktion der beiden Modelle können die Ergebnisse der einzelnen Modelle gut miteinander verglichen werden.

6.2.1. Hypothesen der riskanten Sozialisationsbedingungen

Es werden die beiden Variablen der primären Sozialisation entsprechend der zuvor beschriebenen Hypothesen in das Modell integriert. Beide Hypothesen lauten gleich, da davon ausgegangen wird, daß eine negative Beziehung zu den elterlichen bzw. gleichaltrigen Modellen bei Kindern aller Statusgruppen die gleiche Auswirkung auf den Kompetenzerwerb hat. Die *Hypothese D1* dieses Modells heißt:

Je schlechter die Beziehung von Kindern zu ihren elterlichen Modellen ist, desto geringer ist das Ausmaß an schulisch erwünschten sozialen Kompetenzen.

Die *Hypothese D2* dieses Modells lautet ebenfalls:

Je schlechter die Beziehungen von Kindern zu ihren gleichaltrigen Modellen sind, desto geringer ist das Ausmaß an schulisch erwünschten sozialen Kompetenzen.

Wie auch im Modell universeller Wirkung wird davon ausgegangen, daß ein Zusammenhang zwischen diesen beiden Sozialisationskontexten besteht.

6.2.2. Hypothesen der differentiellen Wirkung

Es wird in dem Modell differentieller Wirkung davon ausgegangen, daß die Kompetenzförderung in den drei Statusgruppen eine unterschiedliche Wirkung entfaltet. Der deutlichste positive Effekt wird sich vermutlich bei den Kindern mit einem hohen sozioökonomischen Status zeigen lassen, da bei diesen Kindern der Standard der primären Sozialisation am deutlichsten mit dem Standard der Kompetenzförderung übereinstimmt. Voraussichtlich wird sich in dieser Gruppe auch ein längerfristiger positiver Effekt am deutlichsten belegen lassen, weil in dieser Gruppe die gelernten Kompetenzen auch in den primären Kontexten funktional sind, so daß gute Voraussetzungen für eine Habitualisierung vorhanden sind. Die *Hypothese D3* kann für diese Gruppe so formuliert werden:

Die Teilnahme an einer Kompetenzförderung wirkt sich bei Kindern mit hohem sozioökonomischen Status direkt nach der Intervention positiv auf die sozialen Kompetenzen der Kinder aus.

Die *Hypothese D4* beschreibt die direkte längerfristige Wirkung wie folgt:

Die Teilnahme an einer Kompetenzförderung wirkt sich bei Kindern mit hohem sozioökonomischen Status auch zu einem späteren Zeitpunkt positiv auf die sozialen Kompetenzen der Kinder aus.

Das Modell für die Gruppe der Kinder mit hohem sozioökonomischen Status wird in der Abbildung 6.2. dargestellt.

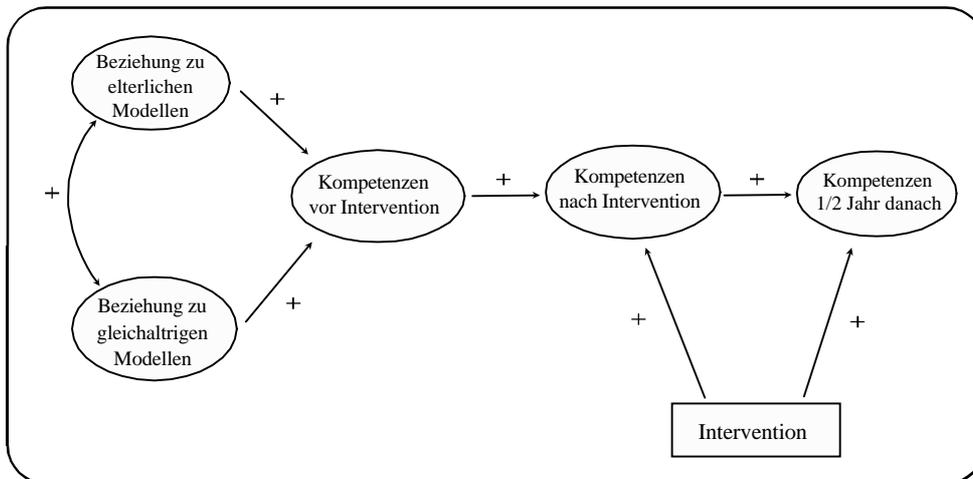


Abb. 6.2. Interventionswirkung bei Kindern mit hohem sozioökonomischen Status

Bei Kindern mit mittlerem sozioökonomischen Status wird die Kompetenzförderung eine positive Wirkung entfalten, die jedoch schwächer sein wird als bei Kindern mit hohem sozioökonomischen Status, da in dieser Gruppe weniger Kinder sind, deren Standard eine hohe Kompatibilität mit dem der Kompetenzförderung aufweist. Eine längerfristige positive Wirkung wird ebenfalls in dieser Gruppe nachzuweisen sein, weil sich für einen Teil der Kinder die gelernten Kompetenzen als funktional erweisen. Die Hypothesen D5 und D6 für diese Gruppe sind wegen der erwarteten positiven Wirkung gleich den Hypothesen D3 und D4. *Hypothese D5* lautet daher:

Die Teilnahme an einer Kompetenzförderung wirkt sich bei Kindern mit mittlerem sozioökonomischen Status direkt nach der Intervention positiv auf die sozialen Kompetenzen der Kinder aus.

Die *Hypothese D6* der direkten längerfristigen Wirkung heißt:

Die Teilnahme an einer Kompetenzförderung wirkt sich bei Kindern mit mittlerem sozioökonomischen Status auch zu einem späteren Zeitpunkt positiv auf die sozialen Kompetenzen der Kinder aus.

Das Modell für diese Gruppe ist mit dem Modell in Abbildung 6.2. identisch.

Bei Kindern mit geringem sozioökonomischen Status wird sowohl direkt nach dem Abschluß der Kompetenzförderung als auch zu einem späteren Zeitpunkt eine negative Wirkung der Kompetenzförderung erwartet (siehe Abbildung 6.3.), da voraussichtlich der erworbene Standard bei dem überwiegenden Teil der Kinder dieser Gruppe nicht mit dem Standard der Kompetenzförderung kompatibel ist.

Die kurzfristige Wirkung in dieser Gruppe stellt *Hypothese D7* dar:

Die Teilnahme an einer Kompetenzförderung führt bei Kindern mit geringem sozioökonomischen Status direkt nach der Intervention zu einem negativen Effekt auf die sozialen Kompetenzen der Kinder.

Die direkte längerfristige Wirkung verdeutlicht *Hypothese D8*:

Die Teilnahme an einer Kompetenzförderung führt bei Kindern mit geringem sozioökonomischen Status auch zu einem späteren Zeitpunkt zu einem negativen Effekt auf die sozialen Kompetenzen der Kinder.

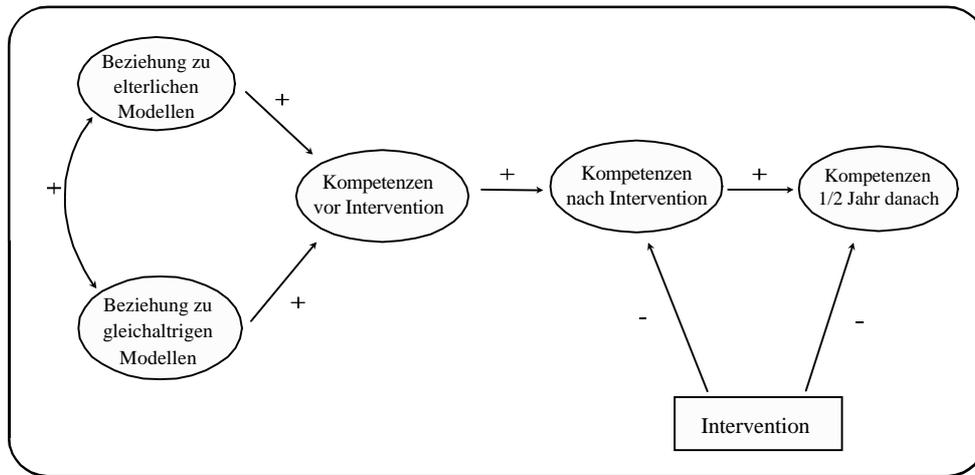


Abb. 6.3. Interventionswirkung bei Kindern mit geringem sozioökonomischen Status

7. Beschreibung der Studie

Die in dieser Arbeit untersuchte Kompetenzförderung war Teil einer mehrjährigen Kompetenzförderungs- und Suchtpräventionsmaßnahme¹⁶. Diese wurde zwischen 1995 und 1997 an Schulen der Stadt Dortmund implementiert. Die Kompetenzförderung stellt den ersten Teil der Maßnahme dar. Die folgenden Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf die Kompetenzförderung, für weitere Informationen zu der dreijährigen Studie siehe Leppin et al. (1999) bzw. Freitag (1999). Eine ausführliche Darstellung aller Programminhalte und der Programmgestaltung findet sich bei Pieper et al. (1999).

7.1. Kompetenzförderungsprogramm

In der fünften Jahrgangsstufe wurde in den Interventionsklassen ein 28stündiges Kompetenzförderungsprogramm innerhalb eines Schulhalbjahres durchgeführt. Es umfaßt Übungen zur Wahrnehmung des eigenen Körpers und der eigenen Befindlichkeit sowie Übungen zur Benennung von Emotionen. Aufbauend auf diesen Erkenntnissen sollten die Schüler in weiteren Unterrichtsstunden Strategien entwickeln, wie sie mit diesen Emotionen produktiv umgehen können. Ziel dieser Übungen war, daß die Schüler positive und negative Emotionen als zum Leben gehörig erkennen und lernen, ihre Bewältigung in den Alltag zu integrieren. Phantasiereisen vermittelten den Kindern eine Möglichkeit der Streßbewältigung und der gezielten Entspannung.

¹⁶ Diese Studie wurde im Rahmen einer von der DFG geförderten und vom Sonderforschungsbereich 227 "Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter" betreuten Evaluationsstudie in Zusammenarbeit mit dem Jugendamt Dortmund und der "Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen" (RAA) Dortmund durchgeführt.

Bei folgenden Elementen stand das Training prosozialen Verhaltens im Vordergrund. Die Schüler sollten lernen, ihre Wertschätzung gegenüber anderen Menschen auszudrücken, in dem sie ein bis zwei Mitschülern ein positives Feed-back gaben. Weitere spielerische Übungen ermöglichten es den Schülern, Beziehungen zu Mitschülern ohne Konkurrenzverhalten innerhalb der Klassengemeinschaft zu praktizieren.

Ein weiterer Block bezog sich auf Kommunikationsstrukturen innerhalb der Klasse und des Unterrichts. Mit den Schülern wurde ein Set an produktiven Kommunikationsregeln erarbeitet, die für alle verbindlich waren. Dieser Block zielte auf die Vermittlung von Kommunikationsfertigkeiten für die Kontaktaufnahme und die Fertigkeit, Kontakte zu vertiefen.

Ferner wurden Assertivitätstrainings zur Verbesserung der Widerstandsfähigkeit gegen Gruppendruck durchgeführt. Rollenspiele verdeutlichten den Schülern Prozesse und Mechanismen von Gruppendruck und führten sozial akzeptable Strategien von Durchsetzungsfähigkeit sowie Argumentationsmöglichkeiten für eine Abwehr von Gruppendruck vor.

7.2. Design der Studie

Die Studie ist mit einem quasi-experimentellen Längsschnittdesign konzipiert. Aufgrund dieses Designs ist die Evaluationsstudie nicht randomisiert, da die teilnehmenden Klassen über Lehrer rekrutiert wurden, die sich freiwillig zur Teilnahme an der Studie/Kompetenzförderung gemeldet hatten. Dieses Vorgehen sollte dazu beitragen, daß sich nur Lehrer an der Studie beteiligten, die eine ausreichende Motivation für die Durchführung von mehreren Interventionen hatten und die bereit waren, sich aktiv an der Konzeption der Programme und an den Fortbildungen zu beteiligen, die vor den Interventionen stattfanden. Die Kontrollklassen wurden hingegen über die Schulleitungen anderer Schulen rekrutiert. Die Auswahl der Kontrollschulen wurde mit Hilfe aktueller

städtischer Bezirkssozialstatistiken der Stadt Dortmund vorgenommen, wobei als Kriterium jeweils eine Entsprechung hinsichtlich Schultyp, Klassenstufe und sozialstrukturellem Einzugsgebiet zugrunde gelegt wurde, so daß ein Matching mit den entsprechenden Interventionsklassen möglich wurde.

Die Auswertungen dieser Arbeit beziehen sich ausschließlich auf den Prä- und Posttest der Klassenstufe 5 und den Prätest der Klassenstufe 6, der hier als zweiter Posttest fungiert. Es ergibt sich so ein längsschnittliches Design mit der Möglichkeit, die Wirksamkeit der Kompetenzförderung zum Zeitpunkt direkt nach der Intervention und ein halbes Jahr später zu betrachten (siehe Abbildung 7.1.).

Gruppe	Prätest 1995		Posttest 1995	Posttest 1996
Intervention	X	Intervention	X	X
Kontrolle	X	keine Intervention	X	X

Abb. 7.1. Der 2-Gruppen-Prätest-Posttest-Posttest-Plan

Eine Evaluation mit drei Meßzeitpunkten hat gegenüber einem Prä-Posttest-Design den methodischen Vorteil, daß mit dem Hinzufügen eines weiteren Meßzeitpunktes “der Einfluß eines fehlerhaften oder wenig reliablen Meßinstrumentes auf die Reliabilität der Veränderungsmaße zunehmend kompensiert wird” (Bortz & Döring 1995, 517).

7.3. Durchführung der Befragung

Die Befragung wurde jeweils vor und nach der Intervention während einer Doppelstunde in den Interventions- und Kontrollklassen von zwei Mitgliedern des Forschungsteams durchgeführt. Die Befragung fand als Gruppenbefragung im Klassenraum statt. Die Lehrer waren zwar anwesend, aber nicht am Prozeß der Erhebung beteiligt. Die Teilnahme der Schüler war freiwillig, vor der Befragung wurde eine schriftliche Einverständniserklärung der Eltern eingeholt. Zu Beginn der Befragung wurde sowohl Lehrern als auch Schülern das Prinzip der Anonymisierung und die Antwortmöglichkeiten erklärt und weitere Fragen zum Verfahren beantwortet. Dann wurde der Fragebogen an die Schüler verteilt und nach dem Ausfüllen wieder von den Mitarbeitern in einem neutralen Umschlag eingesammelt. Die Mitarbeiter standen während der gesamten Dauer der Erhebung zur Klärung von Fragen oder Unklarheiten, die im Zusammenhang mit dem Fragebogen entstanden, zur Verfügung.

7.4. Erhebungsinstrument

Es wurde vom Forschungsteam ein standardisierter Fragebogen entwickelt, in dem vor allem Skalen und Subskalen verwendet wurden, die sich bereits in anderen, diesem Studiendesign ähnlichen Evaluationen von Präventionsprogrammen als zuverlässig erwiesen hatten. Die Schüler wurden zu ihrem Alkohol- und Tabakkonsum, ihrem aktuellen gesundheitlichen Zustand, zur emotionalen und psychischen Befindlichkeit und zu soziodemographischen Variablen befragt. Als Prädiktoren und moderierende Faktoren wurde die Selbsteinschätzung der Kinder in bezug auf personale und soziale Ressourcen (unter anderem soziale Kompetenzen) erhoben. Zusätzlich wurden Angaben zur Qualität der sozialen Beziehungen zu elterlichen und gleichaltrigen Modellen erfragt sowie schul- und klassenklimatische Faktoren erhoben.

Die ausgefüllten Fragebögen wurden von studentischen Mitarbeitern in das Dateneingabeprogramm "DataEntry" in SPSS/PC+ eingelesen und anschließend von einem Projektmitarbeiter zu einem Rohdatenfile aufbereitet. Diese Rohdaten sind die Grundlage dieser empirischen Untersuchung.

7.5. Stichprobe

Zum ersten Meßzeitpunkt nahmen 48 Klassen an der Studie teil, die sich wie folgt auf die verschiedenen Schultypen verteilten: 24 Interventionsklassen, davon 9 Gymnasial-, 5 Realschul-, 8 Gesamtschul- und 2 Hauptschulklassen sowie die entsprechende Anzahl von Kontrollklassen. Aus der Gesamtzahl aller erhobenen Klassen zum Meßzeitpunkt 1 wurden folgende Interventionsklassen und die entsprechenden Kontrollklassen ausgeschlossen: 8 Gesamtschul-, 4 Hauptschul- und 4 Realschulklassen.

Das Ausschlußkriterium war der Abschluß der Maßnahme nach dem Erhebungszeitraum bzw. der Abbruch der Intervention durch den Lehrer. Als Gründe für die Verzögerung des Abschlusses oder für den Abbruch des Programms wurde von den Lehrern in fast allen Fällen Schwierigkeiten bei der Integration des Programms in den schulischen Alltag genannt. Das Hauptproblem war ein hoher Ausfall von regulärem Unterricht, der zum Teil durch besondere Umstände, wie Krankheit der durchführenden Lehrer, verschärft wurde. Das gänzliche Fehlen von Hauptschulklassen in der Untersuchung erklärt sich aus der Tatsache, daß sich trotz intensiver Bemühungen von vornherein nur zwei Hauptschulklassen zur Teilnahme bereit erklärten, von denen eine dann das Projekt aus obigen Gründen abbrach. Die andere Klasse wurde aus der Analyse ausgeschlossen, um eine Asymmetrie zu vermeiden.

Somit verbleiben 32 Klassen (16 Interventions- und 16 Kontrollklassen) in der Analyse. Die verbleibenden Klassen teilten sich folgendermaßen auf die drei Schultypen auf: 18 Gymnasialklassen (61%), 8 Gesamtschulklassen (22%), 6 Realschulklassen (17%) (siehe Tabelle 7.1.).

	Interventions- gruppe	Kontroll- gruppe	Gesamtzahl
Gymnasium	9	9	18
Realschule	3	3	6
Gesamtschule	4	4	8
Hauptschule	0	0	0
Gesamtzahl	16	16	32

Tab. 7.1. Aufteilung der Klassen auf Interventions- und Kontrollgruppe

Zusätzlich zum Ausschluß ganzer Klassen wurden alle Schüler ausgeschlossen, von denen nicht zu allen drei Meßzeitpunkten Daten vorlagen. In der Regel fehlten diese Schüler wegen Krankheit, anderer schulischer Aktivitäten oder weil sie die Klasse verlassen hatten. Eine systematische Überprüfung der Gründe für die experimentelle Mortalität ist aber nicht möglich, da wegen der Anonymisierung keine Angaben über den Verbleib der Befragten erhoben werden konnten. Innerhalb dieser für den Längsschnitt ausgewählten Stichprobe gab es keine selektiven Ausfälle nach Gruppenzugehörigkeit (Intervention/Kontrolle), sozialer Lage, Qualität der Sozialbeziehungen oder wahrgenommenen sozialen Kompetenzen.

Es verbleiben insgesamt 716 Schüler in der Stichprobe. Davon ist der überwiegende Teil deutscher Nationalität (78%); die größte Gruppe ausländischer Kinder waren türkisch (6%). Die restlichen 14% entfielen auf andere Nationalitäten oder die Angabe mehrerer Staatsbürgerschaften. 2% machten keine oder unkenntliche Angaben. Das durchschnittliche Alter der Befragten betrug zum 1. Meßzeitpunkt 10.9 Jahre (Standardabweichung (SD) = .61) und zum 3. Meßzeitpunkt 11.8 Jahre (SD = .65). Das Geschlechterverhältnis ist ausgewogen. Es sind 53% der Stichprobe Mädchen und 47% Jungen. Die Verteilung der Geschlechter bleibt auch in der Kontrollgruppe und Interventionsgruppe ausgewogen (51% Interventionsschülerinnen zu 49% Kontrollschülerinnen). Tabelle 7.2. zeigt die Verteilung der Schüler auf die einzelnen Schultypen:

	Gymnasium	Realschule	Gesamtschule	Gesamtzahl
Kontrolle	222 (61%)	63 (17%)	77 (22%)	362 (51%)
Intervention	221 (62%)	56 (16%)	77 (22%)	354 (49%)
Gesamtzahl	443 (61%)	119 (17%)	154 (22%)	716 (100%)

Tab. 7.2. Verteilung der Stichprobe auf die Schultypen

7.6. Evaluationsmethode

Die theoretischen Modelle, wie sie im Kapitel 6 dargestellt wurden, und die zur Verfügung stehenden Daten stellen bestimmte Anforderungen an die Methode der statistischen Analyse:

1. Die empirische Analyse muß ein hypothesenüberprüfendes Verfahren sein, welches kausale Strukturen berücksichtigt.
2. Das Verfahren muß in der Lage sein, Paneldaten zu analysieren.
3. Die Variablen, die im Modell zueinander in Beziehung gesetzt werden, sind hypothetische Konstrukte. "Hypothetische Konstrukte sind durch abstrakte Inhalte gekennzeichnet, bei denen sich nicht unmittelbar entscheiden läßt, ob der gemeinte Sachverhalt in der Realität vorliegt oder nicht" (Backhaus et al. 1994, 325). Hypothetische Konstrukte lassen sich nicht direkt durch empirische Meßwerte erheben, sondern sie bedürfen einer Operationalisierung durch Indikatoren, die häufig nur einen Teil des hypothetischen Konstruktes messen. Die Methode muß also in der Lage sein, hypothetische Konstrukte angemessen darzustellen sowie eine unvollständige bzw. fehlerhafte Operationalisierung zu berücksichtigen.
4. Die meisten statistischen Verfahren beruhen auf der Annahme, daß die analysierten Variablen normalverteilt sind. Dies ist bei den vorliegenden Variablen nicht oder nur annähernd der Fall. Die Kinder neigten dazu, die sozialen Beziehungen zu den Eltern und Freunden sehr positiv einzuschätzen. Auch bei der Erhebung der sozialen Kompetenzen hat diese Neigung dazu beigetragen, daß die Variablen leicht verzerrt sind. Ferner könnten auch Effekte der sozialen Erwünschtheit bei der Wahl der Antworten eine Rolle spielen. In diesem Fall geben die Kinder ebenfalls eine bessere Beziehung zu den Eltern und Freunden an,

als sie real ist. Die statistische Analyse muß in der Lage sein, diesem Problem angemessen zu begegnen.

5. Im untersuchten Modell wird explizit eine Treatmentvariable *Intervention* in das Modell integriert, um die Effekte der Intervention auf die sozialen Kompetenzen der Schüler ablesen zu können. Da diese Variable nicht als Item in der Studie erfaßt wird, sondern über die Zugehörigkeit der befragten Person zur Interventions- oder Kontrollgruppe, muß eine dichotome Variable valide integriert werden können.
6. Eine Überprüfung des theoretischen Modells differentieller Wirkung muß für verschiedene Gruppen möglich sein, um differentielle Effekte der Intervention in den Subgruppen überprüfen zu können.

Eine Analyse der empirischen Daten mit einem linearen Strukturgleichungsmodell erfüllt die obigen Anforderungen des theoretischen Modells bzw. der Daten gut. Die Methode der Schätzung linearer Strukturgleichungsmodelle beruht auf einer Synthese der Verfahren Regressions- bzw. Pfadanalyse und der konfirmatorischen Faktorenanalyse (Bollen 1989). Strukturgleichungsmodelle bestehen daher aus einem Strukturmodell, welches hypothetische Konstrukte (im folgenden latente Variablen genannt) zueinander in kausaler Beziehungen darstellt und diese empirisch analysiert, und aus zwei Meßmodellen, die die Operationalisierung der latenten Konstrukte repräsentieren und in ihrer Güte überprüfen.

Zu 1. und 2.:

Die Berechnung eines Strukturgleichungsmodells¹⁷ stellt ein hypothesenprüfendes Verfahren dar, bei dem mit Hilfe der Kausalanalyse überprüft wird, ob die theoretisch formulierten Beziehungen (Hypothesen) mit den empirischen Daten übereinstimmen. Ziel dieser Analyse ist es, den Grad der Übereinstimmung zwischen einem geschätzten (theoretischen) Modell und den empirischen Daten zu bestimmen. Je größer die Annäherung des geschätzten Modells an die empirischen Daten ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß die Hypothesen reale Beziehungen und Zusammenhänge zwischen den Untersuchungsgegenständen abbilden (Bollen 1989).

Das Strukturgleichungsmodell ermöglicht die Analyse von Paneldaten, das heißt es können wiederholte Messungen ein und derselben Variablen zu aufeinanderfolgenden Meßzeitpunkten in das Modell integriert werden (Engel & Reinicke 1994; Finkel 1995).

Zu 3.:

Das Strukturgleichungsmodell ermöglicht die Schätzung von latenten Variablen durch die Kombination von Strukturmodell und Meßmodellen. Während das Strukturmodell die latenten Variablen und ihre Beziehungen zueinander abbildet, operationalisieren die Meßmodelle diese latenten Variablen durch meßbare Indikatoren.

Ein weiterer Vorteil von Strukturgleichungsmodellen ist, daß die Restriktion bezüglich der vollständigen Erfassung der Variablen aufgehoben werden kann (Bollen 1989; Backhaus et al. 1994; Engel & Reinicke 1994). Gerade bei komplexen theoretischen Konstrukten, wie sozioökonomischem Status oder

¹⁷ Vielfach wird dieses Verfahren auch LISREL-Modell genannt, nach dem von Jöreskog & Sörbom entwickelten Verfahren der Kausalanalyse und dem dazugehörigen Statistik-Programm gleichen Namens, welches die Berechnung von Strukturgleichungsmodellen wesentlich erleichterte. Zur Historie vgl. Bollen (1989).

Beziehung zu Sozialpartnern, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, daß wissentlich oder unwissentlich nicht alle Aspekte, die das Phänomen bestimmen, mit dem Meßinstrument erfaßt werden, so daß eine mehr oder weniger große Anzahl von Einflußfaktoren nicht operationalisiert wird. In Strukturgleichungsmodellen kann diesem Problem Rechnung getragen werden, indem der jeweiligen Variablen ein Meßfehlerterm zugeordnet wird, der nicht-erklärte Varianz repräsentiert (Backhaus et al. 1994; Engel & Reinicke 1994). Dies ist sowohl für Indikatoren als auch für latente endogene Variablen möglich. Die Möglichkeit, innerhalb des Modells Meßfehlerterme zu definieren und in ihrer Höhe schätzen zu lassen, erhöht also die Anpassung des theoretischen Modells an die empirische "Realität" (Bollen 1989).

Zu 4.:

Die Voraussetzung der Multinormalverteilung der beobachteten Werte, wie sie für viele statistische Verfahren notwendig ist, kann bei der Schätzung von Strukturgleichungsmodellen durch die Auswahl bestimmter Schätzverfahren vernachlässigt werden, ohne die Validität der Ergebnisse zu gefährden. Die schiefe Verteilung bestimmter Variablen kann im Strukturgleichungsmodell berücksichtigt werden (siehe auch Abschnitt 9.5.)

Zu 5.:

Es ist bei Strukturgleichungsmodellen möglich, sogenannte Dummy-Variablen zu definieren. Auf diese Weise wird eine dichotome Variable in die Analyse eingeführt, deren Pfade explizit die Effekte der Dummy-Variablen auf die endogenen latenten Variablen repräsentieren (siehe auch 8.1.4.).

Zu 6.:

Das Programm AMOS (Version 3.6) (siehe Arbuckle 1997) ermöglicht die Berechnung eines Strukturgleichungsmodells und bietet die Möglichkeit ein Modell gleichzeitig für mehrere Gruppen zu schätzen. Die gleichzeitige Schätzung mehrerer Gruppen hat den Vorteil (gegenüber einer getrennten Schätzung des Modells pro Gruppe), daß die Parameter einer Gruppe um die Effekte der anderen Gruppen bereinigt sind.

Die Berechnung eines Strukturgleichungsmodells erfüllt die sechs genannten Anforderungen gut, so daß davon ausgegangen werden kann, daß valide Ergebnisse geschätzt werden. Das folgende Kapitel beschreibt die Operationalisierung der Variablen.

8. Operationalisierung der Variablen

Bei der Operationalisierung der Variablen werden die spezifischen Strukturen des Strukturgleichungsmodells berücksichtigt¹⁸. Für die Operationalisierung der latenten Variablen wurde je eine Skala oder ein Set von Fragen aus dem Fragebogen für die beobachteten Variablen zugrunde gelegt. Die Items können jedoch nicht in ihrer "Rohform" in die Analyse einbezogen werden. Insbesondere für Skalen gilt, dass die Items verschiedene Aspekte eines hypothetischen Konstruktes erheben und erst in ihrer Summe (z.B. als Index) eine relativ umfassende Repräsentation des Konstruktes ergeben. Daher müssen die Items bzw. Skalen zunächst zu Indizes zusammengefaßt werden, die dann in die Modellspezifikation als beobachtete Variablen (Indikatoren) der Meßmodelle eingehen (vgl. Abschnitt 9.1.). Da die Güte des Modells und damit auch die der Schätzung von der Qualität der Operationalisierung der Indikatoren abhängt, wurden die Fragebogenitems einer ausführlichen explorativen Datenanalyse unterzogen.

¹⁸ Aus der Synthese von Strukturmodell und Meßmodellen im Strukturgleichungsmodell ergibt sich eine spezifische Struktur, die hier nur kurz erläutert werden soll. Das Strukturmodell beschreibt die kausalen, auf der Basis theoretischer Überlegungen entwickelten Beziehungen der hypothetischen Konstrukte (latente Variablen). Es werden dabei latente exogene (erklärende) und latente endogene (erklärte) Variablen unterschieden. Das Strukturmodell ist mit dem theoretisch hergeleiteten Modell der Abbildung 6.1. identisch. Es handelt sich um ein rekursives Modell, da alle Pfade in eine kausale Richtung weisen (Engel & Reinicke 1994).

Da latente Variablen (z.B. soziale Kompetenzen) nicht direkt gemessen werden können, werden zwei Meßmodelle formuliert, dessen Indikatoren die beobachtbaren Manifestationen des entsprechenden hypothetischen Konstruktes erfassen (z.B. Häufigkeit eines als kompetent betrachteten Verhaltens). Das eine Meßmodell operationalisiert alle latenten exogenen Variablen und das andere alle latenten endogenen Variablen. Durch die Kombination von Pfad- und Faktorenanalyse können nicht nur die kausalen Abhängigkeiten zwischen latenten Variablen untersucht werden, sondern auch die Güte der Meßmodelle und damit die Erklärungskraft des Modells insgesamt oder seiner Teile geprüft werden (Bollen 1989; Backhaus et al. 1994).

Hierzu wurden folgende Schritte vorgenommen:

1. ggf. Rekodierung bzw. Umformung von Text-/Stringvariablen
2. ggf. Kategorisierung der Wertebereiche auf Ordinalskalenniveau
3. Identifizieren und Ausschluß von Extremfällen/Kategorisierung des Wertebereiches
4. Überprüfung der Reliabilität bei Skalen
5. Betrachtung der Interkorrelation der Single-Items
6. Konfirmatorische Faktorenanalyse bei Skalen
7. Bildung eines additiven Index
8. Deskriptiv-statistische Betrachtung des Index
9. Test auf Normalverteilung
10. ggf. Kategorisierung des Index zur Reduktion der Schiefe

8.1. Indikatoren der latenten exogenen Variablen

8.1.1. Additiver Index: sozialer Status

Für die Operationalisierung einer Variable, die den sozialen Status der Kinder repräsentieren soll, wurden Dimensionen aus der Lebenswelt von Kindern ausgewählt, die direkt von den Kindern zu erheben waren. Fragen nach Einkommen und Bildungsabschlüssen der Eltern, wie sie häufig für die Konstruktion von Variablen des sozioökonomischen Status erhoben werden, kamen wegen einer zu hohen Fehlerquote in dieser Untersuchung nicht in Frage¹⁹. Für die Bildung des Index *sozialer Status* wurden die Daten des dritten Meßzeitpunktes²⁰ ausgewählt, da zu diesem Zeitpunkt der überwie-

¹⁹ vgl. Albrecht & Howe (1992)

²⁰ Zur besseren Verständlichkeit im Text werden im folgenden die Bezeichnungen "Prätest" durch "Meßzeitpunkt 1 bzw. erster Meßzeitpunkt", "Posttest" durch "Meßzeitpunkt 2 bzw. zweiter Meßzeitpunkt" und "Post-Posttest" durch "Meßzeitpunkt 3 bzw. dritter Meßzeitpunkt" ersetzt.

gende Teil der Schüler in der Lage war, valide Angaben zum Beruf ihrer Eltern zu machen. Da es sich bei dem sozialen Status einer Familie um ein recht stabiles Merkmal handelt, wird davon ausgegangen, daß er sich zwischen den Meßzeitpunkten nur minimal verändert. Diese Annahme führt zu dem Schluß, daß der soziale Status des dritten Meßzeitpunktes als ein Prädiktor für die sozialen Kompetenzen zu Beginn der Studie operationalisiert werden kann. Für die Bildung des Index *sozialer Status* wurde auf zwei Dimensionen zurückgegriffen: der *Beruf von Mutter und Vater* und auf *Statussymbole* wie längere Urlaubsreisen und Anzahl der Pkw im Besitz der Familie. Der Beruf der Eltern bestimmt als ein wesentliches Element den sozialen Status, da in der Regel von dem Beruf der Eltern sowohl das Prestige als auch das Einkommen der Familie abhängt. Die Betrachtung der Dimension "Statussymbole" ermöglicht eine Aussage über den Anteil des Familieneinkommens, der "konsumiert" werden kann. Je höher das Familieneinkommen, desto eher wird eine Familie über Statussymbole verfügen können. Die Variable *Statussymbole* ermöglicht aber auch die Berücksichtigung der Fälle, in denen zwar ein mittleres oder hohes Prestige und gutes oder sehr gutes Einkommen erzielt wird, aber kaum Geld für Statussymbole übrig ist, z.B. weil Gewinne reinvestiert werden, ein Haus abzuzahlen ist, eine große Familie versorgt werden muß usw. Diese beiden Aspekte des Wohlstandes wurden gewählt, da sie in den meisten Familien einerseits als wichtig angesehen werden, andererseits kann auf sie im Fall von geringem Einkommen oder Einschränkungen des Familieneinkommens verzichtet werden.

Dimension: Beruf der Eltern

Der *Beruf beider Eltern* wurde durch zwei getrennte offene Fragen "Wie heißt der Beruf Deines Vaters? Gib den Namen des Berufes an oder beschreibe die Arbeit so genau wie Du kannst" sowie "Wie heißt der Beruf Deiner Mutter?"

Gib den Namen des Berufes an oder beschreibe die Arbeit so genau wie Du kannst” erhoben. Auf einer Linie trugen die Kinder die genaue Bezeichnung des Berufes bzw. die Beschreibung der Arbeit der Mutter bzw. des Vaters ein.

Erzeugung der Variable “Prestige des Berufs” für jeden Elternteil

In einem ersten Auswertungsschritt wurden alle Angaben bestimmten Berufskategorien zugeordnet, z.B. “fährt LKW”, “Lastwagenfahrer” zu “Kraftfahrer/in”; “geht putzen”, “Putzfrau,” “macht sauber” zu “Reinigungspersonal” etc. Auf diese Weise wurden geschlechtsneutrale Oberbegriffe geschaffen, die sich an der Magnitude-Prestige-Skala (MPS) von Wegener (1988) orientierten²¹. In einem zweiten Schritt wurde der jeweiligen Berufsbezeichnung mit Hilfe der MPS je ein Wert zugeordnet, so daß die Berufsbezeichnungen zu einer intervallskalierten numerischen Variablen umkodiert wurden. Diese Variable umfaßte einen Wertebereich von 20.0 (Handlanger) bis 186.8 (Arzt/Ärztin). Da in den meisten Fällen das Prestige des Berufs die Höhe der Entlohnung mitbestimmt, kann die Prestigeskala auch als ein Anhaltspunkt für

²¹ Die MPS ermöglicht es, den einzelnen Berufsbezeichnungen (nach ISCO 1968) einen Prestigewert zuzuordnen. Dieser Prestigewert wurde in der Studie von Wegener (1988) entwickelt, bei der die befragten Personen einschätzen sollten, wie hoch sie das soziale Prestige eines bestimmten Berufes/Arbeitsfeldes im Verhältnis zu anderen Berufen sehen. Auf diese Weise ergibt sich eine hierarchische Abfolge der Berufe. Der geringste Wert repräsentiert den Beruf mit dem geringsten Prestige. Für die hier erzeugte Prestigevariable wurde, wenn kein eindeutiger Wert für diese Berufsbezeichnung vorgegeben war, auf die Kategorie “sofern nicht anders klassifiziert” zurückgegriffen, die in der Regel einen Mittelwert aus den verschiedenen verwandten Berufen darstellt. Dies wurde vor allem bei den Berufen notwendig, die seit der Verbreitung von Computern und EDV entstanden sind, z.B. “Informatiker/in”. Diese Berufsbilder waren zur Zeit der Entstehung der MPS noch nicht weit verbreitet und wurden daher nicht erfaßt. Ferner sind in der MPS keine Geschlechtsdifferenzierungen für die einzelnen Berufe vorgenommen worden. Bei der Entwicklung der Skala wurden typische Frauenberufe mit weiblichen Formen und typische Männerberufe wurden mit männlichen Bezeichnungen erfragt. Wie der Prestigewert einer Frau in einem typischen Männerberuf bzw. der eines Mannes in einem typischen Frauenberuf eingeschätzt wird, läßt sich anhand der MPS nicht sagen. Aller Wahrscheinlichkeit nach bestehen jedoch Unterschiede in der Einschätzung solcher Fälle, die hier aber keine Berücksichtigung finden konnten.

das Einkommen der Eltern angesehen werden. Ein Vergleich ausgewählter MPS-Werte mit der relativen Einkommensposition ausgewählter Berufsgruppen (z.B. Un- und Angelernte, Facharbeiter, einfache oder hochqualifizierte Angestellte) wie sie Bulmahn (1996) für das Jahr 1994 für die alten Bundesländer beschreibt, zeigte, daß mit steigendem Prestige auch die relative Einkommensposition steigt. Die Zuordnung des Berufs auf der MPS beinhaltet also auch eine Information über das ungefähre Einkommensniveau der Person, so daß bei der Kenntnis des Prestiges eine ungefähre Aussage über das Einkommen vorgenommen werden kann.

Da die Angaben zum Beruf der Eltern bei vielen Schülern über die ersten drei Wellen nicht konsistent waren, wurden alle die Fälle ausgeschlossen, bei denen sich entweder ein sehr starkes Prestigegefälle (z.B. Sekretärin/ Putzfrau/Rechtsanwältin) zeigte oder auch bei der Betrachtung von drei Wellen keine eindeutige Zuordnung machen ließ (z.B. Arzt/Kaufmann/Ingenieur). Die nicht identifizierbaren Fälle und "keine Angaben" wurden als Systemmissings behandelt, hingegen wurden Angaben wie "Hausfrau", "Umschulung", "Ausbildung", "Frührentner/in" bzw. "Rentner/in" und "Pensionär/in", "krank", "arbeitslos", "macht nix" etc. mit (0) kodiert. Diese Kategorie ist einerseits notwendig, um den sehr großen Anteil an Hausfrauen (knapp ein Drittel aller Mütter) zu erfassen, deren Status sonst unberücksichtigt bliebe. Andererseits bildet sie eine Möglichkeit die Eltern/Erziehungspersonen einer Kategorie zuzuordnen, die arbeitslos oder bereits aus dem Erwerbsleben ausgeschieden sind. Fälle dieser Art können mit der MPS nicht erfaßt werden und würden bei einer Kodierung als Systemmissing ebenfalls nicht berücksichtigt werden. Für eine Abbildung des Einkommensstatus der Familie ist jedoch eine Integration der Personen ohne Einkommen in den Prestige/Einkommens-Indikator interessant.

Ziel dieses Vorgehens war es, den Status "kein Berufsprestige" von den fehlenden Werten zu unterscheiden und so eine Information über den Einkommens- bzw. Prestigestatus beider Eltern zu erhalten.

Die intervallskalierten Berufsprestigeskalen für beide Elternteile wurden in einem weiteren Schritt trichotomisiert, in dem der Wertebereich für die Väter und die Mütter in drei etwa gleichgroße Gruppen geteilt wurden. Dies führte zu einer Zuordnung jedes MPS-Wertes zu einer der drei Prestigekategorien des Berufs (1) "gering", (2) "mittel" und (3) "hoch". Durch die Integration der vierten Kategorie "keine Berufstätigkeit" konnte die Variable *Prestige des Berufs* sowohl für den Beruf der Mutter als auch für den Beruf des Vaters mit den folgende Kategorien (0) "keine Berufstätigkeit/kein Erwerbseinkommen", (1) "Beruf mit geringem Prestige/Erwerbseinkommen", (2) "Beruf mit mittlerem Prestige/Erwerbseinkommen" und (3) "Beruf mit hohem Prestige/ Erwerbseinkommen" erzeugt werden.

Der Mittelwert des Index *Prestige des Berufs* beträgt für die Mütter 1.36 mit einer Standardabweichung von 1.10 (Schiefe = .079; Kurtosis = -1.332). Der Mittelwert für den Index des Vaters beträgt 1.83 mit einer Standardabweichung von 1.03 (Schiefe = -.238; Kurtosis = -1.223).

Summierung der Variablen "Prestige des Berufs" beider Elternteile zu dem Index "Beruf/Familie"

Die Variablen *Prestige des Berufs* von Vater und Mutter korrelieren hoch signifikant miteinander ($r = .28$), das heißt, daß in der Regel die Berufsprestiges beider Eltern relativ nahe beieinander liegen, wobei der Vater in der Regel das höhere Prestige/Einkommen erzielt.

Der Summenindex *Beruf/Familie* hat einen theoretischen Wertebereich von 0 bis 6. Der Wert 0 bedeutet, daß beide Eltern keine Berufstätigkeit/kein Erwerbseinkommen haben; der Wert 1 bedeutet, daß nur ein Elternteil einen Beruf mit einem geringen Prestige/Einkommen hat, der andere Elternteil hingegen keine Berufstätigkeit ausübt, oder es war keine Angabe vorhanden, wie das z.B. bei Alleinerziehenden der Fall ist. Das obere Ende des Wertebereichs ist der Wert 6, der entsteht, wenn beide Eltern Berufe mit einem hohen Prestige ausüben. Der Mittelwert (M) dieses Summenindex beträgt 3.09, die Standardabweichung (SD) ist 1.72. Die Summierung dient dazu, den Beruf bzw. die Berufstätigkeit beider Elternteile zu erfassen, und auf diese Weise die Einkommensverhältnisse von Doppelverdienern im Verhältnis zu Alleinverdienern der entsprechenden Prestigekategorie abzubilden.

Dimension: Statussymbole

Zur Unterstützung des obigen Index wurde die Dimension *Statussymbole* operationalisiert. Dies erfolgte mit Hilfe von zwei Fragen. Die erste Frage lautete: “Wie viele Urlaubsreisen hast Du im letzten Jahr gemacht?” und es sollte die entsprechende Anzahl von mindestens zweiwöchigen Reisen im vergangenen Jahr eingetragen werden. Die offenen Antworten wurden in drei Kategorien mit (0) für “keine Reise”, (1) für “eine Reise”, (2) für “zwei Reisen” und (3) für “3 oder mehr Reisen” zusammengefaßt.

Die zweite Frage war: “Wieviele Autos besitzt Deine Familie?”, das Antwortformat war ebenfalls offen. Bei der Kategorisierung dieser Frage wurden folgende Kategorien gewählt: (0) für “kein PKW”, (1) für “ein PKW”, (2) für “2 PKW” und (3) für “3 oder mehr PKW”. Die Korrelation zwischen diesen beiden Items ist hoch signifikant ($r = .23$). Beide Items wurden zu dem Index *Statussymbole* aufsummiert, dessen Wertebereich von 0 bis 6 ($M = 3.07$; $SD = 1.34$) reicht.

Summenindex "sozialer Status"

Für die Bildung des Summenindex *sozialer Status* wurde zunächst die Korrelation zwischen den beiden Indizes *Beruf/Familie* und *Statussymbole* betrachtet. Da beide Variablen hoch signifikant mit $r = .29$ miteinander korrelieren, kann davon ausgegangen werden, daß diese Variablen inhaltlich miteinander verknüpft sind. Die beiden Variablen wurden aufsummiert; der neu entstandene Summenindex *sozialer Status* hat einen theoretischen Wertebereich von 0 bis 12, ein arithmetisches Mittel von 6.16 mit einer Standardabweichung von 2.47. Die Schiefe der Verteilung mit einem Wert von $-.046$ zeigt, daß es sich um eine leicht linksschiefe Verteilung handelt; die Kurtosis beträgt $-.501$.

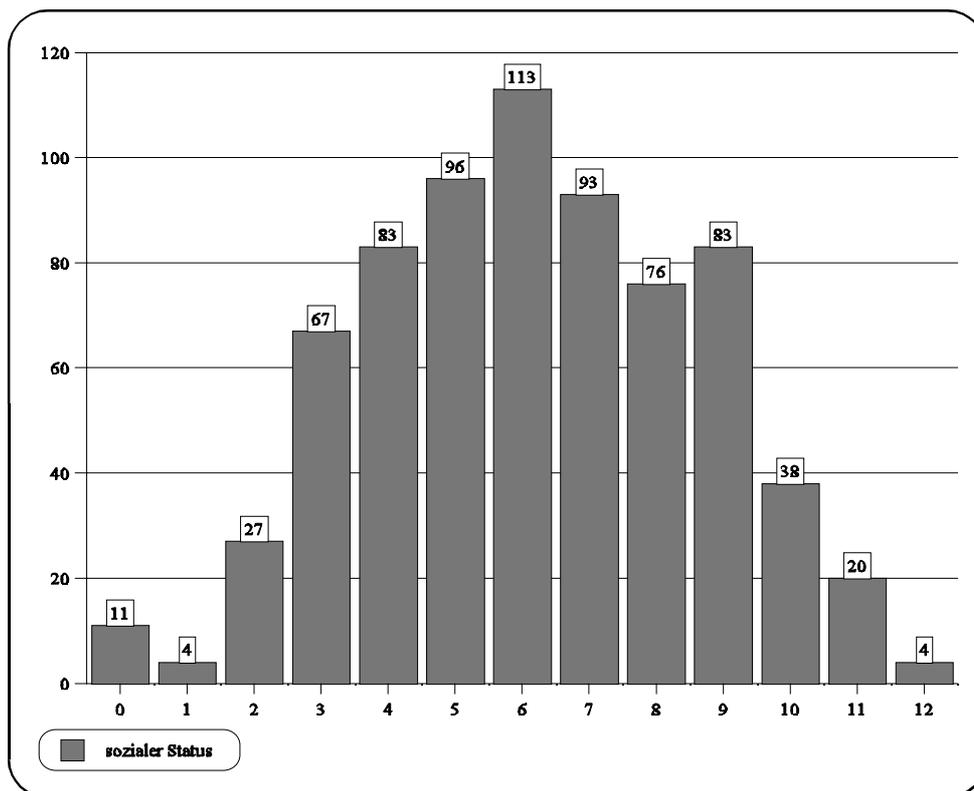


Abb. 8.1. Histogramm des Index *sozialer Status*

Inspektion derselben macht deutlich, daß sich die Werte an eine Normalverteilung annähern. Der Index *sozialer Status* ist also nach den Ergebnissen dieser Analyse geeignet, um als Indikator in das Meßmodell der latenten exogenen Variablen aufgenommen zu werden.

8.1.2. Additiver Index: Beziehung zu den elterlichen Modellen

Die Beziehung zu den elterlichen Modellen wurde durch die Skala “wahrgenommene soziale Unterstützung - Eltern/Kurzform (WASU - E/K)” von Leppin (1991) operationalisiert. Diese Skala umfaßt sechs positiv formulierte Items (siehe Tabelle 8.1.). Die Frage zu dieser Skala lautete: “Bitte denke jetzt an Deine Eltern und gib an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Dich und Deine Eltern zutreffen. Wenn Du im Moment nur bei Deiner Mutter, nur bei Deinem Vater oder bei anderen Verwandten lebst, mach die Angaben nur für die Person, mit der Du zusammenlebst.” Das vierstufige Antwortformat der Skala hatte die Ausprägungen (1) “stimmt gar nicht”, (2) “stimmt kaum”, (3) “stimmt eher” und (4) “stimmt genau”.

	M	SD	1	2	3	4	5	6
1. Meine Eltern sind immer für mich da, wenn ich sie brauche.	3.84	.45	1.0					
2. Mit meinen Eltern kann ich über alles reden.	3.71	.63	.56	1.0				
3. Meine Eltern mögen mich so wie ich bin.	3.83	.48	.41	.40	1.0			
4. Meine Eltern halten zu mir, auch wenn ich etwas Dummes angestellt habe.	3.59	.66	.35	.35	.28	1.0		
5. Meine Eltern hören mir zu, wenn ich Probleme habe.	3.83	.48	.55	.55	.34	.33	1.0	
6. Meine Eltern würden mich nie im Stich lassen.	3.87	.48	.34	.29	.25	.36	.38	1.0

Tab. 8.1. Korrelationstabelle der Skala *Beziehung zu den elterlichen Modellen*

Die Reliabilität der Skala ist mit Cronbachs Alpha von .78 gut. Die Korrelationen zwischen den sechs Items liegen zwischen $r = .25$ und $.56$, so daß davon ausgegangen werden kann, daß alle Items die Beziehung zu den elterlichen Modellen messen. Die Tabelle 8.1. zeigt die Korrelationen mit Mittelwert und Standardabweichung, die der konfirmatorischen Faktorenanalyse zugrunde liegen. Die Fragen 1 bis 6 entsprechen den beobachteten Variablen x_1 bis x_6 im Modell der konfirmatorischen Faktorenanalyse in Abbildung 8.3. In dieser Abbildung sind die Faktorladungen als Pfadkoeffizienten zwischen latenter und beobachteter Variable dargestellt. Der Anteil der Varianz der beobachteten Variable, der durch die latente Variable erklärt wird, ist rechts über der entsprechenden Variable dargestellt.

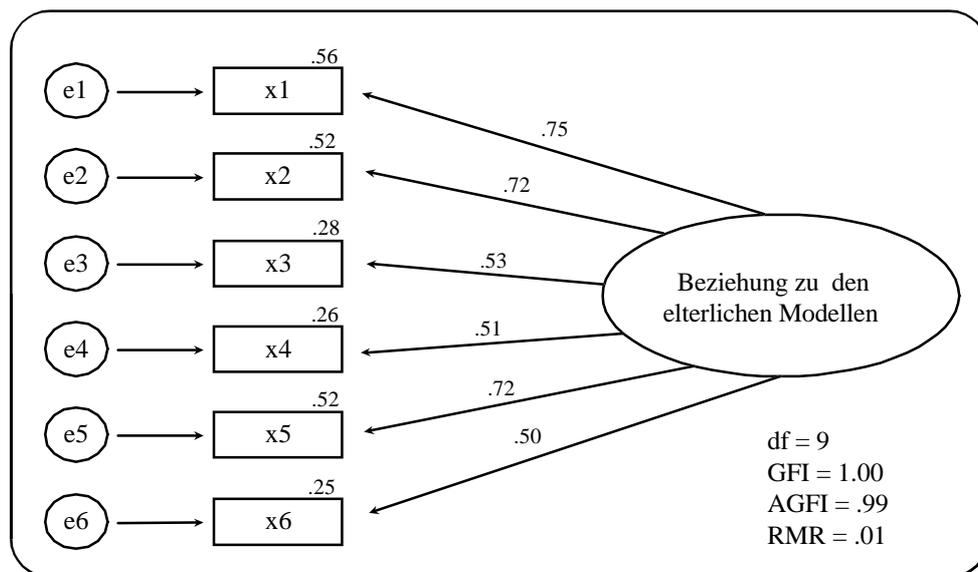


Abb. 8.3. Konfirmatorische Faktorenanalyse für die Skala *Beziehung zu den elterlichen Modellen*

Die konfirmatorische Faktorenanalyse²³ zeigt, daß die latente Variable *Beziehung zu den elterlichen Modellen* durch die erhobenen Items ($x_1 - x_6$) gut repräsentiert wird. Der GFI von 1.00 und der AGFI von .99 sind jeweils sehr gut. Die nicht-erklärte Varianz der Residuen (RMR) beträgt .01. Zwischen 52% und 56% der Varianz der Items x_1 , x_2 und x_5 wird durch die latente Variable *Beziehung zu den elterlichen Modellen* erklärt. Eine geringere erklärte Varianz (25% - 28%) ist hingegen bei den Variablen x_3 , x_4 und x_6 zu verzeichnen. Alle beobachteten Variablen laden zwischen .50 und .75 auf der latenten Variablen und ergeben so eine gute einfaktorielle Lösung.

Die sechs Items werden daher zu dem Summenindex *Beziehung zu den elterlichen Modellen* addiert. Um die Anzahl von möglichen missing values zu verringern, wurde in den Fällen, bei denen eines von sechs Items nicht ausgefüllt wurde, der Skalenmittelwert der Person errechnet und als gültiger Wert in die Analyse einbezogen. Fehlten mehr als ein Wert, dann wurde dieser Fall als missing value definiert. Der entstandene Index *Beziehung zu den elterlichen Modellen* hat ein Minimum von 6 und ein Maximum von 24 mit einem arithmetischen Mittel von 22.67 und einer Standardabweichung von 2.22.

Eine explorative Datenanalyse dieses Index machte deutlich, daß er nicht normalverteilt ist, sondern der überwiegende Teil der befragten Kinder die Beziehung zu ihren Eltern als sehr gut einschätzte (Schiefe = -2.79; Kurtosis = 10.46).

²³ In allen konfirmatorischen Faktorenanalysen wurde wie folgt vorgegangen: missing values wurden bei der Berechnung der zugrundeliegenden Korrelationstabellen immer paarweise ersetzt. Es wurde der Schätzer "Unweighted Least Square" (ULS) verwendet, da einige Items/ Variablen nicht normalverteilt sind (vgl. Backhaus et al. 1994). Als Fit-Maße zur Überprüfung der Modelle wurden die Größen "Goodness-of-Fit-Index" (GFI) und "Adjusted-Goodness-of-Fit-Index" (AGFI) sowie "Root-Mean-Square-Residual" (RMR) betrachtet. Alle dargestellten Faktoranalysen stellen Lösungen mit standardisierten Schätzern dar.

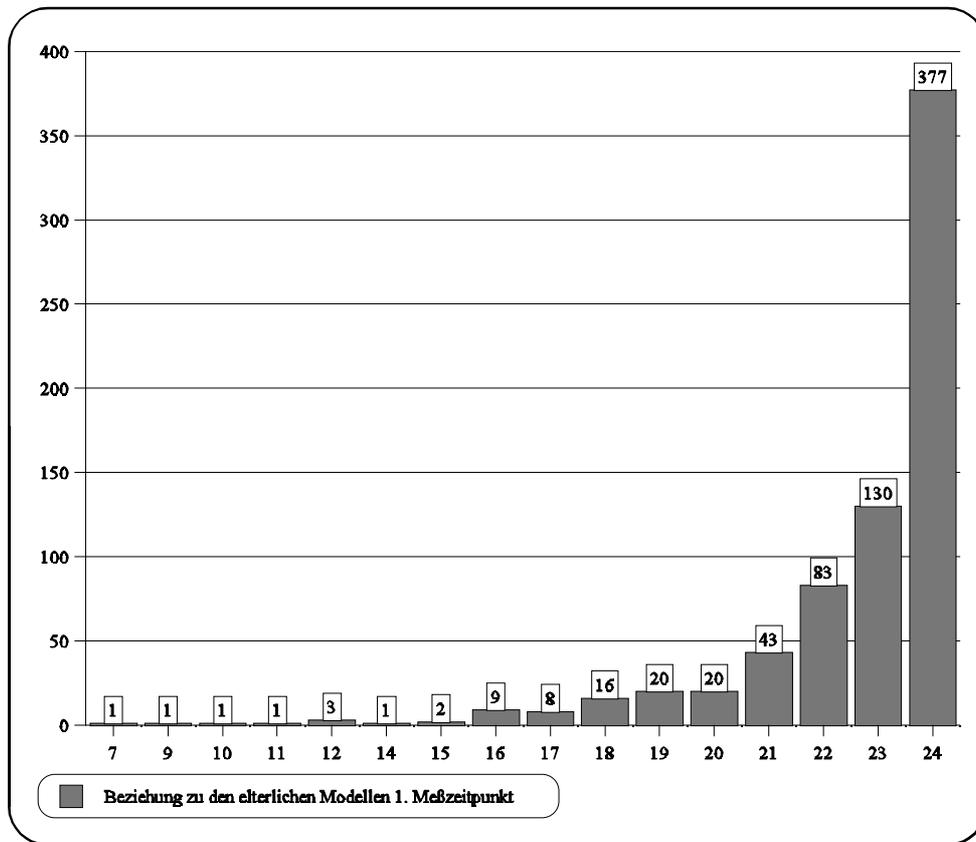


Abb. 8.4. Histogramm des Index *Beziehung zu den elterlichen Modellen*

Das Histogramm (Abbildung 8.4.) sowie das Steam-Leaf-Diagramm (Abbildung 8.5.) zeigen klar, daß es sich um eine extrem linksschiefe Variable handelt. Der Lilliefors-Test bestätigt dies ($K-S = .28$; $df = 716$; $p < .001$). Eine solch extreme Schiefe der Verteilung hat gravierende Folgen für die Modellprüfung. Bollen (1989) schlägt daher vor, eine Korrektur der Variablen vorzunehmen, die durch eine Transformation die extreme Kurtosis entfernt²⁴.

²⁴ Das ebenfalls übliche Verfahren, Ausreißer von der Analyse auszuschließen, kam in diesem Fall nicht in Frage, um eine zu starke Reduktion der Stichprobe zu vermeiden (vgl. Abbildung 8.5.).

“schlechte Beziehung zu den elterlichen Modellen” bis (4) “sehr gute Beziehung zu den elterlichen Modellen” reicht. Der Mittelwert dieser rekodierten Variablen liegt bei 3.31 mit einer Standardabweichung von 0.85. Die Schiefe beträgt -.018 und Kurtosis ist .134.

8.1.3. Additiver Index: Beziehung zu gleichaltrigen Modellen

Als ein weiterer Prädiktor wird die *Beziehung zu gleichaltrigen Modellen* operationalisiert. Die Schüler wurden gebeten, auf der 6-Item-Skala “wahrgenommene soziale Unterstützung - Freunde (WASU - F)” von Leppin (1991) anzugeben, welche der Items auf sie zutreffen. Alle Items waren positiv formuliert, eine Rekodierung war somit nicht nötig. Das vierstufige Antwortformat lautete (1) “stimmt gar nicht”, (2) “stimmt kaum”, (3) “stimmt eher” und (4) “stimmt genau”. Die deskriptiv-statistischen Werte und die Korrelationen zwischen den sechs Items zeigt die Tabelle 8.2. Auch für diese Skala waren die Korrelationen hoch bis sehr hoch; der Reliabilitätswert der Skala ist hoch (Cronbachs Alpha = .85).

	M	SD	1	2	3	4	5	6
1. Ich habe Freunde, die immer für mich da sind, wenn ich sie brauche.	3.31	.81	1.0					
2. Ich habe Freunde, mit denen ich über alles reden kann.	3.18	.90	.60	1.0				
3. Ich habe Freunde, die mich so mögen wie ich bin.	3.56	.67	.46	.47	1.0			
4. Ich habe Freunde, die zu mir halten, auch wenn ich etwas Dummes angestellt habe.	3.34	.80	.48	.47	.48	1.0		
5. Ich habe Freunde, die mir zuhören, wenn ich Probleme habe.	3.31	.86	.59	.66	.44	.51	1.0	
6. Ich habe Freunde, die mich nie im Stich lassen würden.	3.32	.84	.46	.50	.43	.45	.48	1.0

Tab. 8.2. Korrelationstabelle der Skala *Beziehung zu gleichaltrigen Modellen*

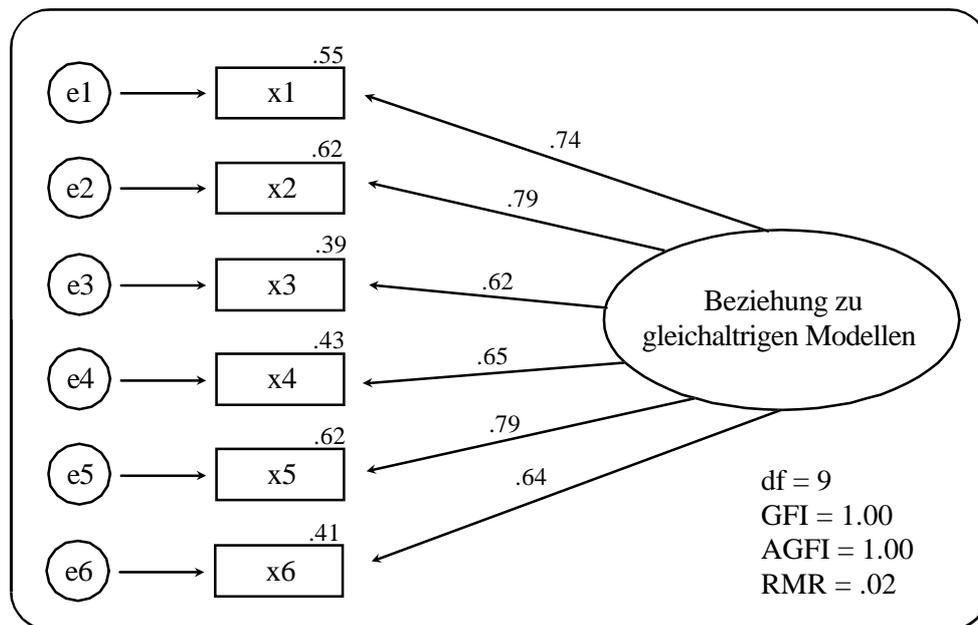


Abb. 8.6. Konfirmatorische Faktorenanalyse für die Skala *Beziehung zu gleichaltrigen Modellen*

Die konfirmatorische Faktorenanalyse (Abbildung 8.6.) zeigt ähnliche Ergebnisse wie für die latente Variable *Beziehung zu den elterlichen Modellen*. Die sechs Items laden auf der latenten Variablen *Beziehung zu gleichaltrigen Modellen* mit Faktorladungen zwischen .62 und .79 gut und führen auch in diesem Fall zu einer einfaktoriellem Lösung. Die erklärten Varianzen der beobachteten Variablen sind ebenfalls für die Items x_1 (55%), x_2 (62%), x_5 (62%) höher als für die Items x_3 (39%), x_4 (43%), x_6 (41%).

Die Fit-Maße sind sehr gut (GFI = 1.00; AGFI = 1.00; RMR = .02). Einer Zusammenfassung der Skala zu einem Summenindex *Beziehung zu gleichaltrigen Modellen* steht aus statistischer Sicht nichts entgegen. Auch bei diesem Index wurde bei maximal einem fehlenden Wert in der Skala der Skalenmittelwert dieser Person eingesetzt. Der theoretische Wertebereich des gebildeten Index reicht von 6 bis 24. Er hat ein arithmetisches Mittel von 20.02 mit einer Standardabweichung von 3.75.

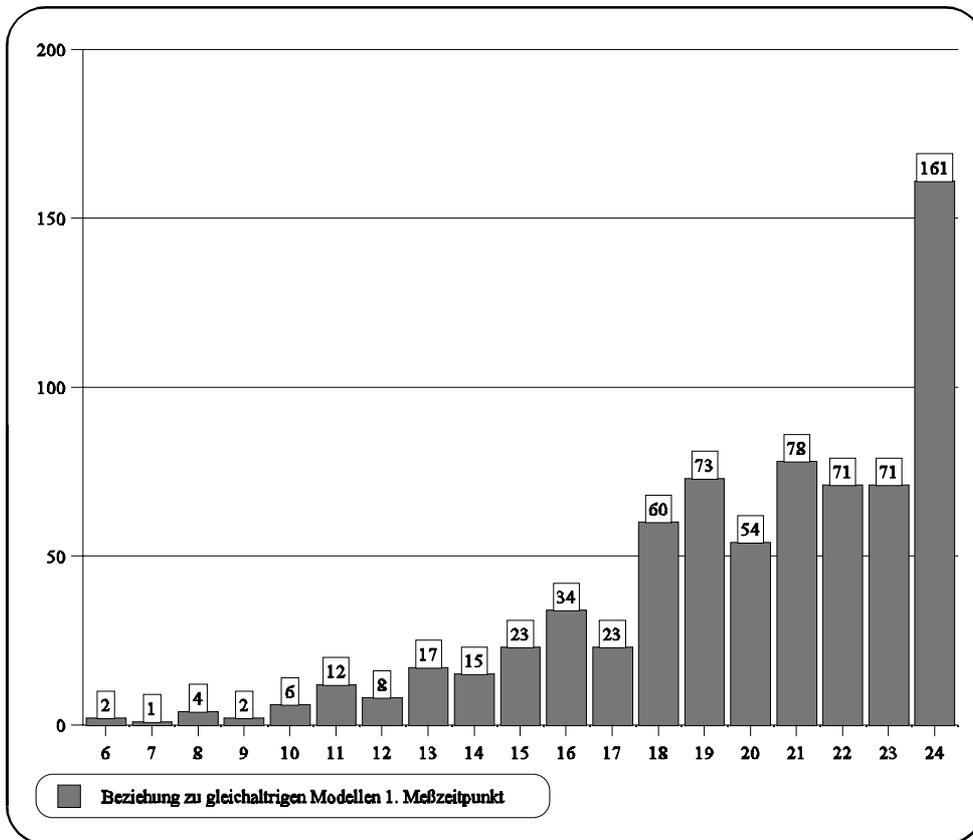


Abb. 8.7. Histogramm des Index *Beziehung zu gleichaltrigen Modellen*

Für diesen Summenindex wurde ebenfalls Tests auf Normalverteilung durchgeführt. Das Histogramm und das Stem-Leaf-Diagramm (siehe Abbildung 8.7. und Abbildung 8.8.) sowie der Lilliefors-Test ($K-S = .14$; $df = 715$; $p < .001$) zeigen deutlich, daß dieser Index nicht normalverteilt ist. Die überwiegende Zahl der befragten Kinder halten ihre Beziehungen zu ihren gleichaltrigen Modellen für sehr gut (Schiefe = -1.04 ; Kurtosis = $.73$).

vier Ausprägungen von (1) “schlechte Beziehung zu gleichaltrigen Modellen” bis (4) “sehr gute Beziehung zu gleichaltrigen Modellen”. Der Mittelwert dieser kategorisierten Variablen liegt bei 3.01 (SD = 1.05). Die Schiefe ist durch dieses Vorgehen auf -.681 verringert worden. Die Kurtosis ist leicht erhöht worden (-.789).

8.1.4. Treatmentvariable: Intervention

Die Treatmentvariable *Intervention* ist eine Dummy-Variable, die sich aus der Zugehörigkeit einer befragten Person zur Kontroll- oder Interventionsgruppe ergibt. Sie ist mit 0 für Kontrollgruppe und mit 1 für Interventionsgruppe kodiert. Von 716 Personen sind 362 Personen (50.6%) der Kontrollgruppe und 354 Personen (49.4%) der Interventionsgruppe zuzuordnen. Der Modalwert dieser Variablen liegt bei 0. Die Dummy-Kodierung²⁵ ermöglicht einen Vergleich zwischen Personen, die an der Intervention teilgenommen haben und jenen, die keine Intervention erhalten haben, in dem die Auswirkung der Gruppenzugehörigkeit (Intervention “ja” oder “nein”) auf die sozialen Kompetenzen der Befragten untersucht werden.

²⁵ “In einer Regressionsgleichung mit dummycodierten Indikatorvariablen entspricht die Regressionskonstante a der durchschnittlichen Merkmalsausprägung in der durchgängig mit Nullen codierten Gruppe (Referenzgruppe). Ein b_i - Gewicht errechnet sich als Differenz der Mittelwerte für die Gruppe i und der Referenzgruppe” (Bortz 1993, 450).

8.2. Indikatoren der latenten endogenen Variablen

Für das Meßmodell der latenten endogenen Variablen werden die im dritten Kapitel beschriebenen sozialen Kompetenzen operationalisiert. Wie das Strukturmodell zeigt, wird die latente Variable *soziale Kompetenzen* zu drei verschiedenen Meßzeitpunkten für die Berechnung des Modells herangezogen. Für die Konstruktion der Indikatoren dieser latenten Variable werden zunächst die Items der Skala explorativ untersucht und dann Indizes gebildet, die als Indikatoren des Meßmodells für die drei Meßzeitpunkte fungieren.

8.2.1. Indizes sozialer Kompetenz: Assertivität, prosoziales Verhalten und Aufnahme von Kontakten

Das latente Konstrukt *soziale Kompetenzen* wurde durch eine Skala erhoben, die die drei Teilkonstrukte *Assertivität* (7 Items), *prosoziales Verhalten* (4 Items) und *Aufnahme von Kontakten* (3 Items) beinhaltet. Die Variablen wurden in jeweils identischer Form zu den Meßzeitpunkten 1, 2 und 3 mit dem Instrument "Skala zur sozialen Kompetenz (SSK)" von Leppin, Freitag, Pieper & Szirmak (1994) erhoben. Die Einleitung zu der Skala lautete: "Stell' Dir vor, Du kommst in eine der folgenden Situationen. Wie leicht oder schwer fällt es Dir, ... ". Darauf folgten die 14 positiv formulierten Items der Skala. Eine Rekodierung von Items war nicht notwendig. Es wurde ein vierstufiges Antwortformat vorgegeben, welches (1) "fällt mir sehr schwer", (2) "fällt mir eher schwer", (3) "fällt mir eher leicht", (4) "fällt mir sehr leicht" vorgab. Die Reliabilität der gesamten Skala wurde von Befragung zu Befragung höher (Meßzeitpunkt 1: Cronbachs Alpha = .75; Meßzeitpunkt 2: Cronbachs Alpha = .81; Meßzeitpunkt 3: Cronbachs Alpha = .83). Die Korrelationen zwischen den 14 Items für den ersten Meßzeitpunkt zeigt die Tabelle 8.3., diese war auch die Grundlage für die konfirmatorische Faktorenanalyse in Abbildung 8.9.

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. jemanden um einen Gefallen zu bitten.	3.27	.75	1.0													
2. jemanden aufzufordern, etwas zurückzugeben, das er/sie von Dir ausgeliehen hat.	3.35	.78	.14	1.0												
3. "Nein" zu sagen, wenn Dich jemand um etwas bittet, was Du nicht tun möchtest.	2.57	1.07	.11	.28	1.0											
4. jemanden um Hilfe zu bitten, wenn Du ein Problem hast.	3.01	.86	.33	.17	.18	1.0										
5. Dich zu beschweren, wenn Du ungerecht behandelt worden bist.	3.10	.92	.21	.25	.17	.22	1.0									
6. Deinen Lehrer/Deine Lehrerin zu bitten, etwas zu wiederholen, wenn Du es nicht verstanden hast.	3.10	.89	.22	.23	.15	.25	.32	1.0								
7. jemandem zu sagen, daß Du etwas nicht gut findest, was er/sie tut.	2.99	.89	.21	.19	.24	.19	.33	.19	1.0							
8. ein Gespräch mit jemand zu beginnen, den Du nicht kennst.	2.34	.97	.19	.23	.20	.19	.18	.13	.23	1.0						
9. vor einer großen Gruppe zu sprechen.	2.31	1.01	.19	.18	.21	.25	.17	.19	.27	.33	1.0					
10. Kinder, die Du nicht gut kennst, zu fragen, ob Du mitspielen darfst.	2.69	.94	.19	.17	.11	.26	.23	.25	.19	.32	.26	1.0				
11. einem Freund/einer Freundin etwas Nettes zu sagen.	3.08	.87	.13	.01	.09	.18	.13	.16	.15	.15	.15	.10	1.0			
12. jemandem zu sagen, daß Du sie/ihn magst.	2.29	1.02	.17	.00	.08	.21	.12	.14	.15	.19	.21	.22	.38	1.0		
13. jemanden zu trösten, wenn er/sie traurig ist.	3.33	.84	.14	.01	.06	.17	.09	.08	.11	.11	.12	.14	.27	.17	1.0	
14. jemandem Hilfe anzubieten, wenn er/sie Hilfe braucht.	3.43	.69	.19	.11	.03	.23	.15	.17	.11	.14	.13	.13	.27	.11	.36	1.0

Tab. 8.3. Korrelationstabelle der Skala *soziale Kompetenzen* (1. Meßzeitpunkt)

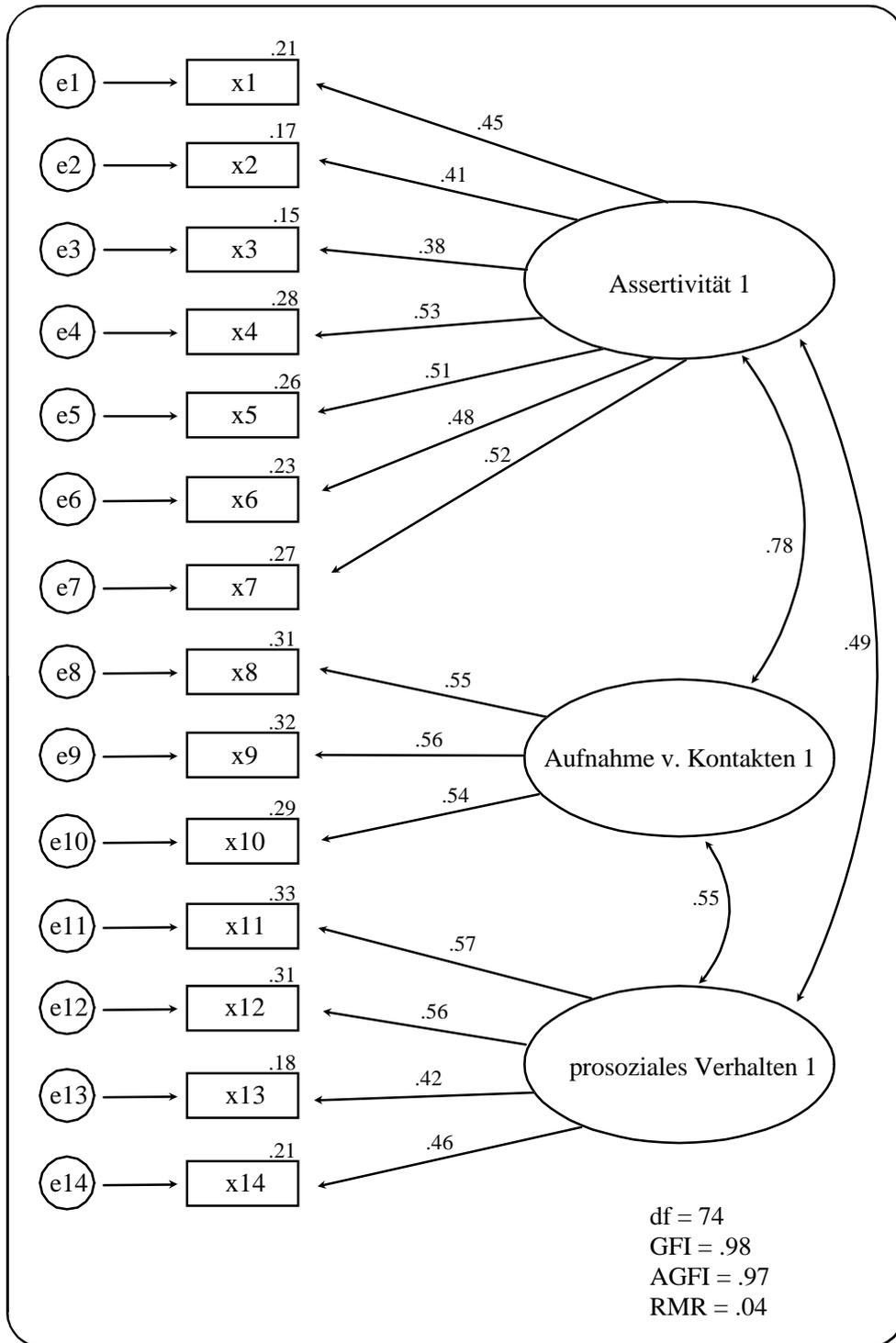


Abb. 8.9. Konfirmatorische Faktorenanalyse für die Indikatoren *Assertivität*, *Aufnahme von Kontakten* und *prosoziales Verhalten* (1. Meßzeitpunkt)

Die Inspektion der Korrelationstabelle zeigt, daß die Items 2, 3, 5 und 6 nur minimal oder gar nicht mit den Items 11, 12, 13 und 14 korrelieren. Die erste Gruppe der Items operationalisiert *Assertivität* während die zweite Gruppe der Items *prosoziales Verhalten* operationalisiert. Die geringen Korrelationen zwischen beiden Konstrukten zeigen, daß es sich bei diesen beiden Aspekten der sozialen Kompetenz, um voneinander relativ unabhängige Konstrukte handelt.

Die konfirmatorische Faktorenanalyse bestätigt die theoretischen Annahmen bezüglich der Operationalisierung der drei Konstrukte. Die drei Konstrukte werden nun nacheinander, beginnend mit der *Assertivität*, betrachtet.

Der überwiegende Teil der Items ($x_1, x_2, x_4, x_5, x_6, x_7$) laden gut auf der latenten Variablen *Assertivität*. Die Ladungen für diese Items betragen zwischen .41 und .53. Die erklärte Varianz dieser Variablen bewegt sich zwischen 21% und 28%. Die Variable x_3 lädt am geringsten auf der latenten Variablen (.38) und wird auch nur zu 15% durch die latente Variable erklärt. Alle Variablen messen das Konstrukt *Assertivität* ausreichend bis gut und werden in die Analyse aufgenommen.

Das Konstrukt *Aufnahme von Kontakten* wurde durch drei Items ($x_8 - x_{10}$) operationalisiert, die alle um .55 auf dem Faktor laden. Die erklärte Varianz der Items durch die latente Variable *Aufnahme von Kontakten* reichte von 29% (x_{10}) bis 31% (x_8). Auch bei diesem Konstrukt konnte die theoretische Annahme belegt werden, daß die drei Items das latente Konstrukt recht gut abbilden.

Für die Operationalisierung der latenten Variable *prosoziales Verhalten* wurden vier Items konstruiert ($x_{11} - x_{14}$). Die beiden ersten Items waren von besserer Erklärungskraft (33% bzw. 31% erklärte Varianz) als die beiden

letzten Items (18% bzw. 21% erklärte Varianz). Die Faktorladungen reichten von .42 (x_{13}) bis .57 (x_{11}). Die vier Items können als gute Operationalisierung von prosozialem Verhalten betrachtet werden.

Erwartungsgemäß bestehen zwischen den drei latenten Variablen starke Korrelationen. Die stärkste Beziehung besteht zwischen *Assertivität* und *Aufnahme von Kontakten* mit .78. *Aufnahme von Kontakten* und *prosoziales Verhalten* stehen mit .55 zueinander in Beziehung, während *Assertivität* und *prosoziales Verhalten* mit .49 die schwächste Beziehung zueinander aufweisen. Die drei latenten Konstrukte stehen in einer positiven Beziehung zueinander, so daß Schüler, die über eines der Konstrukte verfügen, z.B. Aufnahme von Kontakten, in der Regel auch die anderen beiden Konstrukte erworben haben. Dies bedeutet, daß eher selten der Fall auftritt, bei dem ein Schüler über nur eines der Teilkonstrukte verfügt.

Der Modell-Fit der konfirmatorischen Faktorenanalyse für den ersten Meßzeitpunkt bestätigt die obigen Schlüsse. Der GFI = .98, der AGFI = .97 und der RMR = .04 zeigen, daß die drei Konstrukte durch die Skala gut abgebildet werden. Die konfirmatorische Faktorenanalyse wurde für die Meßzeitpunkte 2 und 3 wiederholt, um sicherzustellen, daß auch zu späteren Meßzeitpunkten die Skala bzw. die darauf beruhenden Indizes akzeptable Instrumente sind (siehe die Tabellen 8.4. und 8.5. sowie die Abbildungen 8.10. und 8.11.).

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. jemanden um einen Gefallen zu bitten.	3.17	.77	1.0													
2. jemanden aufzufordern, etwas zurückzugeben, das er/sie von Dir ausgeliehen hat.	3.35	.85	.32	1.0												
3. "Nein" zu sagen, wenn Dich jemand um etwas bittet, was Du nicht tun möchtest.	2.71	1.07	.25	.30	1.0											
4. jemanden um Hilfe zu bitten, wenn Du ein Problem hast.	2.95	.85	.40	.23	.21	1.0										
5. Dich zu beschweren, wenn Du ungerecht behandelt worden bist.	3.11	.88	.29	.34	.31	.26	1.0									
6. Deinen Lehrer/Deine Lehrerin zu bitten, etwas zu wiederholen, wenn Du es nicht verstanden hast.	3.05	.87	.28	.25	.22	.28	.28	1.0								
7. jemandem zu sagen, daß Du etwas nicht gut findest, was er/sie tut.	3.02	.90	.26	.36	.36	.28	.45	.28	1.0							
8. ein Gespräch mit jemand zu beginnen, den Du nicht kennst.	2.46	.96	.27	.20	.28	.31	.27	.22	.28	1.0						
9. vor einer großen Gruppe zu sprechen.	2.43	1.00	.16	.19	.24	.24	.19	.20	.22	.28	1.0					
10. Kinder, die Du nicht gut kennst, zu fragen, ob Du mitspielen darfst.	2.63	.94	.33	.20	.24	.32	.28	.28	.27	.50	.22	1.0				
11. einem Freund/einer Freundin etwas Nettes zu sagen.	3.02	.85	.18	.01	.10	.19	.18	.19	.18	.18	.21	.19	1.0			
12. jemandem zu sagen, daß Du sie/ihn magst.	2.28	.94	.24	.03	.13	.25	.18	.20	.17	.28	.22	.29	.52	1.0		
13. jemanden zu trösten, wenn er/sie traurig ist.	3.27	.85	.14	.02	.04	.24	.14	.12	.20	.10	.12	.16	.35	.26	1.0	
14. jemandem Hilfe anzubieten, wenn er/sie Hilfe braucht.	3.32	.73	.26	.14	.16	.32	.27	.21	.23	.20	.20	.21	.29	.26	.43	1.0

Tab. 8.4. Korrelationstabelle der Skala *soziale Kompetenzen* (2. Meßzeitpunkt)

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. jemanden um einen Gefallen zu bitten.	3.17	.74	1.0													
2. jemanden aufzufordern, etwas zurückzugeben, das er/sie von Dir ausgeliehen hat.	3.37	.81	.33	1.0												
3. "Nein" zu sagen, wenn Dich jemand um etwas bittet, was Du nicht tun möchtest.	2.82	1.00	.24	.32	1.0											
4. jemanden um Hilfe zu bitten, wenn Du ein Problem hast.	3.01	.79	.47	.24	.23	1.0										
5. Dich zu beschweren, wenn Du ungerecht behandelt worden bist.	3.17	.85	.28	.35	.29	.28	1.0									
6. Deinen Lehrer/Deine Lehrerin zu bitten, etwas zu wiederholen, wenn Du es nicht verstanden hast.	3.07	.88	.24	.23	.26	.29	.41	1.0								
7. jemandem zu sagen, daß Du etwas nicht gut findest, was er/sie tut.	3.08	.84	.33	.38	.39	.31	.43	.31	1.0							
8. ein Gespräch mit jemand zu beginnen, den Du nicht kennst.	2.49	.94	.28	.11	.18	.25	.25	.27	.27	1.0						
9. vor einer großen Gruppe zu sprechen.	2.45	.97	.25	.17	.20	.22	.12	.23	.21	.32	1.0					
10. Kinder, die Du nicht gut kennst, zu fragen, ob Du mitspielen darfst.	2.62	.90	.29	.21	.24	.31	.24	.32	.30	.54	.30	1.0				
11. einem Freund/einer Freundin etwas Nettes zu sagen.	3.08	.78	.23	.10	.10	.27	.17	.22	.18	.25	.28	.19	1.0			
12. jemandem zu sagen, daß Du sie/ihn magst.	2.35	.92	.20	.06	.15	.24	.13	.18	.24	.27	.28	.21	.48	1.0		
13. jemanden zu trösten, wenn er/sie traurig ist.	3.30	.81	.14	.11	.09	.28	.17	.12	.23	.15	.21	.17	.41	.27	1.0	
14. jemandem Hilfe anzubieten, wenn er/sie Hilfe braucht.	3.35	.67	.24	.16	.16	.36	.29	.29	.33	.27	.25	.24	.36	.27	.48	1.0

Tab. 8.5. Korrelationstabelle der Skala *soziale Kompetenzen* (3. Meßzeitpunkt)

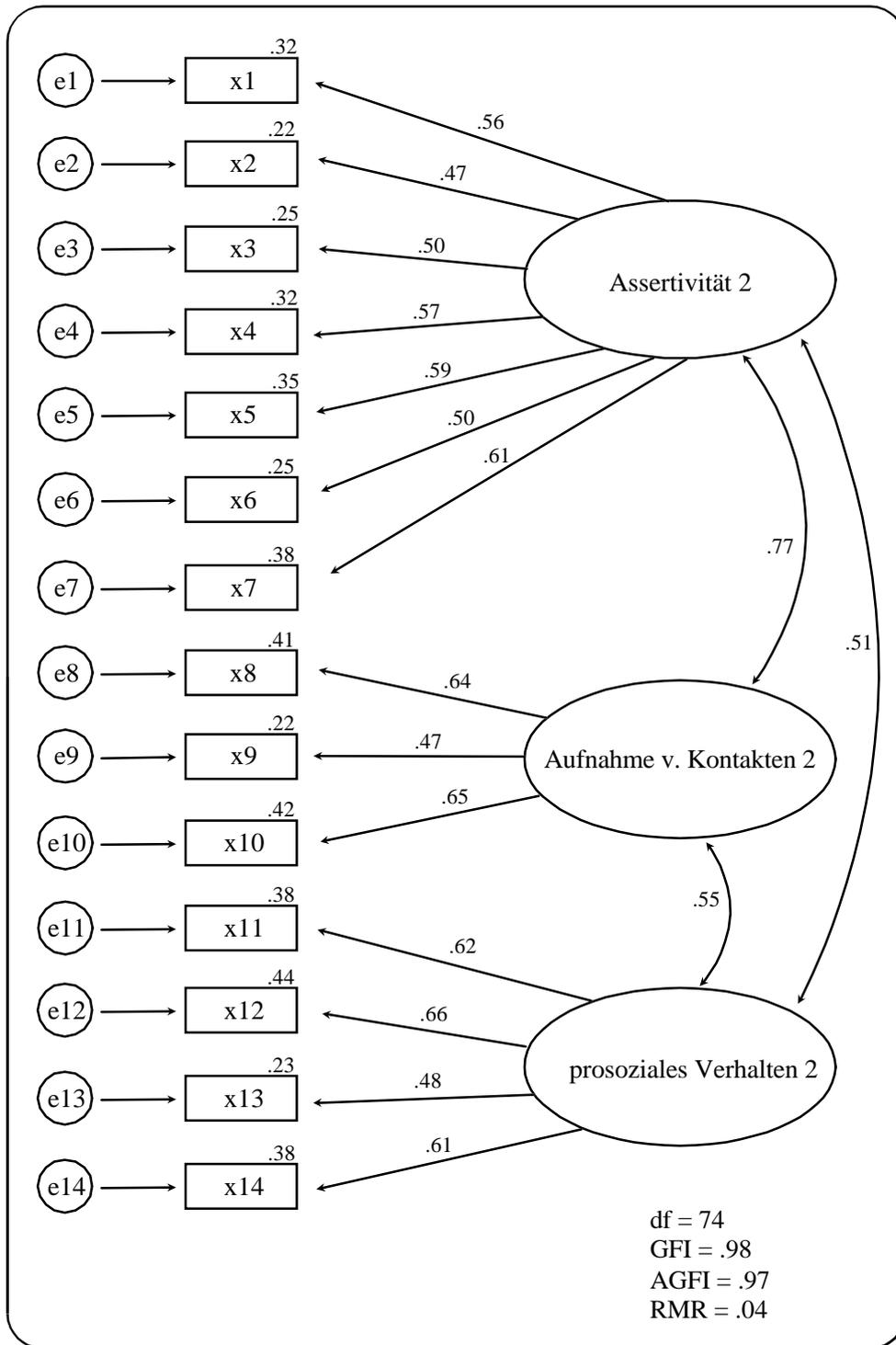


Abb. 8.10. Konfirmatorische Faktorenanalyse für die Indikatoren *Assertivität*, *Aufnahme von Kontakten* und *prosoziales Verhalten* (2. Meßzeitpunkt)

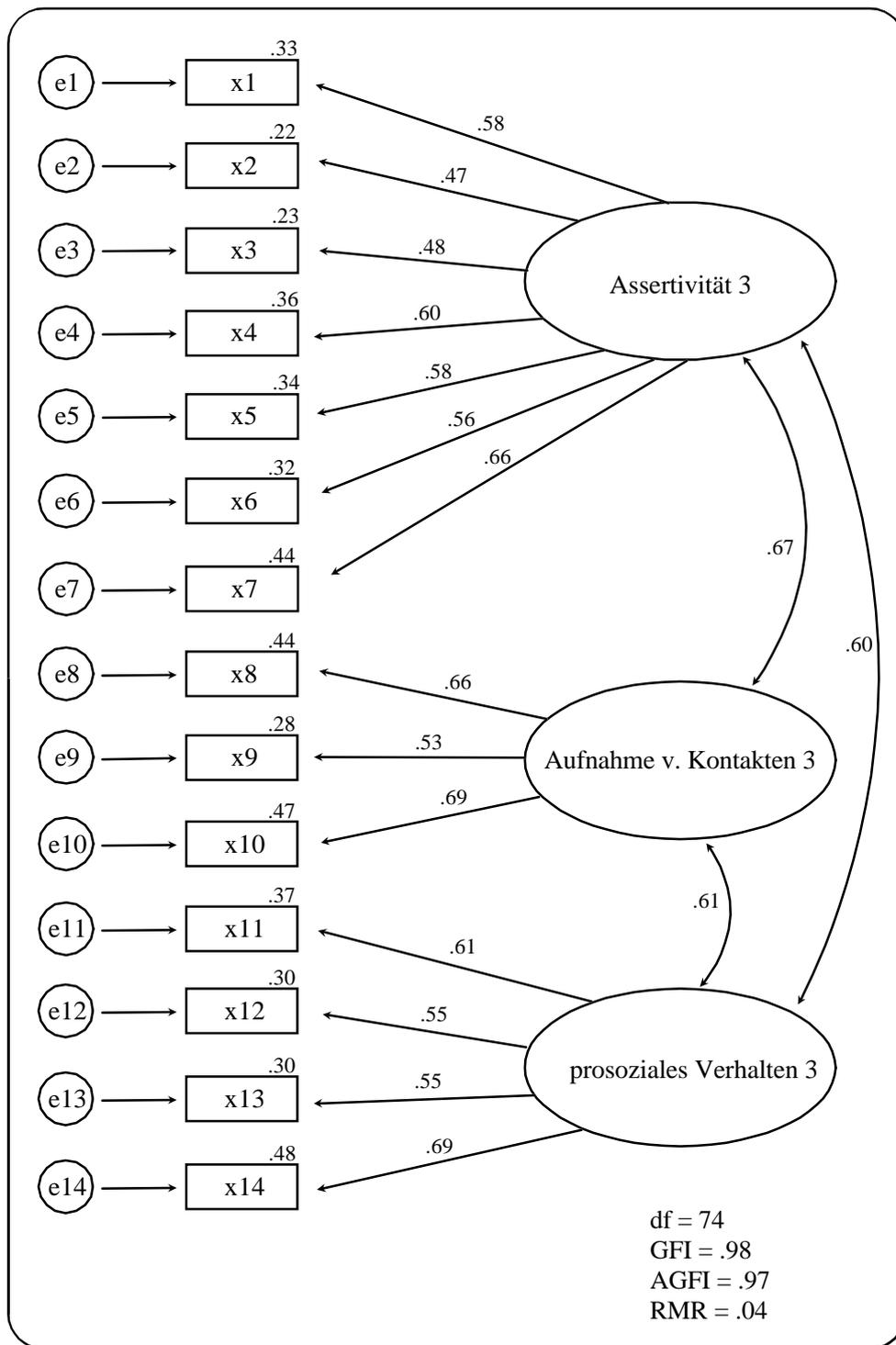


Abb. 8.11. Konfirmatorische Faktorenanalyse für die Indikatoren *Assertivität*, *Aufnahme von Kontakten* und *prosoziales Verhalten* (3. Meßzeitpunkt)

Der Fit der Modelle für den zweiten und dritten Meßzeitpunkt bleibt identisch mit den Fit-Maßen der ersten Analyse und bestätigt die Schlußfolgerung aus der Analyse des ersten Meßzeitpunktes. Betrachtet man die Veränderungen zwischen Meßzeitpunkt 1 und 2 für die Faktorladungen und erklärten Varianzen, dann steigen bei allen Items die Faktorladungen und erklärten Varianzen zum zweiten Meßzeitpunkt an, außer bei der Variablen x_9 . Bei dieser Variablen sinkt die Faktorladung um .09 und die erklärte Varianz um 10%. Dies hat jedoch keine Auswirkung auf den Fit des Modells.

Zwischen dem Meßzeitpunkt 2 und 3 steigen die Werte von x_9 wieder an, so daß diese Variable sich nicht mehr auffällig von den übrigen Variablen unterscheidet. Allerdings sinken die Werte der Faktorladungen um folgende Beträge für die Items $x_3 = .02$, $x_5 = .01$, $x_{11} = .01$ und $x_{12} = .10$.

Entsprechend sinken auch die erklärten Varianzen für diese Items um $x_3 = 2\%$, $x_5 = 1\%$, $x_{11} = 1\%$ und $x_{12} = 14\%$.

Auch diese recht geringfügigen Schwankungen haben keinerlei Auswirkungen auf den Modell-Fit der konfirmatorischen Faktorenanalyse des dritten Meßzeitpunktes. Die Schlußfolgerung aus den obigen Analysen ist, daß die Items die drei latenten Konstrukte *Assertivität*, *Aufnahme von Kontakten* und *prosoziales Verhalten* zu allen Meßzeitpunkten gut abbilden. Die Reliabilitäten der Indizes sprechen nicht gegen eine Aufsummierung der Items zu den Indikatoren *Assertivität*, *Aufnahme von Kontakten* und *prosoziales Verhalten* (siehe Tabelle 8.6.). Wiederum wurde zur Verringerung von missing values bei maximal einem unbeantworteten Item der Skalenmittelwert der Person eingesetzt. Für alle Indikatoren des endogenen Meßmodells wird nur der erste Meßzeitpunkt betrachtet, da Veränderungen der Verteilung durch die Intervention erwartet werden.

Cronbachs Alpha für	Meßzeitpunkt 1	Meßzeitpunkt 2	Meßzeitpunkt 3
Assertivität	.70	.73	.75
Aufnahme von Kontakten	.57	.60	.65
prosoziales Verhalten	.58	.66	.69

Tab. 8.6. Reliabilitätswerte der drei Indikatoren

Index: "Assertivität"

Der Index *Assertivität* faßt die sieben Items x_1 bis x_7 zusammen und verfügt über einen theoretischen Wertebereich von 7 bis 28. Die statistischen Kennwerte sind in Tabelle 8.7. dargestellt.

Assertivität	Arithmetisches Mittel	Standard- abweichung	Schiefe	Kurtosis
1. Meßzeitpunkt	21.41	3.59	-.245	-.381
2. Meßzeitpunkt	21.35	3.90	-.407	-.185
3. Meßzeitpunkt	21.67	3.81	-.372	-.089

Tab. 8.7. Statistische Kennwerte des Index *Assertivität*

Die Inspektion des Histogramms (Abbildung 8.12.) zeigt eine annähernde Normalverteilung der Werte über die Kategorien zum ersten Meßzeitpunkt mit einer leichten Linksschiefe. Die Schüler schätzen ihre Assertivität zum ersten Meßzeitpunkt etwas besser ein, als es nach der Normalverteilung zu erwarten gewesen wäre.

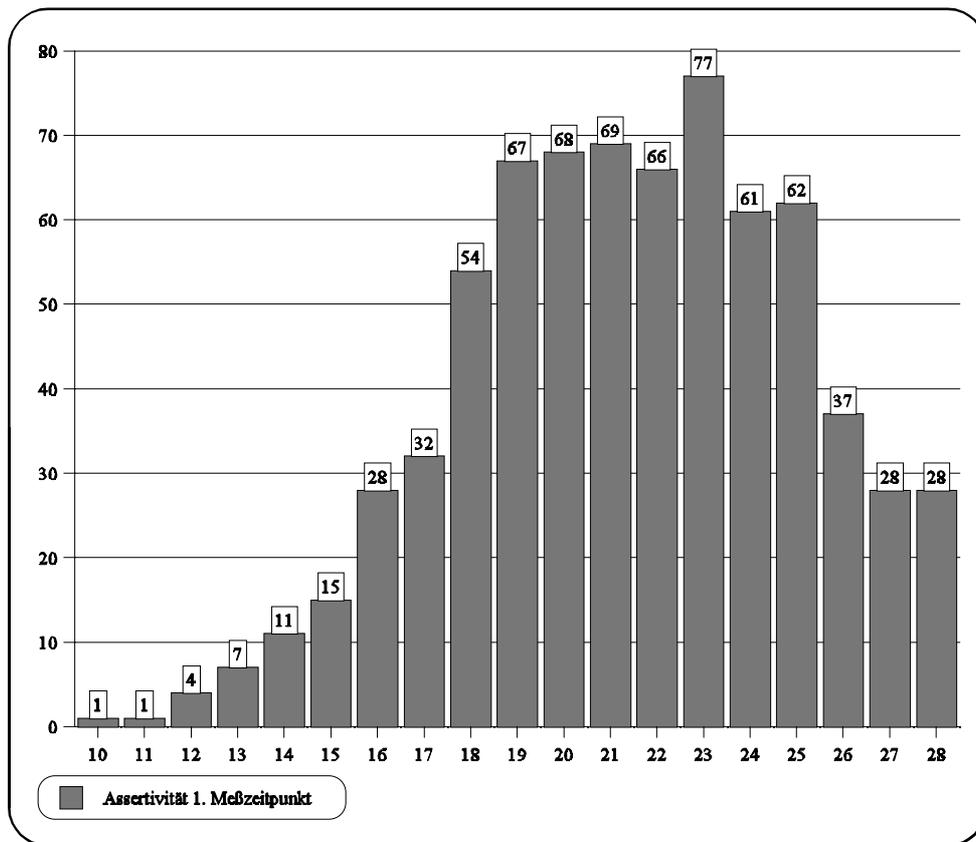


Abb. 8.12. Histogramm des Index *Assertivität* (1. Meßzeitpunkt)

Index: "Aufnahme von Kontakten"

Der Index *Aufnahme von Kontakten* setzt sich aus den drei Items $x_8 - x_{10}$ zusammen, sein theoretischer Wertebereich geht von 3 bis 12. Die Tabelle 8.8. zeigt die statistischen Kennwerte für alle Meßzeitpunkte. Das Histogramm (Abbildung 8.13.) zeigt die Verteilung der Werte zum ersten Meßzeitpunkt. Im Gegensatz zum vorhergehenden Index entspricht die Verteilung weitestgehend der Normalverteilung, das heißt, es sind sehr geringe Werte für die Schiefe zu verzeichnen.

Aufnahme von Kontakten	Arithmetisches Mittel	Standardabweichung	Schiefe	Kurtosis
1. Meßzeitpunkt	7.34	2.14	.082	-.410
2. Meßzeitpunkt	7.52	2.17	.026	-.429
3. Meßzeitpunkt	7.55	2.16	-.065	-.524

Tab. 8.8. Statistische Kennwerte des Index *Aufnahme von Kontakten*

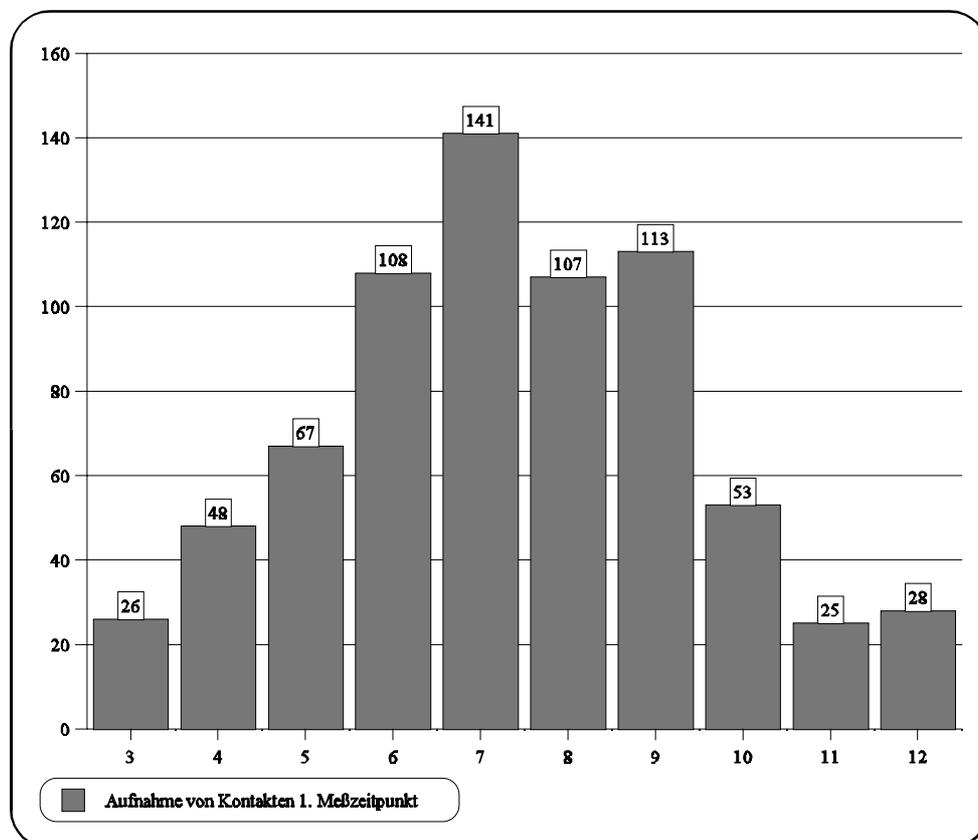


Abb. 8.13. Histogramm des Index *Aufnahme von Kontakten* (1. Meßzeitpunkt)

Index: "prosoziales Verhalten"

Der Index *prosoziales Verhalten* setzt sich aus den restlichen vier Variablen der Skala zusammen. Der theoretische Wertebereich geht von 4 bis 16. Auch dieser Index ist linksschief (siehe Abbildung 8.14.), so daß man davon ausgehen kann, daß die Schüler ihre prosozialen Fähigkeiten gut bis sehr gut einschätzen (siehe Tabelle 8.9.). Aus statistischer Sicht steht einer Verwendung dieses Index für die Schätzung des Strukturgleichungsmodells nichts entgegen.

prosoziales Verhalten	Arithmetisches Mittel	Standardabweichung	Schiefe	Kurtosis
1. Meßzeitpunkt	12.13	2.29	-.408	-.080
2. Meßzeitpunkt	11.89	2.42	-.379	-.015
3. Meßzeitpunkt	12.09	2.32	-.300	-.252

Tab. 8.9. Statistische Kennwerte des Index *prosoziales Verhalten*

Die drei Indizes werden nicht zu einem Summenindex zusammengezogen, sondern gehen in dieser Form zu allen drei Meßzeitpunkten in die Analyse ein, so daß das Konstrukt *soziale Kompetenzen* durch ein Drei-Indikatoren-Meßmodell repräsentiert wird. Dies ist ein sinnvolles Vorgehen, da durch den Einbezug von mehreren beobachteten Variablen pro latenter Variable die Anzahl der Gleichungen und damit die Lösbarkeit bzw. Identifizierbarkeit unbekannter Parameter im Strukturgleichungsmodell verbessert wird (Engel & Reinicke 1994).

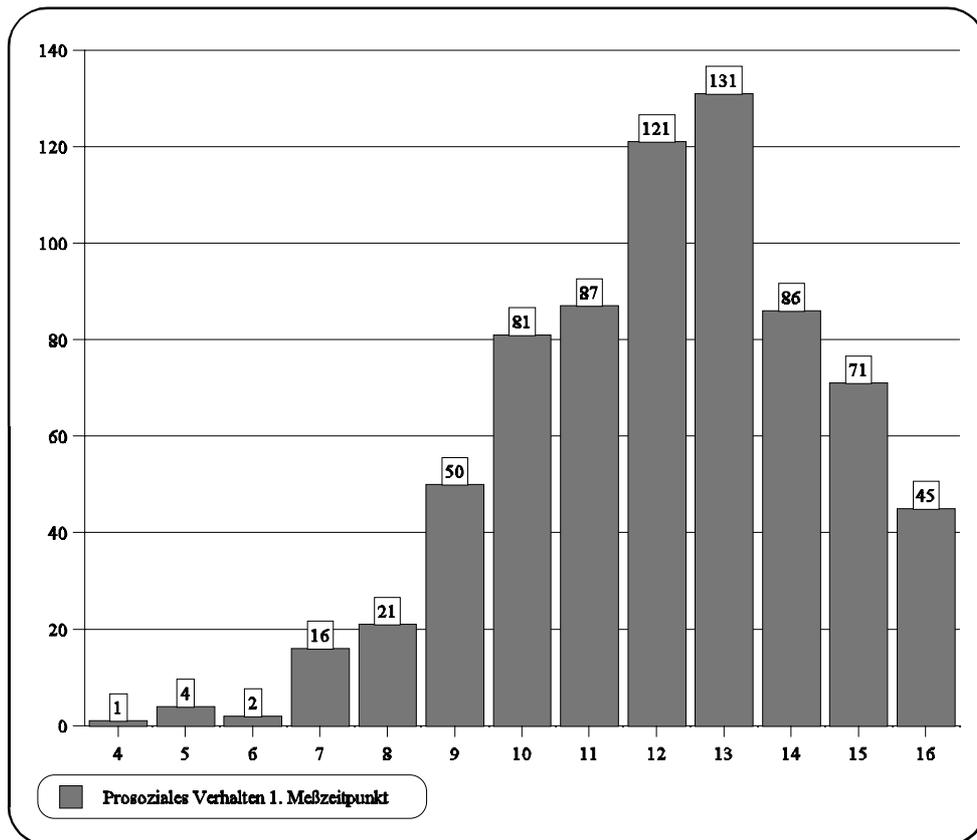


Abb. 8.14. Histogramm des Index *prosoziales Verhalten* (1. Meßzeitpunkt)

8.3. Meßmodelle der latenten Variablen

Da die bislang verwendeten Namen der Indizes als Benennungen von Indikatorvariablen zu lang waren, wurden Kürzel vergeben, die sowohl eine Verwechslung mit den latenten Variablen verhindern als auch den Meßzeitpunkt der jeweiligen Variablen kodieren. Diese sind folgende

Index <i>sozialer Status</i>	wird zu Indikator <i>status3</i>
Index <i>Beziehung z. elterlichen Modellen</i>	wird zu Indikator <i>bezfam1</i>
Index <i>Beziehung z. gleichaltrigen Modellen</i>	wird zu Indikator <i>bezper1</i>
Treatmentvariable <i>Intervention</i>	wird zu Indikator <i>Intervention</i>
Index <i>Assertivität</i> Meßpkt.1	wird zu Indikator <i>assert1</i>
Index <i>Assertivität</i> Meßpkt.2	wird zu Indikator <i>assert2</i>
Index <i>Assertivität</i> Meßpkt.3	wird zu Indikator <i>assert3</i>
Index <i>prosoziales Verhalten</i> Meßpkt.1	wird zu Indikator <i>prosoz1</i>
Index <i>prosoziales Verhalten</i> Meßpkt.2	wird zu Indikator <i>prosoz2</i>
Index <i>prosoziales Verhalten</i> Meßpkt.3	wird zu Indikator <i>prosoz3</i>
Index <i>Aufnahme v. Kontakten</i> Meßpkt.1	wird zu Indikator <i>kontak1</i>
Index <i>Aufnahme v. Kontakten</i> Meßpkt.2	wird zu Indikator <i>kontak2</i>
Index <i>Aufnahme v. Kontakten</i> Meßpkt.3	wird zu Indikator <i>kontak3</i>

Die vorhergehenden Analysen zeigen, daß die latenten endogenen Variablen *Kompetenzen 1*, *Kompetenzen 2* und *Kompetenzen 3* sowie die latenten exogenen Variablen *Beziehung zu den elterlichen Modellen*, *Beziehung zu gleichaltrigen Modellen*, *sozialer Status* und *Intervention* sehr gut durch ihre Indikatoren repräsentiert werden.

Die Tabellen 8.10. und 8.11. zeigen die Meßmodelle im Überblick. Es werden jeweils die latenten Variablen, die Indikatoren sowie die Meßfehlervariablen dargestellt. Es wird davon ausgegangen, daß die Indikatoren (außer *Intervention*) nur mit Meßfehlern erhoben werden konnten. Ferner wird die mathematische Notation hinter dem Variablennamen eingetragen, um eine bessere Zuordnung im Pfaddiagramm (siehe Abbildung 9.1.) zu ermöglichen.

Das Meßmodell der latenten exogenen Variablen setzt sich, wie folgt, zusammen:

latente exogene Variable	Indikator	Meßfehler
Beziehung zu den elterlichen Modellen (ksi_1)	bezfam1 (x_1)	delta 1 (d_1)
sozialer Status (ksi_2)	status3 (x_2)	delta 2 (d_2)
Beziehung zu gleichaltrigen Modellen (ksi_3)	bezper1 (x_3)	delta 3 (d_3)
	Intervention (x_4)	keiner

Tab. 8.10. Meßmodell der latenten exogenen Variablen

Der Dummy-Indikator *Intervention* ist durch keine latente Variable repräsentiert, da es sich bei der Zugehörigkeit zur Interventions- oder Kontrollgruppe um ein beobachtbares und eindeutiges Merkmal handelt. Da es keinen Fehler bei der Zuordnung der Personen auf die entsprechende Gruppe gibt, wird dieser Variablen also auch keine Meßfehlervariable zugeordnet. Tabelle 8.11. zeigt das Meßmodell der latenten endogenen Variablen.

latente endogene Variable	Meßfehler lat. Variable	Indikator	Meßfehler Indikator
Kompetenzen 1 (η_1)	$\zeta_1 (z_1)$	kontak1(y_1) assert1 (y_2) prosoz1(y_3)	epsilon 1 (e_1) epsilon 2 (e_2) epsilon 3 (e_3)
Kompetenzen 2 (η_2)	$\zeta_2 (z_2)$	kontak2 (y_4) assert2 (y_5) prosoz2 (y_6)	epsilon 4 (e_4) epsilon 5 (e_5) epsilon 6 (e_6)
Kompetenzen 3 (η_3)	$\zeta_3 (z_3)$	kontak3 (y_7) assert3 (y_8) prosoz3 (y_9)	epsilon 7 (e_7) epsilon 8 (e_8) epsilon 9 (e_9)

Tab. 8.11. Meßmodell der latenten endogenen Variablen

9. Strukturgleichungsmodell

9.1. Pfaddiagramm

Das Pfaddiagramm in Abbildung 9.1. stellt das Strukturmodell sowie die Meßmodelle graphisch dar. Das Strukturgleichungsmodell muß folgende Bedingungen erfüllen, damit lösbar Gleichungssysteme generiert werden können (vgl. Bollen 1989; Backhaus et al. 1994).

1. Die latenten exogenen Variablen korrelieren nicht mit den Meßfehlervariablen zeta der endogenen Variablen. ✓
2. Die latenten exogenen Variablen korrelieren nicht mit ihren jeweiligen Meßfehlervariablen. ✓
3. Die latenten endogenen Variablen korrelieren nicht mit ihrer jeweiligen Meßfehlervariablen. ✓
4. Die Meßfehlervariablen delta, epsilon und zeta korrelieren nicht miteinander.
5. Die Variablen ksi und eta korrelieren nicht mit den beobachteten Variablen x oder y der jeweils anderen latenten Variablen. ✓

Die postulierten Beziehungen zwischen den Indikatoren, Meßfehlervariablen und latenten Variablen entsprechen den Bedingungen 1, 2, 3 und 5, so daß davon ausgegangen werden kann, daß die Schätzungen des Modells nicht von Fehlspezifikationen beeinflußt werden. Die Bedingung 4 kann nur teilweise erfüllt werden. Im Falle von Paneldaten, wie sie hier vorliegen, kann die Bedingung 4 für die epsilon-Fehlerterme nicht eingehalten werden, da davon ausgegangen werden muß, daß sich die Meßfehler, die bei der ersten Daten-

erhebung auftreten, auch in allen anderen Messungen wiederholen²⁶ (Engel & Reinicke 1994; Finkel 1995). Die Lockerung der Restriktion 4 bezüglich der Korrelation der Meßfehler $e_1 - e_9$, wirkt sich positiv auf die Anpassung des theoretischen Modells an die empirischen Daten aus und verbessert damit die Abbildung realer Verhältnisse durch das theoretische Modell (Bollen 1989)²⁷. Für die delta- und zeta-Variablen gilt die Bedingung 4 jedoch uneingeschränkt.

9.2. Restriktion von Parametern

Der nächste Abschnitt beschreibt die Spezifikation des Modells durch Parameterrestriktion. “Der Ausgangspunkt der Modellüberprüfung sollte eine Modellspezifikation sein, die theoretisch plausible Restriktionen enthält, zum einen um konkrete Hypothesen explizit testen zu können, zum anderen, um die Aussagekraft des Modells zu erhöhen” (Engel & Reinicke 1994, 53). Übersteigt zudem die Anzahl der unbekannt Parameter die Zahl der bekannten Parameter, dann kann das Modell nicht geschätzt werden, da das Gleichungssystem nicht lösbar ist. Die Modellspezifikation dient dazu, das Modell dahingehend zu betrachten, ob auf der Basis theoretischer Annahmen bestimmte Parameter restringiert oder festgelegt werden können, um eine Identifikation des Modells zu erreichen. Es stehen zwei Möglichkeiten zur Reduktion der Parameter zur Verfügung:

1. *feste Parameter* sind ein oder mehrere Parameter, die vor der Schätzung des Modells auf 0, 1 oder auf einen bekannten Wert festgelegt werden.
2. *restringierte Parameter* können definiert werden, wenn zwei Para-

²⁶ Dies gilt natürlich nur, wenn das Studiendesign und das Erhebungsinstrument über alle Meßzeitpunkte identisch bleiben.

²⁷ Eine Berechnung des Modells ohne Restriktion 4 führte gegenüber einer Berechnung mit Restriktion 4 für $\epsilon_1 - \epsilon_9$ zu einer deutlichen Verbesserung des Modell-Fits.

meter theoretisch den gleichen Wert annehmen können. In diesem Fall werden die beiden Parameter gleichgesetzt, so daß bei der Kenntnis des einen Parameters auch der andere Parameter bekannt ist (vgl. Backhaus et al. 1994).

Die Anzahl unbekannter Parameter wird erstens durch die Skalierung der latenten Variablen reduziert. Latente Konstrukte besitzen keine "natürliche" Skalierung, die sich z.B. aus dem Fragebogen oder anderen beobachtbaren Merkmalen ergibt, z.B. Währungseinheiten. Im Regelfall erhält das latente Konstrukt die Skalierung des oder der Indikatoren (sofern diese alle die gleiche Skalierung aufweisen), in dem der Pfad zwischen latenter und beobachteter Variablen auf den Wert 1 restringiert wird (Bollen 1989). Bei einem Mehrindikatorenmodell ist dies üblicherweise der Parameter λ_{11} (Backhaus et al. 1994; Engel & Reinicke 1994). Dieser Konvention folgend werden die drei Parameter²⁸ zwischen den Indikatoren *kontak1*, *kontak2* und *kontak3* und den latenten Variablen *Kompetenzen 1*, *Kompetenzen 2* und *Kompetenzen 3* zur Skalierung der latenten Variablen auf den Wert 1 festgelegt. Die Parameter zwischen allen Meßfehler- und Indikatorvariablen wurden ebenfalls auf 1 gesetzt²⁹.

²⁸ Diese werden auch als λ_{11} , λ_{24} und λ_{37} bezeichnet.

²⁹ Hier gilt ebenfalls die Annahme, daß es sich bei einer Meßfehlervariablen um eine unskalierte und unbeobachtete Variable handelt, die durch die Definition des Parameters skaliert wird. In der Regel kann durch dieses Vorgehen eine drastische Reduktion der unbekannt Parameter vorgenommen werden, durch die das Modell identifizierbar wird, ohne daß Parameter festgelegt werden müssen, deren Wert von größerem theoretischen Interesse ist als die Werte der Fehlerterme (Bollen 1989).

Ferner wurden die drei Pfade zwischen den Indikatoren *bezfam1*, *bezper1* und *status3* und den entsprechenden latenten exogenen Variablen zur Skalierung restringiert. Es wurde ebenfalls der feste Parameter 1 gewählt. Mit diesem Wert ist die Annahme verbunden, daß die drei Indikatoren die jeweilige latente Variable exakt repräsentieren, so daß eine perfekte Korrelation zwischen beiden Variablen bestehen soll. Die Meßfehlervariablen können daher auf 0 gesetzt werden, da nun per definitionem der Indikator die latente Variable ohne Fehler mißt. Da sich bereits in der Operationalisierung dieser Variablen zeigte, daß die Konstrukte angemessen durch die Indikatoren repräsentiert werden, erschien dieses Vorgehen gerechtfertigt, zumal das (empirische) Interesse an der Schätzung dieser Parameter gering ist.

Auf diese Weise konnte einerseits die ursprüngliche Anzahl unbekannter Parameter von 46 auf 25 verringert werden, gleichzeitig blieben die für die Untersuchung relevanten Parameter freie Parameter, das heißt zu schätzende Parameter. Trägt man alle restringierten Parameter in das Pfaddiagramm ein, so erhält man die Abbildung 9.1. In der Abbildung sind die Pfade, die die zu prüfenden Hypothesen abbilden, durch breitere Linien hervorgehoben.

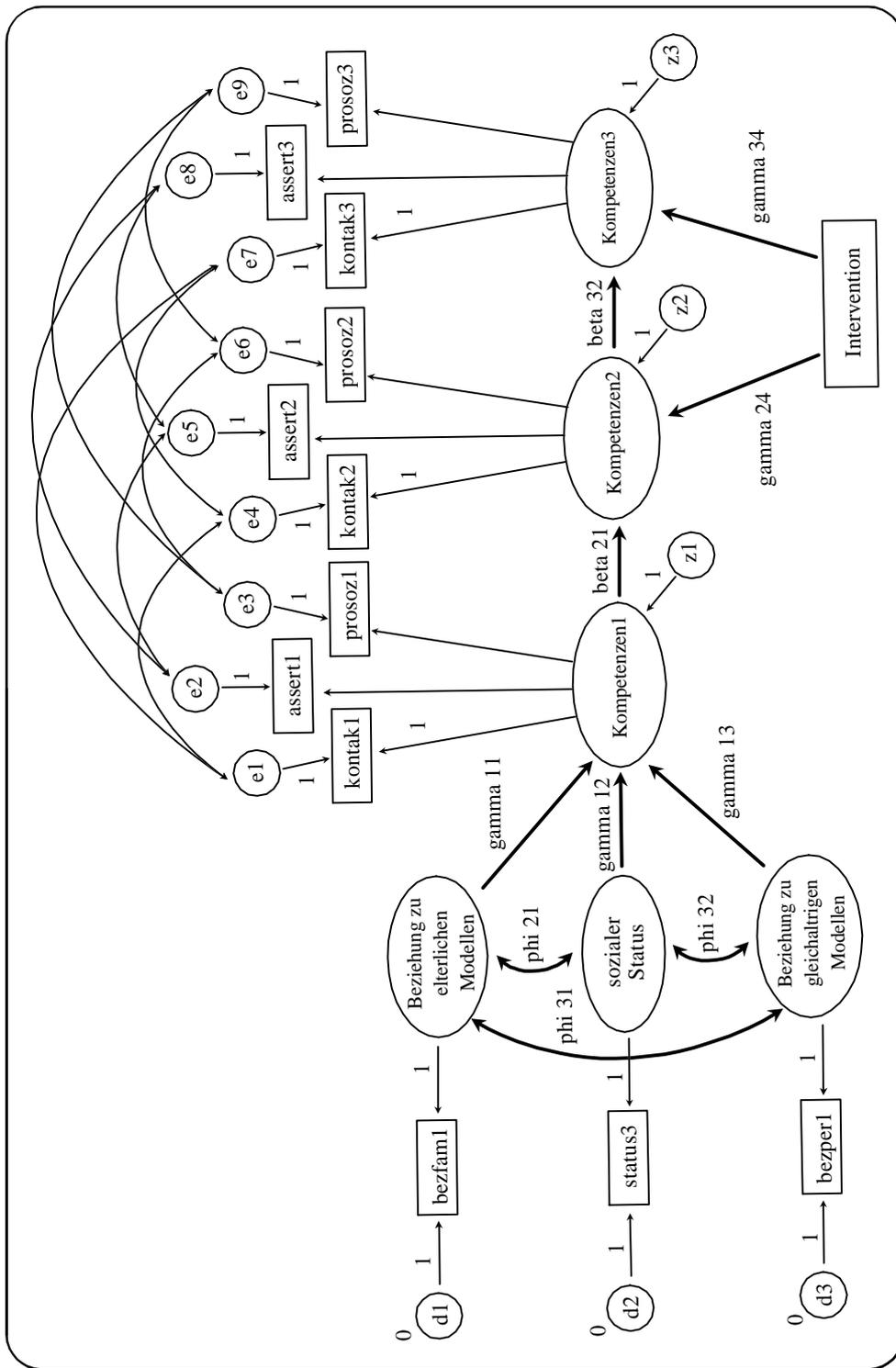


Abb. 9.1. Pfaddiagramm der empirischen Untersuchung

9.3. Identifikation der Modellstruktur

Die Identifikation des Modells überprüft, ob die unbekannt Parameter nur Funktionen aus identifizierten Parametern sind und ob diese Funktionen zu einer einzigen Lösung führen (Bollen 1989). Eine Überprüfung der Identifikation des Modells kann mit der t-Regel durchgeführt werden. Dabei gilt, daß das Modell identifiziert ist, wenn die Anzahl der zu schätzenden Gleichungen die Anzahl der zu schätzenden Parameter übersteigt. Die Formel für die Berechnung der t-Regel für das in Abbildung 9.1. dargestellte Modell lautet:

$$t \leq (\frac{1}{2}) (p+q) (p+q+1)$$

Es sind:

p = 9 (die Anzahl der Indikatoren der latenten endogenen Variablen)

q = 4 (die Anzahl der Indikatoren der latenten exogenen Variablen)

t = 25 (die Anzahl der unbekannt Parameter)

$$t \leq (\frac{1}{2}) (9+4) (9+4+1)$$

$$t \leq (\frac{1}{2}) (13) (14)$$

$$t \leq (\frac{1}{2}) \times 182$$

$$t \leq 91$$

$25 \leq 91 \checkmark$ t-Regel trifft zu, Modell ist identifiziert.

Da es sich bei der t-Regel allerdings nur um eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung handelt, kann trotz erfüllter t-Regel das Modell nicht identifiziert sein. Da es sich um ein komplexes Modell mit entsprechend umfangreichem Gleichungssystem handelt, kann eine weitere Überprüfung der Identifizierbarkeit nur noch mit EDV-Unterstützung durchgeführt werden. Das Programm AMOS führt automatisch zu Beginn der Schätzung eines Modells einen (oder mehrere) Test(s) durch, die an das Verfahren von

McDonald & Krane (1977)³⁰ angelehnt sind. Werden von dem Programm keine Meldungen bezüglich nicht identifizierter Parameter bzw. nicht invertierbarer oder nicht positiv-definiter Matrizen im Output angegeben, dann gilt das Modell als identifiziert. Dies war hier der Fall.

9.4. Verwendete Daten

Den im folgenden Abschnitt beschriebenen Schätzungen des Modells liegen Korrelationsmatrizen zugrunde, die auf punktbiserialen Korrelationen³¹ beruhen, da die Korrelationen zwischen einer dichotomen Variable (*Intervention*) und intervallskalierten Variablen berechnet werden. Die Berechnung von Korrelationsmatrizen (im Gegensatz zu den ebenfalls gebräuchlichen Kovarianzmatrizen) erscheint in diesem Fall angebracht, da die intervallskalierten Indikatoren unterschiedlich große Wertebereiche haben, die die Interpretierbarkeit von Kovarianzen einschränken. Die Korrelation hingegen ist invariant gegenüber Maßstabsveränderungen und aufgrund ihres klar definierten Wertebereiches besser zu Vergleichen heranzuziehen (Bollen 1989; Bortz 1993). Die Korrelationsmatrizen sowie die Standardabweichungen sind im Anhang dargestellt.

³⁰ Leider gibt es im AMOS-Handbuch keine detailliertere Information über die verwendeten Verfahren (siehe Arbuckle 1997, Appendix D, S. 573).

³¹ “Eine punktbiserial Korrelation erhält man, wenn in die Gleichung für die Produkt-Moment-Korrelation (.) für das dichotome Merkmal die Werte 0 und 1 eingesetzt werden” (Bortz 1993, 207).

9.5. Schätzverfahren

Ziel des Schätzverfahrens ist es, eine modelltheoretische Korrelationsmatrix zu schätzen, die möglichst gut an die empirischen Daten angenähert ist. Es wird davon ausgegangen, daß eine hohe Übereinstimmung zwischen geschätzter und empirischer Matrix ein Indikator dafür ist, daß das theoretisch formulierte Modell in der Realität existierende Beziehungen abbildet (Bollen 1989; Backhaus et al. 1994).

Eine häufig verwendete Methode zur Schätzung der Parameter ist die Maximum-Likelihood-Methode (ML)³². Generell wird davon ausgegangen, daß die Verwendung der ML-Methode an die Multinormalverteilung gebunden ist. Sind die Variablen nicht normalverteilt, dann wird üblicherweise die Methode der ungewichteten kleinsten Quadrate (unweighted least-squares (ULS)) zur Schätzung verwendet, da die ULS-Methode nicht an die Bedingung der Normalverteilung gebunden ist. War dieses Vorgehen für die konfirmatorischen Faktorenanalysen angemessen, ergeben sich für die Überprüfung des Modells einige unerwünschte Restriktionen durch die ULS-Methode. Die weitreichendste Einschränkung liegt in der reduzierten Anzahl von Prüfgrößen, die mit dieser Methode berechnet werden können. Nachteilig für die hier untersuchte Fragestellung ist vor allem, daß keine Signifikanztests für die Parameter und für die Differenz zwischen zwei Parametern unterschiedlicher Gruppen berechnet werden können. Dies ist im Hinblick auf die Prüfung einer differentiellen Interventionswirkung von großem Nachteil, da das Hauptinteresse dieser Studie gerade auf der Betrachtung möglicher signifikanter Unterschiede zwischen Gruppen bzw. Interventionseffekten liegt.

³² “Die ML-Methode maximiert die Wahrscheinlichkeit dafür, daß die modelltheoretische Korrelationsmatrix die betreffende empirische Korrelationsmatrix erzeugt hat” (Backhaus et al. 1994, 385).

Bollen (1989) beschreibt jedoch Bedingungen, unter denen die ML-Methode und damit entsprechende Prüfgrößen berechnet werden können, ohne daß alle untersuchten Variablen normalverteilt sind. Zudem haben Studien zur Überprüfung der Robustheit des ML ergeben, daß der ML-Schätzer deutlich weniger anfällig gegen die Verletzung der Normalverteilungsannahme ist als angenommen wurde (zusammenfassend Bollen 1989) Der ML-Schätzer kann trotz der Verletzung der Normalverteilungsbedingung (z.B. durch Dummy- oder kategoriale Variablen) für unabhängige Variablen (x) unter folgenden Annahmen verwendet werden:

1. wenn eine ausreichend große Stichprobe erhoben wurde, \checkmark
2. wenn x und ζ unabhängig voneinander sind, \checkmark
3. wenn für ζ eine Normalverteilung angenommen wird, die einen Mittelwert von 0 und eine Korrelationsmatrix Ψ hat, \checkmark
4. wenn die Verteilung von x nicht von den Parametern der Matrizen des Strukturmodells (β , γ und Ψ) abhängt, \checkmark
5. wenn die Schiefe bzw. die Kurtosis der nicht-normalverteilten Variablen die Werte +1 bzw. -1 nicht überschreitet. \checkmark

Die obigen Annahmen sind erfüllt, zur Schätzung des Modells kann die ML-Methode herangezogen werden.

Es wurden bei der Analyse der Modelle die unstandardisierten Koeffizienten betrachtet. Auf diese Weise wird beim Vergleich der drei Gruppen das Problem vermieden, daß Differenzen zwischen den Gruppen irrtümlicherweise auf Standardabweichungen der Koeffizienten in der jeweiligen Gruppe zurückgeführt werden, anstatt auf "reale" Unterschiede in den Gruppen. Für den Vergleich von Gruppen wird die Nullhypothese geprüft, daß kein Unterschied zwischen den Gruppen besteht. Dem Gruppenvergleich liegt die Annahme zugrunde, daß das Modell in allen drei Gruppen gültig ist.

Für die Analyse der Gruppen wird dem Vorschlag von Bollen (1989) gefolgt, bei dem er folgende Schritte für den Vergleich beschreibt.

Als erstes wird die Gültigkeit der Form des Modells für alle Gruppen überprüft. Sind alle Parameter des Strukturmodells identisch in Richtung und Wert, dann ist die Prüfung erfolgreich, das heißt, es besteht kein Unterschied zwischen den Gruppen. Diese Prüfung ist die mit der geringsten Restriktion. Für die weiteren Prüfungen werden die Restriktionen sukzessive erhöht, in dem die Annahme eingeführt wird, daß auch in beiden Meßmodellen die Parameter in den Gruppen identisch sein müssen. Zeigt sich jedoch, daß bereits das Strukturmodell zwischen den Gruppen differiert, dann sind die Tests mit größerer Restriktion hinfällig und die Nullhypothese muß verworfen werden.

9.6. Prüfgrößen

9.6.1. Anpassungsmaße

Zur Überprüfung der Anpassung des Modells werden üblicherweise der Chi-Quadrat-Wert (CHI), der Goodness-of-Fit (GFI), der Adjusted-Goodness-of-Fit (AGFI) und der Root-Mean-Square-Residuals (RMR) herangezogen.

Der Chi-Quadrat-Wert ist für die Auswertung dieser Daten nicht geeignet, da er auf der Berechnung einer Kovarianz-Matrix beruht (siehe Abschnitt 9.4.). Zudem ist er an die Bedingung der Normalverteilung der beobachteten Variablen und an die "richtige", das heißt, nicht zu große Stichprobe gebunden.

Daher wird auf die übrigen drei Fit-Maße zurückgegriffen, die unabhängig vom Stichprobenumfang und relativ robust gegen die Verletzung der Multinormalverteilung sind. Der GFI und der AGFI messen die relative Menge an erklärter Ausgangsvarianz, die durch die Modellstruktur geschätzt werden kann. Je besser sich der GFI und der AGFI an den Wert 1 annähern, desto höher ist die erklärte Varianz und desto besser erklärt das Modell die empirischen Daten.

Der RMR geht bei einer sehr guten Modellstruktur gegen den Wert 0, da mit zunehmender Güte der Modellstruktur die nicht-erklärte Varianz kleiner wird (vgl. Backhaus et al. 1994).

9.6.2. Prüfgrößen des Meßmodells

Die Meßmodelle werden ausschließlich zu einer Plausibilitätskontrolle herangezogen, um sicherzustellen, daß keine Fehlspezifikation des Modells aufgetreten ist. Bereits in der Operationalisierung der Indikatoren wurde sichergestellt, daß die Indikatoren die latenten Variablen gut repräsentieren.

9.6.3. Prüfgrößen des Strukturmodells

Neben diesen Fit-Maßen für die Betrachtung der Güte des Modells sind im Strukturmodell die wichtigsten Prüfgrößen die Regressionskoeffizienten, die Auskunft über die Stärke der kausalen Beziehungen zwischen den latenten Variablen geben. Je größer der Regressionskoeffizient ist, desto stärker ist die Beziehung zwischen den beiden Variablen. Das Vorzeichen zeigt die positive (+) oder negative (-) Richtung der Beziehung an. Vor allem für die Interventionseffekte ist es von Interesse, ob die Beziehung signifikant ist oder nicht. Zur Überprüfung der Signifikanz wird der Critical Ratio (CR) betrachtet. Dem Critical Ratio liegt die Nullhypothese zugrunde, daß keine Beziehung zwischen den Variablen besteht. Die Differenz zwischen den Critical Ratios zweier Koeffizienten (z.B. zwischen zwei Gruppen) kann mit dem Wert CR_{DIFF} berechnet werden. Dieser Wert prüft, ob ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen besteht. Auch dieser Signifikanztest für den Gruppenvergleich testet die Nullhypothese, daß kein Unterschied zwischen Gruppen besteht. Ferner wird jeweils der totale Effekt für die Wirkung der Kompetenzförderung auf die Kompetenzen zum letzten Meßzeitpunkt berechnet.

Bei der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse der Schätzung des Modells universeller Wirkung und des Modells differentieller Wirkung wird nach folgendem Schema vorgegangen. Als erstes wird die Güte des Modells/der Modelle betrachtet. Als zweites folgt eine Untersuchung der Meßmodelle auf unplausible Werte, die die Interpretierbarkeit des jeweiligen Modells einschränken würden. Drittens wird das Strukturmodell bzw. die Strukturmodelle untersucht. Bei allen Schätzungen werden in einem ersten Schritt die Auswirkungen der riskanten Sozialisationsbedingungen auf die Höhe der Kompetenzen zum Meßzeitpunkt 1 betrachtet, dann werden die kurz- und langfristigen Interventionseffekte auf die Kompetenzen zum zweiten und dritten Meßzeitpunkt diskutiert. Bei dem Modell differentieller Wirkung werden zudem die Gruppen miteinander verglichen, um Unterschiede zwischen diesen Gruppen identifizieren zu können.

Die graphische Darstellung eines Strukturgleichungsmodells ist an die der Pfadanalyse angelehnt. Das Meßmodell besteht aus den Indikatoren (dargestellt als Rechtecke), die die beobachteten Werte der latenten Variablen repräsentieren, und den dazugehörigen Meßfehlern (dargestellt als Kreise). Die nahe der Kreise aufgeführten Zahlen zeigen die Höhe der Varianz der Fehlerterme. Die gebogenen Pfeile zwischen den epsilon-Fehlertermen geben die Höhe der Kovarianzen zwischen den jeweiligen epsilon-Variablen an. Der Einfluß der Meßfehlerterme auf die beobachteten Variablen wird durch gerade Pfeile dargestellt, die immer von dem Meßfehlerterm weg zeigen.

Gerade Pfeile stellen kausale Beziehungen zwischen den beiden Variablen dar. "Ein Pfeil hat seinen Ursprung immer bei der verursachenden (unabhängigen) Variablen und seinen Endpunkt immer bei der abhängigen Variablen" (Backhaus et al. 1994, 367). Die Meßmodelle werden durch gerade Pfeile mit dem Strukturmodell "verbunden". Dabei zeigen die Pfeile immer von der latenten

Variablen auf den oder die Indikatoren. Der Indikator stellt dabei das zu beobachtende Phänomen dar, welches durch das latente Konstrukt verursacht wird.

Die latenten Variablen werden im Strukturmodell in Ellipsen dargestellt. Sie werden entweder durch gebogene Pfeile (nur bei latenten exogenen Variablen möglich) oder durch gerade Pfeile miteinander in Beziehung gesetzt. Die gebogenen Pfeile beschreiben nicht-kausale Beziehungen der Variablen zueinander. Die zu prüfenden Hypothesen werden mit geraden Pfeilen (mit breiter Linie) dargestellt. Der geschätzte Regressionskoeffizient steht nahe dem Pfeil und gibt Auskunft über die Richtung und Stärke des Einflusses der unabhängigen Variablen, z.B. *Beziehung zu den elterlichen Modellen* auf die Höhe der *Kompetenzen*¹. Je größer dieser Koeffizient ist, desto stärker ist die Beziehung. Da es sich bei der dargestellten Schätzung um unstandardisierte Werte handelt, kann der Koeffizient auch größere Werte als 1 annehmen³³. Die Richtung der Beziehung wird durch das negative oder positive Vorzeichen des Koeffizienten angegeben. Ein positives Vorzeichen bedeutet, daß ein hoher/geringer Wert der unabhängigen Variablen auch einen hohen/geringen Wert der abhängigen Variablen voraussagt (z.B. sehr gute Beziehungen zu den elterlichen Modellen tragen zu sehr hohen Kompetenzen bei). Ein negatives Vorzeichen zeigt an, daß ein hoher Wert der unabhängigen Variablen mit einem geringen Wert der abhängigen Variablen einhergeht (z.B. sehr gute Beziehungen zu den elterlichen Modellen tragen zu sehr geringen Kompetenzen bei). In diesem Sinne werden die Abbildungen im Kapitel 10 interpretiert.

³³ Im Gegensatz zur standardisierten Lösung bei der die Werte ausschließlich zwischen -1 und +1 schwanken.

10. Analyse der Modelle

10.1. Schätzung des Modells universeller Wirkung

10.1.1. Güte des Modells

Die Betrachtung der Anpassungsmaße zeigt, daß das theoretische Modell die empirischen Daten recht gut widerspiegelt (GFI = .96; AGFI = .93). Das Modell kann akzeptiert werden, die Fit-Maße GFI und AGFI deuten jedoch daraufhin, daß nicht alle Variablen in dem Modell erfaßt wurden, die für den Kompetenzerwerb von Kindern relevant sind bzw. die Wirkung der Kompetenzförderung moderieren. Der RMR ist mit .29 recht hoch; das Modell erklärt also einen relativ hohen Anteil an Varianz nicht.

10.1.2. Meßmodelle

Die Meßmodelle der latenten endogenen und exogenen Variablen zeigen keine unplausiblen Werte, so daß in den Meßmodellen kein Hinweis auf eine Fehlspezifikation zu finden ist. Die konfirmatorischen Faktorenanalysen, die zur Operationalisierung der Indikatoren durchgeführt wurden, werden in der Schätzung des endogenen Meßmodells bestätigt. Zwischen den latenten endogenen Variablen und ihren Indikatoren bestehen hoch signifikante Beziehungen (siehe Tabelle 10.1.), sofern sie nicht restringiert wurden. Ebenso korrelieren die Meßfehlervariablen des Meßmodells der latenten endogenen Variablen entsprechend der Modellspezifikation³⁴ hoch signifikant miteinander, so daß davon ausgegangen werden kann, daß sich die Meßfehler über alle Meßzeitpunkte in ähnlicher Form wiederholen (siehe Tabelle 10.2.).

³⁴ (siehe Abschnitt 9.1.)

Pfad	Parameter	SE	CR
Kompetenzen1 -->kontak1	1.000		
Kompetenzen1 -->assert1	1.743	0.147	11.821***
Kompetenzen1 -->prosoz1	0.815	0.077	10.553***
Kompetenzen2 -->kontak2	1.000		
Kompetenzen2 -->assert2	1.871	0.139	13.491***
Kompetenzen2 -->prosoz2	0.821	0.066	12.522***
Kompetenzen3 -->kontak3	1.000		
Kompetenzen3 -->assert3	1.806	0.143	12.635***
Kompetenzen3 -->prosoz3	1.502	0.120	12.547***
elterliche Modelle -->bezfam1	1.000		
sozialer Status -->status3	1.000		
gleichaltrige Modelle -->bezper1	1.000		

Anmerkung: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

Tab. 10.1. Koeffizienten der Meßmodelle für die gesamte Stichprobe

Kovarianz	Parameter	SE	CR
$e_1 \leftrightarrow e_4$	1.101	0.152	7.240***
$e_2 \leftrightarrow e_5$	3.811	0.474	8.038***
$e_3 \leftrightarrow e_6$	2.056	0.179	11.502***
$e_4 \leftrightarrow e_7$	0.941	0.148	6.343***
$e_5 \leftrightarrow e_8$	3.906	0.488	7.999***
$e_6 \leftrightarrow e_9$	2.456	0.247	9.939***
$e_1 \leftrightarrow e_7$	1.012	0.143	7.073***
$e_2 \leftrightarrow e_8$	3.482	0.431	8.078***
$e_3 \leftrightarrow e_9$	2.473	0.257	9.625***

Anmerkung: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

Tab. 10.2. Kovarianzen der epsilon-Variablen für die gesamte Stichprobe

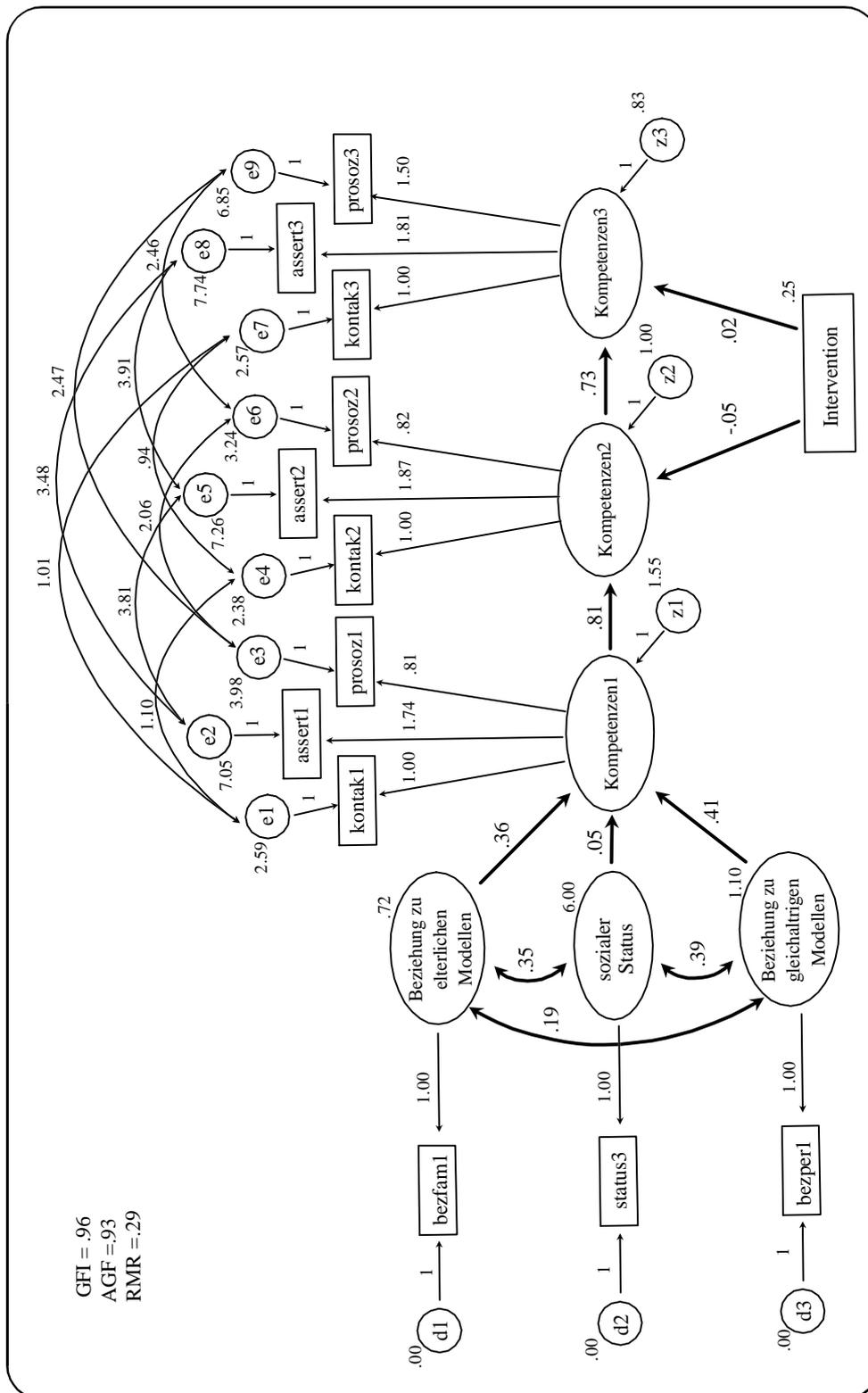


Abb. 10.1. Modell universeller Wirkung (gesamte Stichprobe)

10.1.3. Strukturmodell

Die Tabelle 10.3. zeigt die geschätzten Regressionskoeffizienten sowie die Standardfehler und die entsprechenden Critical Ratios für das gesamte Strukturmodell. Die Ergebnisse des Strukturmodells werden getrennt nach den Hypothesen riskanter Sozialisationsbedingungen und nach den Hypothesen der Interventionswirkung betrachtet. Diese werden in der Abbildung 10.1. graphisch dargestellt.

Pfad	Parameter	SE	CR
elterliche Modelle --> Kompetenzen1	0.363	0.074	4.906***
sozialer Status --> Kompetenzen1	0.047	0.025	1.895 ^{tr}
gleichaltrige Modelle --> Kompetenzen1	0.406	0.061	6.630***
Kompetenzen1 -->Kompetenzen2	0.808	0.060	13.446***
Intervention -->Kompetenzen2	-0.051	0.098	-0.581
Kompetenzen2 -->Kompetenzen3	0.726	0.053	13.600***
Intervention -->Kompetenzen3	0.025	0.094	0.266
Kovarianz			
elterliche Modelle <--> sozialer Status	0.354	0.079	4.481***
gleichaltrige Modelle <--> sozialer Status	0.386	0.097	3.967***
elterliche Modelle <--> gleichaltrige Modelle	0.187	0.034	5.495***

Anmerkung: tr(end) = p<.10; * = p<.05; ** = p<.01; *** = p<.001

Tab. 10.3. Werte der Parameter des Strukturmodells für die gesamte Stichprobe

Hypothesen riskanter Sozialisationsbedingungen

Betrachtet man die Auswirkungen von riskanten Sozialisationsbedingungen auf die Höhe der sozialen Kompetenzen zu Beginn der Studie³⁵, wird deutlich, daß die Beziehungen in beiden primären Sozialisationskontexten in einer deutlichen, hoch signifikanten Beziehung zu der Höhe der Kompetenzen zu Beginn der Studie stehen. Ein Mangel an positiven Interaktionen des Kindes mit den elterlichen Modellen führen zu signifikant schlechteren sozialen Kompetenzen vor der Kompetenzförderung ($\gamma_{11} = .36$; $CR = 4.906$; $p < .001$). Schlechte Beziehungen zu gleichaltrigen Modellen wirken sich noch etwas deutlicher auf die Höhe der sozialen Kompetenzen der Schüler aus ($\gamma_{31} = .41$; $CR = 6.630$; $p < .001$). Schüler mit schlechten oder keinen Beziehungen zu Modellen im primären Sozialisationskontext verfügen seltener als Kinder mit positiven Beziehungen zu Modellen über ein hohes Ausmaß an sozialen Kompetenzen. Umgekehrt führen positive soziale Beziehungen zu den Modellen in den primären Sozialisationskontexten zu einem signifikant höheren Ausmaß an sozialen Kompetenzen bereits vor der Kompetenzförderung. Die Hypothesen U1 und U2 können als zutreffend angenommen werden. Wie der höhere Regressionskoeffizient zeigt, scheinen die gleichaltrigen Modelle für die Höhe der Kompetenzen in dieser Altersgruppe etwas relevanter zu sein als die elterlichen Modelle. Ein solches Verhältnis zwischen den primären Kontexten ist in dieser Altersgruppe durchaus zu erwarten, da in diesem Alter die Gruppe der Freunde in vielen Bereichen der Entwicklung zunehmend relevanter wird (Oerter 1987).

³⁵ Bei der Betrachtung dieser Zusammenhänge sei auf das methodische Problem hingewiesen, daß die Variablen der riskanten Sozialisationsbedingungen alle zum gleichen Meßzeitpunkt erhoben worden sind. Es besteht daher die Möglichkeit, daß die hier als ursächlich angenommenen Bedingungen der Kontexte in der Realität die abhängigen Variablen sein können, da die Beziehung zu den elterlichen und gleichaltrigen Modellen positiv von dem Ausmaß an sozialen Kompetenzen eines Kindes beeinflusst werden können.

Zudem zeigt sich ein signifikanter, schwacher, positiver Zusammenhang zwischen diesen beiden Beziehungsvariablen ($\phi_{31} = .19$; $CR = 5.495$; $p < .001$). Die Daten bestätigen die Annahme, daß sich die beiden Sozialisationskontexte gegenseitig beeinflussen. Eine schlechte Beziehung in einem primären Sozialisationskontext fördert die Entstehung von schlechten Beziehungen in dem anderen Sozialisationskontext, so daß sich die riskanten Sozialisationsbedingungen kummulieren können. Die Höhe der Kompetenzen eines Kindes wird also direkt durch schlechte Beziehungen zu den Modellen im Elternhaus und/oder im Freundeskreis negativ beeinflusst. Kinder, die in einem Kontext eine schlechte Beziehung aufweisen, tragen zudem ein erhöhtes Risiko auch in dem anderen Sozialisationskontext weniger gute Beziehungen zu den Modellen zu erfahren.

Für den sozialen Status eines Kindes konnte ein sehr geringer direkter Einfluß auf die Höhe der Kompetenzen zu Beginn der Studie nachgewiesen werden ($\gamma_{12} = .05$; $CR = 1.895$; $p < .10$). Dieser ist in seiner positiven Richtung gemäß der Hypothese U3, die besagte, daß ein geringer sozioökonomischer Status zu einem geringen Ausmaß an sozialen Kompetenzen beiträgt. Der Critical Ratio für diese Beziehung wird jedoch erst auf dem 10%-Niveau signifikant³⁶. Dieser Trend wird als ein Hinweis darauf interpretiert, daß Kinder mit geringem sozioökonomischen Status seltener über ein hohes Ausmaß an sozialen Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard verfügen als Kinder mit hohem sozioökonomischen Status. Entsprechend der Studie von Wills et al. (1992) sowie der problem-behavior-theory von Jessor & Jessor

³⁶ In dieser Analyse wird neben den in den Sozialwissenschaften üblichen Signifikanzniveaus auch das 10%-Signifikanzniveau berichtet und interpretiert, da die Studie an einigen Stellen einen explorativen Charakter besitzt (vgl. Bortz 1993 zu diesem Vorgehen). Diese Ergebnisse sind nur eingeschränkt statistisch abgesichert und werden daher als Trend (tr) bezeichnet.

(1977), ist die sehr geringe direkte Wirkung des sozioökonomischen Status darauf zurückzuführen, daß es sich bei dem sozioökonomischen Status um eine Sozialisationsbedingung handelt, die ihre Wirkung vornehmlich durch Moderatorvariablen entfaltet. Diese These wird durch die folgenden Ergebnisse dieser Untersuchung gestützt, wenn die indirekte Wirkung des sozioökonomischen Status auf die Kompetenzen betrachtet wird.

Es besteht ein deutlicher, positiver Zusammenhang zwischen dem sozialen Status eines Kindes und der Beziehung zu den elterlichen Modellen ($\phi_{21} = .35$; $CR = 3.967$; $p < .001$) sowie ein etwas stärkerer positiver Zusammenhang zwischen dem sozialen Status und der Beziehung zu gleichaltrigen Modellen ($\phi_{32} = .39$; $CR = 4.481$; $p < .001$). Beide Zusammenhänge sind hoch signifikant. Da Kovarianzen aus methodischen Gründen nicht kausal interpretiert werden dürfen, sind die folgenden Ausführungen nur in eingeschränktem Maße statistisch abgesichert. Die theoretischen Überlegungen dieser Arbeit und anderer (vgl. z.B. Jessor 1991; Hawkins et al. 1992; Jessor et al. 1995) legen jedoch die Interpretation nahe, daß der sozioökonomische Status als Ursache für negative Beziehungen zu den Eltern bzw. zu den Gleichaltrigen zu sehen ist, da der sozioökonomische Status die Gestaltung von Sozialisationsbedingung bzw. -kontexten positiv oder negativ beeinflusst (z.B. Klocke 1996). Diese Überlegungen führen zu folgender Interpretation der indirekten Effekte des sozioökonomischen Status. Kinder mit einem hohen sozioökonomischen Status verfügen eher über ein hohes Ausmaß an sozialen Kompetenzen, da ihre Beziehungen zu den Modellen in den primären Sozialisationskontexten häufiger positiv gestaltet sind als bei Kindern mit mittlerem und geringem sozioökonomischen Status. Kinder mit geringem sozioökonomischen Status tragen das höchste Risiko, daß die Beziehungen zu den Modellen in den Kontexten so gestaltet sind, daß sie zu einem geringen Ausmaß an

sozialen Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard führen.

Hypothesen universeller Wirkung

Entgegen den formulierten Hypothesen U4 und U5, die einen positiven kurz- bzw. längerfristigen Effekt erwarteten, konnte keine signifikante positive Wirkung der Kompetenzförderung in dieser Stichprobe belegt werden. Die Pfade der Interventionswirkung verdeutlichen, daß die Kompetenzförderung die erwarteten positiven Effekte auf die sozialen Kompetenzen der Teilnehmer weder direkt nach der Maßnahme noch ein halbes Jahr nach Abschluß der Intervention hervorrufen konnte. Im Gegenteil, der Pfad γ_{42} zeigt einen negativen Effekt, der jedoch sehr gering und zudem nicht signifikant ist ($\gamma_{42} = -.05$; n.s.). Es konnte kein signifikanter Unterschied in bezug auf die sozialen Kompetenzen zwischen der Kontroll- und Interventionsgruppe belegt werden. Die Hypothese U4, die besagte, daß die Kompetenzförderung einen positiven Effekt auf die Kompetenzen der Teilnehmer direkt nach Abschluß der Maßnahme erzielt, kann daher nicht akzeptiert werden.

Der direkte Effekt zwischen der Interventionsvariable und den Kompetenzen zum dritten Meßzeitpunkt ist zwar positiv, aber nahe Null ($\gamma_{43} = .02$; n.s.), so daß auch keine zeitverzögerte Wirkung der Maßnahme auf die sozialen Kompetenzen der Interventionsschüler nachzuweisen ist. Die Hypothese U5 muß ebenfalls zurückgewiesen werden. Der totale Effekt der Intervention auf die Kompetenzen zum dritten Meßzeitpunkt beträgt $-.02$. Er verdeutlicht nochmals, daß keine universelle Wirkung von Kompetenzförderung zu belegen ist.

Zusammenfassend läßt sich für dieses Modell konstatieren, daß sich die primären Sozialisationsbedingungen in der erwarteten Weise auf das Ausmaß von sozialen Kompetenzen vor Beginn der Intervention auswirken. Sowohl eine

schlechte Beziehung zu elterlichen als auch zu gleichaltrigen Modellen führt zu geringen sozialen Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard. Ferner verfügen Kinder mit einem geringen sozioökonomischen Status eher über ein geringeres Ausmaß an sozialen Kompetenzen als Schüler mit hohem sozioökonomischen Status. Eine Wirkung der Kompetenzförderung auf die sozialen Kompetenzen von Schülern konnte durch das Modell universeller Wirkung hingegen nicht belegt werden.

10.2. Schätzung des Modells differentieller Wirkung

10.2.1. Güte des Modells

Für die Analyse von differentiellen Effekten der Kompetenzförderung wurde ein zum universellen Modell nahezu identisches Modell definiert, bei dem die Variable *sozialer Status* aus dem Modell ausgeschlossen und als Gruppierungsvariable verwendet wurde. Durch die Teilung der Stichprobe (N = 716 (100%)) in drei Gruppen konnten drei Statusgruppen mit folgender Größe generiert werden. Die erste Gruppe (*geringer Status*) umfaßt 192 Personen (27%), die zweite Gruppe (*mittlerer Status*) 302 Personen (40%) und in der dritten Gruppe (*hoher Status*) wurden 221 Personen (33%) zusammengefaßt. Das Modell wurde dann für alle drei Gruppen in einer Berechnung geschätzt. Die Schätzung eines Modells für mehrere Gruppen führt dazu, daß nur einmal die Fit-Maße berechnet wurden. Diese sind im Vergleich zu dem Modell der universellen Wirkung minimal schlechter, da der sozioökonomische Status als erklärende Variable nicht mehr in die Schätzung einbezogen wurde. Der GFI beträgt .95, der AGFI .91 und der RMR liegt bei .32. Aufgrund dieser Daten kann das Modell differentieller Wirkung für die Analyse der Subgruppen akzeptiert werden.

10.2.2. Meßmodelle aller Gruppen

Die Inspektion der Meßmodelle zeigt für keine der Gruppen einen unplausiblen Wert. Zwischen allen latenten endogenen Variablen und den Indikatoren bestehen hoch signifikante Beziehungen. Ebenso korrelieren die Fehlerterme des Meßmodells der latenten endogenen Variablen in allen Gruppen hoch signifikant miteinander (siehe Tabelle 10.4. bis 10.9.), so daß davon ausgegangen werden kann, daß die Meßmodelle der sozialen Kompetenzen nicht nur für die Analyse der gesamte Stichprobe, sondern auch für die Analyse der Subgruppen gut operationalisiert worden sind.

Pfad	Parameter	SE	CR
Kompetenzen1 -->kontak1	1.000		
Kompetenzen1 -->assert1	1.640	0.277	5.930***
Kompetenzen1 -->prosoz1	0.537	0.116	4.635***
Kompetenzen2 -->kontak2	1.000		
Kompetenzen2 -->assert2	1.663	0.236	7.052***
Kompetenzen2 -->prosoz2	0.880	0.128	6.874***
Kompetenzen3 -->kontak3	1.000		
Kompetenzen3 -->assert3	1.521	0.245	6.214***
Kompetenzen3 -->prosoz3	0.803	0.132	6.077***
elterliche Modelle -->bezfam1	1.000		
gleichaltrige Modelle -->bezper1	1.000		

Anmerkung: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

Tab. 10.4. Gruppe mit hohem Status: Koeffizienten der Meßmodelle

Kovarianz	Parameter	SE	CR
$e_1 \leftrightarrow e_4$	0.822	0.273	3.008**
$e_2 \leftrightarrow e_5$	2.564	0.759	3.379***
$e_3 \leftrightarrow e_6$	2.480	0.350	7.080***
$e_4 \leftrightarrow e_7$	0.859	0.282	3.046**
$e_5 \leftrightarrow e_8$	3.965	0.826	4.800***
$e_6 \leftrightarrow e_9$	2.257	0.350	6.452***
$e_1 \leftrightarrow e_7$	0.930	0.247	3.767***
$e_2 \leftrightarrow e_8$	2.669	0.708	3.769***
$e_3 \leftrightarrow e_9$	2.281	0.323	7.058***

Anmerkung: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

Tab. 10.5. Gruppe mit hohem Status: Kovarianz der epsilon-Variablen

Pfad	Parameter	SE	CR
Kompetenzen1 -->kontak1	1.000		
Kompetenzen1 -->assert1	1.771	0.246	7.213***
Kompetenzen1 -->prosoz1	1.051	0.149	7.072***
Kompetenzen2 -->kontak2	1.000		
Kompetenzen2 -->assert2	1.926	0.220	8.748***
Kompetenzen2 -->prosoz2	0.987	0.122	8.105***
Kompetenzen3 -->kontak3	1.000		
Kompetenzen3 -->assert3	1.735	0.207	8.386***
Kompetenzen3 -->prosoz3	1.102	0.130	8.443***
elterliche Modelle -->bezfam1	1.000		
gleichaltrige Modelle -->bezper1	1.000		

Anmerkung: * = p< .05; ** = p< .01; *** = p< .001

Tab. 10.6. Gruppe mit mittlerem Status: Koeffizienten der Meßmodelle

Kovarianz	Parameter	SE	CR
$e_1 \leftrightarrow e_4$	1.190	0.236	5.043***
$e_2 \leftrightarrow e_5$	3.649	0.684	5.331***
$e_3 \leftrightarrow e_6$	1.889	0.283	6.675***
$e_4 \leftrightarrow e_7$	1.002	0.228	4.398***
$e_5 \leftrightarrow e_8$	3.882	0.713	5.448***
$e_6 \leftrightarrow e_9$	1.614	0.279	5.780***
$e_1 \leftrightarrow e_7$	1.154	0.233	4.946***
$e_2 \leftrightarrow e_8$	3.869	0.652	5.935***
$e_3 \leftrightarrow e_9$	1.469	0.260	5.656***

Anmerkung: * = p< .05; ** = p< .01; *** = p< .001

Tab. 10.7. Gruppe mit mittlerem Status: Kovarianzen der epsilon-Variablen

Pfad	Parameter	SE	CR
Kompetenzen1 -->kontak1	1.000		
Kompetenzen1 -->assert1	1.355	0.217	6.244***
Kompetenzen1 -->prosoz1	0.635	0.121	5.256***
Kompetenzen2 -->kontak2	1.000		
Kompetenzen2 -->assert2	1.864	0.258	7.237***
Kompetenzen2 -->prosoz2	0.857	0.137	6.248***
Kompetenzen3 -->kontak3	1.000		
Kompetenzen3 -->assert3	2.003	0.286	7.003***
Kompetenzen3 -->prosoz3	1.151	0.167	6.900***
elterliche Modelle -->bezfam1	1.000		
gleichaltrige Modelle -->bezper1	1.000		

Anmerkung: * = p< .05; ** = p< .01; *** = p< .001

Tab. 10.8. Gruppe mit geringem Status: Koeffizienten der Meßmodelle

Kovarianz	Parameter	SE	CR
$e_1 \leftrightarrow e_4$	1.132	0.331	3.424***
$e_2 \leftrightarrow e_5$	5.653	1.077	5.248***
$e_3 \leftrightarrow e_6$	2.979	0.472	6.309***
$e_4 \leftrightarrow e_7$	0.772	0.270	2.859**
$e_5 \leftrightarrow e_8$	3.306	0.993	3.331***
$e_6 \leftrightarrow e_9$	2.098	0.419	5.003***
$e_1 \leftrightarrow e_7$	0.882	0.299	2.945**
$e_2 \leftrightarrow e_8$	4.094	0.912	4.489***
$e_3 \leftrightarrow e_9$	1.596	0.385	4.145***

Anmerkung: * = p< .05; ** = p< .01; *** = p< .001

Tab. 10.9. Gruppe mit geringem Status: Kovarianzen der epsilon-Variablen

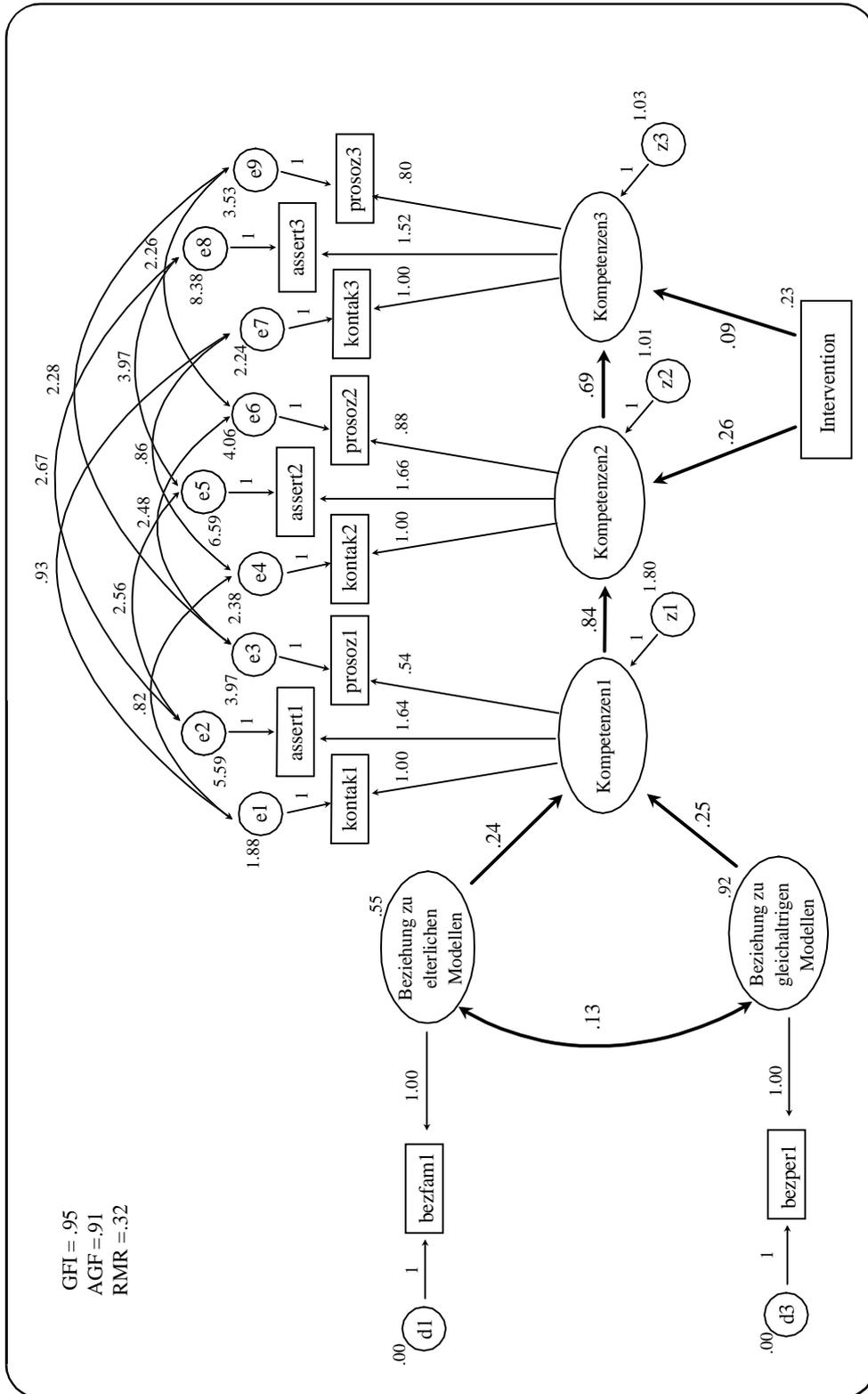


Abb. 10.2. Modell differentieller Wirkung (Gruppe mit hohem Status)

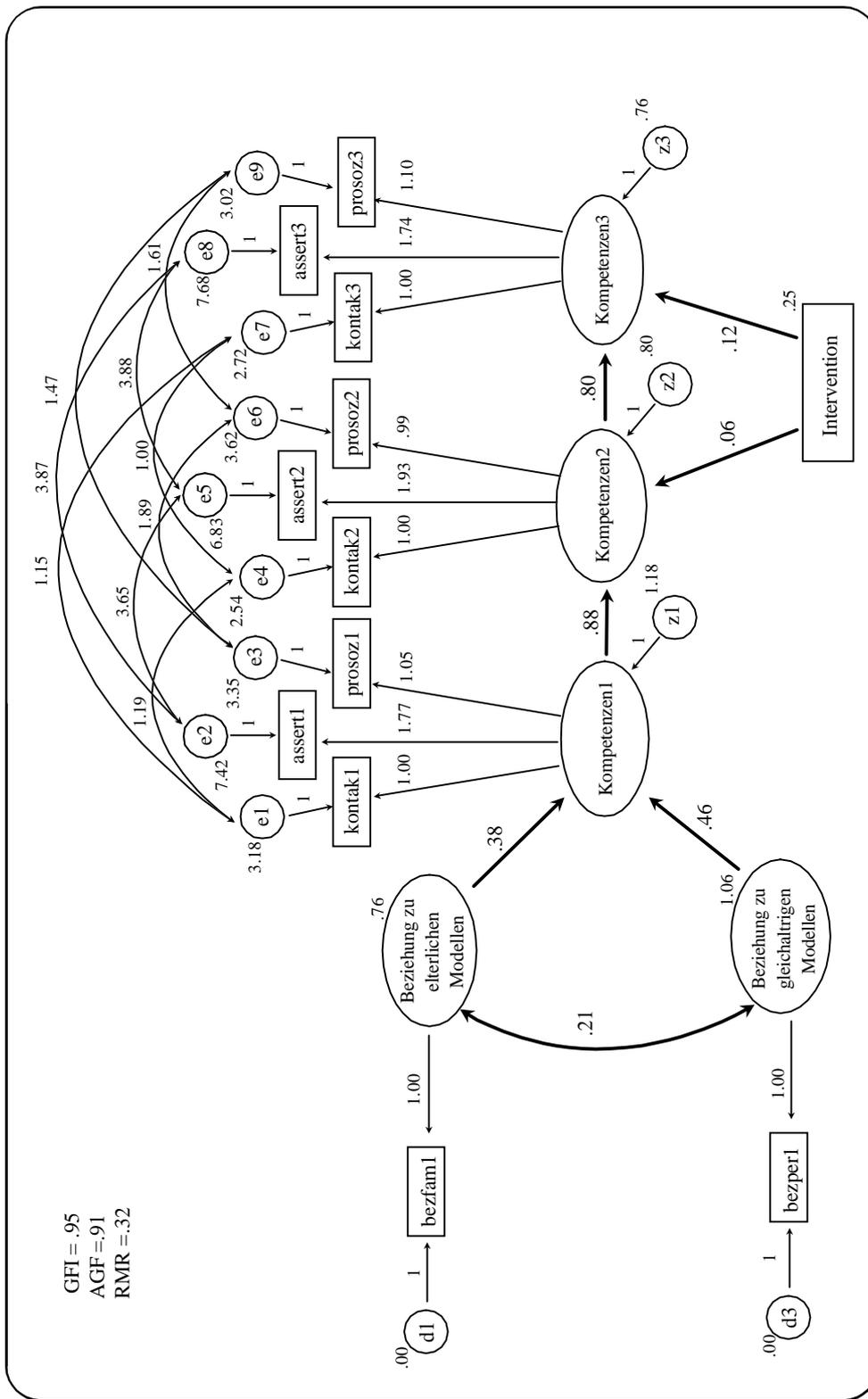


Abb. 10.3. Modell differentieller Wirkung (Gruppe mit mittlerem Status)

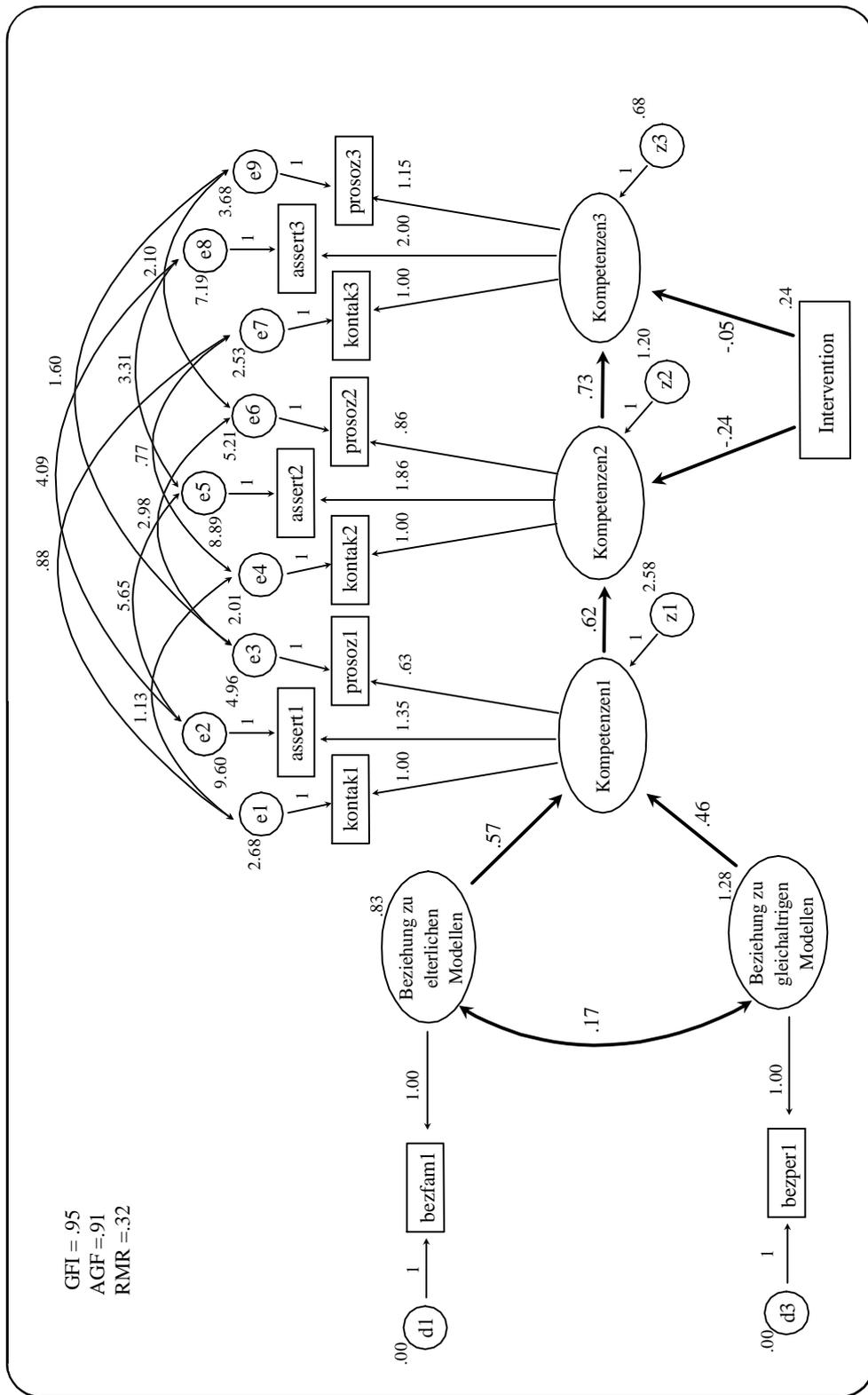


Abb. 10.4. Modell differentieller Wirkung (Gruppe mit geringem Status)

10.2.3. Strukturmodelle aller Gruppen

Hypothesen riskanter Sozialisationsbedingungen

Zunächst werden wieder die Auswirkungen der riskanten Sozialisationsbedingungen auf die Höhe der Kompetenzen zu Beginn der Studie betrachtet (vgl. die Abbildungen 10.2. bis 10.4. sowie die Tabellen 10.10. bis 10.12.).

In der Gruppe mit geringem Status besteht die stärkste positive Beziehung zwischen der Beziehung zu den elterlichen Modellen und der Höhe der sozialen Kompetenzen ($\gamma_{11} = .57$; $CR_{\text{GERING}} = 3.447$; $p < .001$). Beträgt der Koeffizient in der Gruppe mit mittlerem Status noch .38 und ist hoch signifikant ($CR_{\text{MITTEL}} = 3.689$; $p < .001$), so liegt er in der Gruppe mit hohem Status nur mehr bei .24 und ist auf dem 10%-Niveau signifikant ($CR_{\text{HOCH}} = 1.593$; $p < .10$). Die Hypothese D1 kann in allen drei Gruppen angenommen werden. In allen drei Gruppen führt eine schlechte Beziehung zu den elterlichen Modellen zu einem geringen Ausmaß an sozialen Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard. Allerdings zeigt der im Vergleich zu den anderen Gruppen kleine Regressionskoeffizient und das geringere Signifikanzniveau in der Gruppe mit hohem Status, daß die Stärke des Zusammenhangs mit dem sozioökonomischen Status der Kinder variiert. Dieser Befund wird durch die Differenz der Critical Ratios zwischen der Gruppe mit geringem Status und der Gruppe mit hohem Status bestätigt. Der CR_{DIFF} wird auf dem 10%-Niveau signifikant, so daß die Beziehung zu den elterlichen Modellen bei Kindern mit hohem Status tendenziell einen weniger starken Einfluß auf die Höhe der sozialen Kompetenzen nimmt als bei Kindern mit geringem Status. In der Gruppe mit mittlerem Status wird der CR_{DIFF} zu den anderen Gruppen nicht signifikant (siehe Tabelle 10.13.). Dies bedeutet, daß Kinder mit einem hohen Status bei einer schlechten Beziehung zu den elterlichen Modellen weniger Risiko aufweisen, ein geringes Ausmaß an sozialen Kompetenzen zu entwickeln, als dies bei Kindern mit mittlerem oder geringem Status der Fall ist.

Pfad	Parameter	SE	CR
elterliche Modelle -->Kompetenzen1	0.242	0.152	1.593 ^{tr}
gleichaltrige Modelle --> Kompetenzen1	0.250	0.118	2.123*
Kovarianz			
elterliche Modelle <--> gleichaltrige Modelle	0.135	0.049	2.769**

Anmerkung: tr(end) = p<.10; * = p<.05; ** = p<.01; *** = p<.001

Tab. 10.10. Gruppe mit hohem Status: geschätzte Parameter der riskanten Sozialisationsbedingungen

Pfad	Parameter	SE	CR
elterliche Modelle -->Kompetenzen1	0.377	0.102	3.689***
gleichaltrige Modelle --> Kompetenzen1	0.463	0.092	5.059***
Kovarianzen			
elterliche Modelle <--> gleichaltrige Modelle	0.206	0.053	3.887***

Anmerkung: * = p<.05; ** = p<.01; *** = p<.001

Tab. 10.11. Gruppe mit mittlerem Status: geschätzte Parameter der riskanten Sozialisationsbedingungen

Pfad	Parameter	SE	CR
elterliche Modelle -->Kompetenzen1	0.573	0.166	3.447***
gleichaltrige Modelle --> Kompetenzen1	0.461	0.134	3.438***
Kovarianzen			
elterliche Modelle <--> gleichaltrige Modelle	0.175	0.075	2.317*

Anmerkung: * = p<.05; ** = p<.01; *** = p<.001

Tab. 10.12. Gruppe mit geringem Status: geschätzte Parameter der riskanten Sozialisationsbedingungen

Die Stärke des Zusammenhangs zwischen der Beziehung zu gleichaltrigen Modellen und der Höhe der sozialen Kompetenzen ist in den Gruppen mit geringem und mittlerem Status fast gleich groß ($\gamma_{32 \text{ GERING}} = .46$; $CR_{\text{GERING}} = 3.438$; $p < .001$; $\gamma_{32 \text{ MITTEL}} = .47$; $CR_{\text{MITTEL}} = 5.059$; $p < .001$). Der Koeffizient beträgt in der Gruppe mit hohem Status nur noch etwa die Hälfte ($\gamma_{32 \text{ HOCH}} = .25$; $CR_{\text{HOCH}} = 2.123$; $p < .05$). In den drei Gruppen ist die Hypothese D2 uneingeschränkt gültig, das heißt, Kinder mit schlechten Beziehungen zu gleichaltrigen Modellen verfügen über weniger soziale Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard als Kinder, die gute Beziehungen zu den gleichaltrigen Modellen haben.

Der CR_{DIFF} für diesen Zusammenhang zeigt, daß der Unterschied zwischen der Gruppe mit mittlerem und mit hohem Status auf dem 10%-Niveau signifikant wird. Wiederum ist die Beziehung zu gleichaltrigen Modellen für die Höhe der Kompetenzen in der Gruppe mit hohem Status etwas weniger wichtig als für die anderen Gruppen (siehe Tabelle 10.13.).

Wie bereits im Modell der universellen Wirkung dargestellt, beeinflussen sich die beiden Sozialisationskontexte gegenseitig. Die Kovarianzen zwischen der Beziehung zu elterlichen und gleichaltrigen Modellen liegen in den drei Gruppen bei $\phi_{32 \text{ GERING}} = .17$; $\phi_{32 \text{ MITTEL}} = .21$ und $\phi_{32 \text{ HOCH}} = .13$, unterscheiden sich aber nicht signifikant voneinander (siehe Tabelle 10.13.).

Pfad für	
Gruppe + Gruppe	CR _{DIFF}
bezfam1 -->Kompetenzen1	
geringer Status + mittlerer Status	-1.004 n.s.
geringer Status + hoher Status	-1.471 ^{tr}
hoher Status + mittlerer Status	-0.739 n.s.
bezper1 --> Kompetenzen1	
geringer Status + mittlerer Status	0.014 n.s.
geringer Status + hoher Status	-1.177 n.s.
hoher Status + mittlerer Status	-1.423 ^{tr}
bezfam1 <--> bezper1	
geringer Status + mittlerer Status	0.399 n.s.
geringer Status + hoher Status	-0.444 n.s.
hoher Status + mittlerer Status	-0.988 n.s.

Anmerkung: tr(end) = $p < .10$; n.s. = nicht signifikant

Tab. 10.13. Alle Statusgruppen: Differenzen der Critical Ratios der Parameter riskanter Sozialisationsbedingungen

Hypothesen differentieller Wirkung

Der in Hypothese D3 erwartete positive, direkt nach der Kompetenzförderung eintretende Effekt kann für die Gruppe mit hohem Status nachgewiesen werden (siehe Tabelle 10.14. für alle Statusgruppen). Der Koeffizient γ_{24} beträgt .26 ($CR_{HOCH} = 1.374$; $p < .10$). Dieser Zusammenhang ist auf dem 10%-Niveau signifikant, so daß die Kompetenzförderung bei den Kindern mit hohem sozioökonomischen Status tendenziell eine positive Wirkung entfalten konnte. Der Pfadkoeffizient für die zeitverzögerte Wirkung ist entsprechend

der Hypothese D4 positiv, die Effektstärke dieser Beziehung fällt jedoch sehr gering aus und wird nicht signifikant ($\gamma_{34} = .09$; $CR_{HOCH} = 0.456$; n.s.). Der totale Effekt der Intervention auf die sozialen Kompetenzen zum 3. Meßzeitpunkt beträgt in dieser Gruppe $.27$, allerdings zeigt der Koeffizient β_{32} mit $.69$ im Verhältnis zu β_{21} von $.85$, daß die Höhe der sozialen Kompetenzen zum Meßzeitpunkt 3 leicht abnimmt. Die Maßnahme entfaltet in dieser Gruppe direkt nach dem Ende der Kompetenzförderung einen positiven Effekt, der zum späterem Zeitpunkt wieder abflacht, eine direkte zeitverzögerte Wirkung der Kompetenzförderung kann jedoch nicht nachgewiesen werden.

In der Gruppe mit mittlerem sozioökonomischen Status wurden ebenfalls die erwarteten positiven Vorzeichen der Regressionskoeffizienten γ_{24} und γ_{34} geschätzt. Beide Effekte der Kompetenzförderung sind jedoch gering und zudem nicht signifikant ($\gamma_{24} = .06$; $CR_{MITTEL} = 0.405$; n.s. und $\gamma_{34} = .12$; $CR_{MITTEL} = 0.831$; n.s.). Der totale Effekt der Intervention auf die Kompetenzen zum 3. Meßzeitpunkt ist $.17$. Da in der Gruppe mit mittlerem Status weder eine signifikante kurz- noch längerfristige Wirkung bei den Teilnehmern nachgewiesen werden konnte, werden die Hypothesen D5 und D6 verworfen.

Pfade für	Parameter	SE	CR
Gruppe mit hohem Status			
Kompetenzen1 -->Kompetenzen2	0.845	0.114	7.415***
Intervention -->Kompetenzen2	0.265	0.193	1.374 ^{tr}
Kompetenzen2 -->Kompetenzen3	0.693	0.095	7.303***
Intervention -->Kompetenzen3	0.088	0.194	0.456
Gruppe mit mittlerem Status			
Kompetenzen1 -->Kompetenzen2	0.877	0.107	8.232***
Intervention -->Kompetenzen2	0.057	0.142	0.405
Kompetenzen2 -->Kompetenzen3	0.802	0.089	9.011***
Intervention -->Kompetenzen3	0.118	0.142	0.831
Gruppe mit geringem Status			
Kompetenzen1 -->Kompetenzen2	0.624	0.086	7.235***
Intervention -->Kompetenzen2	-0.241	0.204	-1.180
Kompetenzen2 -->Kompetenzen3	0.730	0.099	7.388***
Intervention -->Kompetenzen3	-0.046	0.179	-0.257

Anmerkung: tr(end) = p<.10; * = p<.05; ** = p<.01; *** = p<.001

Tab. 10.14. Alle Statusgruppen: geschätzte Parameter für die Interventionswirkung

In der Gruppe mit geringem sozioökonomischen Status kann ebenfalls ein hypothesenkonformer Effekt der Intervention gezeigt werden. In dieser Gruppe sind die Vorzeichen bei beiden gamma-Koeffizienten negativ. Der Pfadkoeffizient der kurzfristigen Interventionswirkung beträgt $\gamma_{24} = -.24$ ($CR_{GERING} = -1.180$; n.s.). Der längerfristige Effekt der Intervention auf die

sozialen Kompetenzen der Schüler ist sehr gering und nicht signifikant ($\gamma_{34} = -.05$; $CR_{GERING} = -0.257$; n.s.). Die Hypothesen D7 und D8 sind zwar in bezug auf ihre Richtung des Vorzeichens bestätigt, die Nullhypothese kann aber nicht mit Sicherheit zurückgewiesen werden. Das negative Vorzeichen ist ein Hinweis darauf, daß sich die Selbsteinschätzung eines Teils der Kinder in bezug auf ihre sozialen Kompetenzen in dieser Gruppe zum zweiten Meßzeitpunkt verschlechtert hat.

Der totale Effekt der Intervention auf die Kompetenzen zum letzten Meßzeitpunkt beträgt $-.23$, die Vorhersagekraft des Parameters β_{32} ist mit $.73$ recht gut, so daß davon ausgegangen werden kann, daß ein Teil der Schüler auch zum 3. Meßzeitpunkt ein geringes Ausmaß an sozialen Kompetenzen angibt. Da kein signifikanter Unterschied zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe für diese Statusgruppe belegt werden kann, scheint sich das Phänomen der negativen Veränderung der Kompetenzeinschätzung nicht ausschließlich auf die Interventionsgruppe zu beschränken und kann somit nicht ausschließlich auf die Teilnahme an der Kompetenzförderung zurückgeführt werden.

Die Differenz zwischen den Critical Ratios zeigt, daß das positive bzw. negative Vorzeichen in den Gruppen mit hohem und mit geringem Status nicht völlig zufällig aufgetreten ist (CR_{DIFF} von 1.802 ; $p < .10$) (siehe Tabelle 10.15.). Zudem ist auffällig, daß die Pfadkoeffizienten $\gamma_{24\ GERING}$ und $\gamma_{24\ HOCH}$ einen fast identischen Wert aufweisen. Es scheint also einen Zusammenhang zwischen diesen beiden "Extremgruppen" zugeben.

Pfad für	
Gruppe + Gruppe	CR_{DIFF}
Intervention --> Kompetenzen2	
geringer Status + mittlerer Status	1.201 n.s.
geringer Status + hoher Status	1.802 ^{tr}
hoher Status + mittlerer Status	0.867 n.s.
Intervention --> Kompetenzen3	
geringer Status + mittlerer Status	0.718 n.s.
geringer Status + hoher Status	0.510 n.s.
hoher Status + mittlerer Status	-0.122 n.s.

Anmerkung: tr(end) = $p < .10$; n.s. = nicht signifikant

Tab. 10.15. Alle Statusgruppen: Differenzen der Interventionswirkung zwischen den drei Statusgruppen

Vergleich der Gruppen

Der Vergleich der Gruppen miteinander zeigt, daß die Spezifikation eines Modells nicht ausreichend ist, um die Effekte in verschiedenen Statusgruppen abzubilden. Die negativen und positiven Vorzeichen beim Interventionseffekt in den drei Gruppen sowie unterschiedlich hohe Koeffizienten in den Strukturmodellen zeigen, daß ein Modell (z.B. das Modell der Abbildung 6.2.) nicht in allen drei Gruppen gleichermaßen die empirischen Daten abbilden kann. Dies bedeutet, daß ein restriktiverer Vergleich der Gültigkeit dieses einen Modells für die drei Gruppen keinen Sinn hat (z.B. durch Restriktion der γ_{24} -Koeffizienten auf einen identischen Wert für alle drei Gruppen), da sich die Intervention und die riskanten Sozialisationsbedingungen in einzelnen Gruppen unterschiedlich auswirken. Von weiteren restriktiveren Vergleichen der Gruppen miteinander muß abgesehen werden.

Zusammenfassend kann für das Modell der differentiellen Wirkung festgehalten werden, daß sich auch in der Subgruppenanalyse die Hypothesen der riskanten Sozialisationsbedingungen weitestgehend als zutreffend erwiesen haben. Ferner zeigte sich, daß die Auswirkungen der riskanten Sozialisationsbedingungen auf die Höhe der Kompetenzen mit dem sozioökonomischen Status der Kinder leicht variieren. Die Hypothesen der differentiellen Wirkung der Kompetenzförderung bestätigten sich hingegen nur für die Gruppe mit hohem Status. In dieser Gruppe konnte direkt nach der Kompetenzförderung ein positiver Trend belegt werden, der zeigte, daß diese Gruppe von der Kompetenzförderung profitierte. Die positive Wirkung der Kompetenzförderung ließ im Laufe der Zeit jedoch nach, so daß diese Gruppe nur kurzfristig über ein erhöhtes Ausmaß an sozialen Kompetenzen berichtete. Das positive Ergebnis ist jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, da kein auf den üblichen Signifikanzniveaus bedeutsamer Unterschied zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe belegt werden konnte.

In der Gruppe mit mittlerem Status konnten die Hypothesen bezüglich der Interventionswirkung nicht angenommen werden. Es muß davon ausgegangen werden, daß die Intervention in dieser Gruppe keine oder nur eine geringe Wirkung hat oder dem Ergebnis ein methodisches Problem zugrunde liegt.

Für die Gruppe mit geringem Status konnte die Richtung der formulierten Effekte bestätigt werden, so daß für diese Gruppe festzuhalten ist, daß weder der mit der Kompetenzförderung intendierte kurz- noch längerfristige Effekt aufgetreten ist. Allerdings konnte auch in dieser Gruppe kein signifikanter Unterschied zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe belegt werden, so daß anzunehmen ist, daß die negative Veränderung der Kompetenzen nicht nur auf die Kompetenzförderung allein zurückzuführen ist.

Das im Hinblick auf die Wirkung der Kompetenzförderung unbefriedigende Ergebnis bei der Schätzung des Modells universeller Wirkung kann durch die Ergebnisse des Modells differentieller Wirkung relativiert werden. Der sozio-ökonomische Status eines Kindes stellt eine Moderatorvariable dar, die die Interventionswirkung beeinflusst. Die nahe Null liegenden Pfadkoeffizienten der Interventionswirkung des Modells universeller Wirkung können darauf zurückgeführt werden, daß sich in dieser Stichprobe mindestens zwei Subgruppen (hoher und geringer Status) befanden, die sich im Hinblick auf die untersuchte Variable "Wirkung der Kompetenzförderung" unterschieden (Bortz 1993). Diese Überlegung führt dazu, daß das Modell differentieller Wirkung besser die Interventionswirkung abbildet als das Modell universeller Wirkung.

11. Diskussion der Ergebnisse

11.1. Primäre Sozialisationsbedingungen und Höhe der sozialen Kompetenzen

Der sozioökonomische Status eines Kindes konnte in beiden Modellen als eine wichtige Variable identifiziert werden, die das Risiko eines Kindes moderiert, über ein geringes Ausmaß an sozialen Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard zu verfügen. Er entfaltet eine deutliche indirekte Wirkung auf die Höhe der Kompetenzen. Je höher der sozioökonomische Status eines Kindes ist, desto seltener erfährt es problematische Beziehungen zu den elterlichen bzw. gleichaltrigen Modellen und desto höher sind die sozialen Kompetenzen beim Übertritt in die weiterführende Schule. Schüler mit geringem sozioökonomischen Status sind am ehesten beim Erwerb von sozialen Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard benachteiligt. Die Zielgruppe der Kompetenzförderung wird sich demnach vor allem aus Kindern mit geringem oder mittlerem sozioökonomischen Status zusammensetzen.

Die Schätzung des Modells differentieller Wirkung zeigte in den drei Gruppen einen unerwarteten Unterschied in den Auswirkungen von negativen Sozialisationsbedingungen auf die Höhe der sozialen Kompetenzen. Eine eindeutige negative Auswirkung schlechter Beziehungen konnte für die Gruppen mit geringem und mittlerem Status nachgewiesen werden. Für die Gruppe mit hohem Status zeigten sich die formulierten Zusammenhänge weniger deutlich als in den anderen beiden Statusgruppen. Schüler mit hohem Status sind weniger stark auf die primären Kontexte zur Ausbildung eines hohen Ausmaßes an sozialen Kompetenzen angewiesen als Schüler anderer Statusgruppen.

Sie verfügen anscheinend über Sozialisationsbedingungen, die den Erwerb von sozialen Kompetenzen ermöglichen, obwohl die Beziehungen zu den elterlichen oder gleichaltrigen Modellen negativ gestaltet sind.

Dieser Befund könnte auf das insbesondere bei Elternpaaren mit hohem Status verbreitete Erziehungsziel einer frühen Verselbständigung ihrer Kinder zurückzuführen sein. Die Umsetzung dieses Erziehungsziels könnte auf Seiten der Kinder zu der Wahrnehmung von geringer sozialer Unterstützung im Elternhaus führen. Je geringer die Wahrnehmung von sozialer Unterstützung von Modellen ist, desto geringer ist in der Regel auch das Ausmaß an Kompetenzen, das bei diesen Modellen erworben wird (Röhrle & Sommer 1994). Veranlassen die Eltern eine Betreuung des Kindes in Kontexten mit fortgeschrittenem Standard, dann sorgen die Eltern dafür, daß die Kinder mit Modellen interagieren, die Verhalten mit fortgeschrittenem Standard zeigen. Solche Modelle können z.B. die Kinderfrau oder institutionelle Betreuer in Krippe, Kindergarten, Grundschule und Hort sein sowie Personen, die in der Freizeit die Kinder betreuen und in diesen Kontexten eine starke Vorbildfunktion einnehmen wie Trainer in Sportvereinen oder Musik- und Kunstlehrer (vgl. hierzu Marfeka & Nauck 1993; Geulen 1994; du Bois-Reymond et al. 1995). Die negative Wirkung einer problematischen Beziehung zu elterlichen Modellen kann auf diese Weise durch sekundäre Sozialisationskontexte abgefedert oder ausgeglichen werden. Diese Form von Kompetenzerwerb in alternativen Kontexten steht eher Kindern zur Verfügung, deren Eltern sowohl über die entsprechende Einstellung als auch über die notwendigen finanziellen Ressourcen verfügen. Das Risiko, auf die Eltern als Modelle für kompetentes Verhalten angewiesen zu sein, steigt also mit abnehmendem sozioökonomischen Status.

Die Mehrzahl der Schüler verfügt, nach ihrer Einschätzung, über eine gute bis sehr gute Beziehung zu ihren elterlichen Modellen (vgl. 8.1.2.). Die Gruppe der Schüler mit hohem Status, die wegen fehlender elterlicher Modelle weder soziale Kompetenzen mit fortgeschrittenem noch mit veraltetem Standard erwirbt, ist also eher klein. Wahrscheinlicher ist es, daß gerade Schüler mit geringem sozioökonomischen Status ein geringes Ausmaß an sozialen Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard erwerben, da sie in ihren primären Kontexten durch eine gute Beziehung zu den Modellen Kompetenzen mit veraltetem Standard erwerben.

Eine negative Beziehung zu den elterlichen Modellen hängt in allen drei Statusgruppen mit einer negativen Beziehung zu den gleichaltrigen Modellen zusammen. Wiederum scheint jedoch ein hoher sozioökonomischer Status ein protektiver Faktor in diesem Zusammenhang zu sein. Eltern mit hohem Status vermitteln ihr Kind anscheinend eher in soziale Kontexte (Sportvereine, kirchliche Gruppen, Freunde usw.), in denen sie eine gute Beziehung zu gleichaltrigen Modellen aufbauen können und somit in der Lage sind, soziale Kompetenzen zu erwerben. Achten die Eltern darauf, daß in diesen Kontexten Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard vermittelt werden, dann unterstützen sie einen unproblematischen Kompetenzerwerb im Kontext der Gleichaltrigen, obwohl sie selbst nur wenig als Modelle an diesem Kompetenzerwerb beteiligt sind.

Mit zunehmender sozialer Benachteiligung werden die Möglichkeiten der Eltern für solche Unterstützungsleistungen geringer. Dadurch sind die Kinder stärker auf die sozialen Kontexte verwiesen, die sie mit ihren Ressourcen erreichen können. Diese Kontexte sind vor allem die Nachbarschaftsgruppe, die Mitschüler und wohnortnahe, preiswerte Freizeitangebote.

Je nachdem wie diese Kontexte gestaltet sind und welcher Standard dort überwiegt, können positive oder negative soziale Beziehungen entstehen, die den Kompetenzerwerb fördern oder behindern.

Die Gestaltung der sozialen Beziehungen von Kindern untereinander wird ebenfalls durch den sozioökonomischen Status beeinflusst. Kinder mit hohem Status bewegen sich häufiger in verinselten Beziehungen als Kinder anderer Statusgruppen, die eher auf "traditionelle" Beziehungsformen verwiesen sind. Die relative Oberflächlichkeit von verinselten Beziehungen kann dazu führen, daß die Kinder ihr soziales Netzwerk von Gleichaltrigen als störungsanfällig und wenig unterstützend erleben. Dies bedeutet jedoch nicht, daß sie in kein Netzwerk integriert sind, sondern daß eine andere Form von sozialen Beziehungen entstanden ist (siehe Abschnitt 3.1.). Werden in diesem Kontext soziale Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard praktiziert, vermitteln sehr wahrscheinlich Gleichaltrige, die als "Funktionsträger" angesehen werden, ähnlich gut soziale Kompetenzen wie Modelle, zu denen eine enge Bindung besteht. Auf diese Weise kann ein Kind trotz eines geringen Ausmaßes an positiver Beziehung zu den gleichaltrigen Modellen zumindest über ein akzeptables Maß an sozialen Kompetenzen verfügen. Möglicherweise wird in diesen Beziehungen, die Intensität der Beziehung durch Quantität von Kontakten ersetzt, da ein Funktionsträger in der Regel schnell durch einen anderen ersetzt bzw. der Kontext gewechselt werden kann.

Kinder mit geringem oder mittlerem sozioökonomischen Status haben hingegen weniger Zugang zu einem stark modernisierten Lebensstil, da ihre Familien über weniger finanzielle Ressourcen verfügen als Familien mit hohem Status. Hinzu kommt, daß diese Eltern häufig durch einen autoritär-restriktiven Erziehungsstil eher einen traditionellen Lebensstil ihrer Kinder fördern, so daß diese seltener mit Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard in Berüh-

rung kommen als Kinder mit hohem Status. Dieser elterliche Einfluß führt dazu, daß vor allem Kinder mit geringem sozioökonomischen Status vornehmlich Peerbeziehungen aufnehmen und unterhalten, in denen Kompetenzen mit veraltetem Standard verbreitet sind. Dieser Trend wird dadurch unterstützt, daß Kinder bevorzugt Kinder mit gleichem Kompetenzstandard als ihre Freunde auswählen. Je besser die Beziehungen zwischen den Kindern gestaltet sind, desto eher entwickeln Kinder in diesen Beziehungen ein hohes Ausmaß an sozialen Kompetenzen mit veraltetem Standard. Sind die Beziehungen negativ gestaltet, dann erwerben die Kinder in ihren Peerbeziehungen nur ein geringes Ausmaß an sozialen Kompetenzen, so daß sie in diesem Kontext weder Kompetenzen mit veraltetem noch mit fortgeschrittenem Standard erwerben.

Problematisch gestaltete Beziehungen zu den Modellen des Peerkontextes wirken sich daher mit abnehmendem sozialem Status immer gravierender auf die Höhe sozialer Kompetenzen aus, da die Kinder kaum in der Lage sind selbständig alternative Kontexte mit fortgeschrittenem Standard aufzusuchen.

Die subgruppenspezifisch unterschiedlichen Auswirkungen riskanter Sozialisationsbedingungen auf die Höhe der sozialen Kompetenzen vor der Kompetenzförderung sind ein Hinweis darauf, daß der soziale Wandel der Kindheits- und Jugendphase in zunehmendem Maße eine Rolle bei der Gestaltung von riskanten Sozialisationsbedingungen spielt. Je höher der soziale Status der Kinder, desto größer sind die Chancen, daß sie in anderen sozialen Kontexten als dem Elternhaus bzw. den Gleichaltrigenbeziehungen Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard erwerben können, auch wenn in den primären Kontexten negative Beziehungen zu den Modellen bestehen.

Zusammenfassend läßt sich aus der Untersuchung der Wirkung des sozioökonomischen Status auf die sozialen Beziehungen in den primären Sozialisationskontexten schließen, daß Kinder mit hohem sozioökonomischen Status häufiger positive Beziehungen zu den Modellen in beiden Kontexten entwickeln. Sind die Beziehungen in den primären Kontexten negativ, dann verfügen sie eher über alternative Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs, die das Risiko minimieren, ein geringes Ausmaß an sozialen Kompetenzen zu erwerben. Sie gehören daher seltener zur Zielgruppe von Kompetenzförderung als Kinder anderer Statusgruppen. Dieses Ergebnis stützt die Annahme bezüglich der Verteilung der Zielgruppen in den drei Statusgruppen (vgl. Abbildung 5.2.). Eine Untersuchung des genauen Zusammenspiels des Standards der sozialen Kompetenzen in den primären Kontexten, des Erziehungsstils der Eltern bzw. alternativer sekundärer Kontexte sowie anderer, hier nicht berücksichtigter individueller riskanter Sozialisationsbedingungen steht bislang aber noch aus.

11.2. Sozioökonomischer Status und differentielle Wirkung der Kompetenzförderung

11.2.1. Wirkung bei Kindern mit hohem Status

Die empirischen Ergebnisse des Modells differentieller Wirkung unterstützen die theoretische Annahme, daß die Kompatibilität des Standards der Kompetenzförderung mit dem Standard des Persönlichkeitskonstruktes "soziale Kompetenz" eines Schülers eine wichtige Rolle bei der Kompetenzförderung spielt. In der Gruppe mit hohem Status konnte eine Verbesserung der Kompetenzen durch die Kompetenzförderung erzielt werden. Daraus wird geschlossen, daß den Schülern dieser Gruppe eine Integration der im schulischen Kontext erworbenen Kompetenzen in das vorhandene Persönlichkeitskonstrukt relativ unproblematisch möglich war.

Daß der Parameter erst auf dem 10%-Niveau signifikant wird, kann darauf zurückgeführt werden, daß die Intervention nicht nur die hier untersuchten Kompetenzen thematisierte. Nur drei von vier Themen befaßten sich mit den hier untersuchten Kompetenzen *Aufnahme von Kontakten*, *Assertivität* und *prosoziales Verhalten* (siehe 7.1.). Der Rest der Stunden zielte vor allem auf die Verbesserung von Entspannungsfähigkeit und Selbstwertgefühl sowie auf die Bewältigung von Emotionen. Daher kann durch diese Evaluation nur ein Ausschnitt des Kompetenzförderungsprogramms untersucht werden. Dies führt dazu, daß die Effektstärke geringer ausfällt, als wenn alle thematisierten protektiven Faktoren untersucht worden wären oder die Maßnahme ausschließlich die drei Kompetenzen thematisiert hätte. Eine Kompetenzförderung, die eine deutlichere Verbesserung der sozialen Kompetenzen in dieser Gruppe anstrebt, müßte mehr Übungen zur Förderung von *Assertivität*, *prosozialem Verhalten* und *Aufnahme von Kontakten* durchführen. Weissberg et al. (1991) berichten beispielsweise über langfristige positive Effekte bei einer 40-50stündigen monomodalen Kompetenzförderung.

Daß das Training nicht intensiv genug war, zeigt sich auch daran, daß sich die Verbesserung der sozialen Kompetenzen langfristig nicht als stabil erwies, sondern die Höhe der Kompetenzen im Laufe eines halben Jahres leicht absank. Dieser Effekt ist häufig in der Prävention zu beobachten. In der Forschung hat sich gezeigt, daß ein nochmaliges Training nach Ablauf eines gewissen Zeitraums zur Stabilisierung positiver Effekte beiträgt (vgl. Resnicow & Botvin 1993). Eine Evaluation der Wirkung solcher Wiederholungstrainings (booster sessions) war im Rahmen dieser Studie nicht möglich, obwohl die untersuchte Kompetenzförderung Teil eines mehrjährigen Gesundheitsförderungs- und Suchtpräventionsprogramms war (siehe Abschnitt 7.2.). Die auf die Kompetenzförderung folgenden Programme waren jedoch multimodale Programme, so daß sie nicht als booster sessions in die Untersu-

chung einbezogen werden konnten, da in der vorliegenden Studie die Effekte einer ausschließlich monomodalen Kompetenzförderung untersucht wurden. Die Studie schloß daher direkt vor der nächsten Intervention ab.

11.2.2. Wirkung bei Kindern mit geringem Status

Für die Gruppe mit geringem Status muß konstatiert werden, daß die Schüler direkt nach der Kompetenzförderung ihre Kompetenzen geringer einschätzen als vor der Intervention. Die substantielle Stärke des negativen Effektes der Kompetenzförderung wird als Beleg dafür gewertet, daß der Standard der Kompetenzförderung und der Standard, der in der primären Sozialisation erworbenen Kompetenzen, bei einem Teil der Schüler nicht miteinander kompatibel sind. Während der Kompetenzförderung erfahren diese Schüler eine mehr oder weniger große Kluft zwischen den von ihnen als funktional eingeschätzten Kompetenzen mit veraltetem Standard und den vermittelten Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard. Diese Diskrepanz wird umso größer, je stärker die Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard während der Intervention als das "richtige" Verhalten dargestellt werden. Für die Schüler besteht eine Möglichkeit der Bewältigung dieser Diskrepanz in der Neubewertung der eigenen Kompetenzen. Vor allem bei Schülern, die über ein hohes Ausmaß an Kompetenzen mit veraltetem Standard verfügen und für die die Schule einen hohen Stellenwert hat, ist eine Abwertung der Kompetenzen als Folge dieser Diskrepanz wahrscheinlich.

Die obige Interpretation dieses Zusammenhangs gilt jedoch nur eingeschränkt, da der Wert des Critical Ratio unter dem 10%-Niveau³⁷ bleibt. Der negative Zusammenhang zwischen der Kompetenzförderung und den Kompetenzen

³⁷ Der Wert von -1.180 wird auf dem 15%-Niveau signifikant.

zum zweiten Meßzeitpunkt ist nicht eindeutig auf die Kompetenzförderung zurückzuführen. Nicht nur Schüler der Interventionsgruppe, sondern auch Schüler der Kontrollgruppe berichteten zum zweiten Meßzeitpunkt über weniger Kompetenzen als zu Beginn der Studie. Dies wird als ein Hinweis darauf interpretiert, daß nicht nur bei Schülern der Interventionsgruppe eine negative Veränderung der sozialen Kompetenzen eintritt, sondern auch bei Schülern der Kontrollgruppe.

Eine mögliche Erklärung hierfür ist, daß in weiterführenden Schulen ein anderes Anforderungsprofil in bezug auf soziale Kompetenzen herrschen könnte als in der Grundschule. Vermutlich wird in der Grundschule inkompetentes Verhalten häufiger toleriert, da dort eher davon ausgegangen wird, daß die Kompetenzen der Schüler (noch) nicht voll entwickelt sind (vgl. Fölling-Albers 1989; Müller 1994). In weiterführenden Schulen wird eher vorausgesetzt, daß die Schüler bereits über bestimmte Formen bzw. ein bestimmtes Ausmaß an sozialen Kompetenzen verfügen. Ist dies der Fall, dann werden Abweichungen von dem schulisch erwünschten Verhalten schneller und deutlicher sanktioniert als in der Grundschule. Je nachdem wie gut sich ein Kind an diese Anforderungen anpassen kann bzw. über welche Voraussetzungen es in bezug auf Verhalten und Standard verfügt, wird es von den Lehrkräften (und den Mitschülern) als mehr oder weniger kompetent beurteilt. Dauerhaft negative Rückmeldungen von Lehrkräften und Mitschülern unterstützen den Prozeß, daß Schüler ihre direkt nach dem Schulwechsel positive Einschätzung ihrer Kompetenzen nach unten korrigieren.

Eine systematische Thematisierung von Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard, wie sie während der Kompetenzförderung stattfindet, wirkt verstärkend auf diesen Trend ein (hierfür sind der Critical Ratio und der Pfadkoeffizient ein Anhaltspunkt). Dies bedeutet, daß die Kompetenzförderung in der Gruppe mit geringem Status eine ohnehin auftretende Tendenz zur Abwertung der sozialen Kompetenzen bei einem Teil der Schüler verstärkt.

11.2.3. Wirkung bei Kindern mit mittlerem Status

Für die Gruppe mit mittlerem Status konnte keine Wirkung der Maßnahme nachgewiesen werden. Die Ergebnisse der anderen Statusgruppen führen zu der Annahme, daß es sich bei diesem Nulleffekt eher um ein statistisches Phänomen handelt, als um einen Beleg für die Unwirksamkeit der Kompetenzförderung in dieser Gruppe. In Kapitel 5 wurde dargestellt, daß der veraltete und der fortgeschrittene Standard in dieser Gruppe sehr wahrscheinlich annähernd gleich häufig auftritt. Bei einer annähernden Gleichverteilung der Standards würde die positive Wirkung der Kompetenzförderung bei Kindern mit fortgeschrittenem Standard die negativen Effekte bei Kindern mit veraltetem Standard - statistisch gesehen - relativieren oder ausgleichen. Hierfür ist jedoch im Rahmen der vorliegenden Studie kein Beleg möglich, so daß auf der Basis der vorhandenen Daten nur der Schluß zulässig ist, daß die Kompetenzförderung in der Gruppe mit mittlerem Status weder eine substantielle positive noch eine erwähnenswerte negative Wirkung erzeugt hat.

Die vorliegende Konzeption universeller Kompetenzförderung erreichte nur einen Teil der definierten Zielgruppe. Die Kompetenzförderung scheint ihre Wirkung am besten bei Schülern entfalten zu können, die einen hohen sozioökonomischen Status und damit verknüpft relativ unproblematische Sozialisationsbedingungen aufweisen. Die Wirkung der Kompetenzförderung wird bei diesen Schülern mutmaßlich durch die Gestaltung des Sozialisationsprozesses und das bereits erworbene Persönlichkeitskonstrukt "soziale Kompetenz" unterstützt (vgl. Kapitel 5). Die Anzahl der Teilnehmer, die von der Maßnahme profitieren, ist im Verhältnis zu der gesamten Zielgruppe jedoch eher klein, so daß mit der vorliegenden Konzeption eine recht spezifische Gruppe erreicht wird. Der Anspruch einer universellen Wirkung des Programms konnte mit der vorliegenden Maßnahme nicht eingelöst werden. Zudem ist diese Gruppe nicht diejenige, die am stärksten auf eine institutionelle Unterstützung ihres Entwicklungsprozesses angewiesen ist.

Für die Gruppe der Schüler mit geringem sozioökonomischen Status zeigte die Kompetenzförderung einen unerwünschten negativen Effekt. Diese Gruppe stellt den größeren Teil der Zielgruppe, so daß zu konstatieren ist, daß gerade für die Schüler keine wirksame Kompetenzförderung zur Verfügung steht, die aufgrund problematischer Sozialisationsbedingungen ein hohes Risiko für eine problematisch verlaufende Entwicklung aufweisen und damit am ehesten einer schulischen Kompetenzförderung bedürfen. Die Entwicklung einer subgruppenspezifischen Kompetenzförderung, die vor allem auf sozialbenachteiligte Schüler zugeschnitten ist, sollte bei weiteren theoretischen und praktischen Bemühungen im Vordergrund stehen.

11.3. Güte des Modells

Die in dem Modell universeller Wirkung formulierten Zusammenhänge erklären 96% der empirischen Varianz. Dieser gute Modell-Fit zeigt, daß wesentliche latente Variablen bzw. Indikatoren im Modell enthalten sind (Bollen 1989; Backhaus et al. 1994). Die 4% nicht-erklärter Varianz sind vermutlich auf eine oder mehrere latente Variablen zurückzuführen, die nur mittelbar oder gar nicht in dem Modell erfaßt wurden. Möglicherweise könnte der Einbezug des “Standards der Kompetenzen” zu einer weiteren Erklärung der Varianz beitragen. Im theoretischen Teil der Arbeit wurde diese Variable als ein Faktor identifiziert, der sowohl das Modellverhalten in den primären Kontexten und damit die Höhe der sozialen Kompetenzen bei den Schülern moderiert als auch die Wirkung der Kompetenzförderung beeinflußt. Der methodische Ansatz, das Modell universeller Wirkung zu überprüfen, führte jedoch zu einer Modellspezifikation, die diesen moderierenden Faktor nicht berücksichtigte. In der empirischen Überprüfung wurde davon ausgegangen, daß der sozioökonomische Status den Standard der elterlichen und gleichaltrigen Modelle bzw. der Teilnehmer angemessen repräsentiert. Es wurde ein hoher sozioökonomischer Status mit einem fortgeschrittenen Standard und ein geringer Status mit einem veralteten Standard gleichgesetzt. Diese Annahme reicht vermutlich nicht aus, um den Standard der Personen ausreichend zu erfassen.

Die Aussagekraft des Modells könnte sehr wahrscheinlich erhöht werden, wenn folgende “Standard”-Variablen in die Schätzung einbezogen werden: “Standard der elterlichen Modelle”, “vorherrschender Standard des Peerkontextes” und “internalisierter Standard des befragten Kindes”. Die Schätzung des Zusammenhangs zwischen diesen drei Variablen ermöglicht Aussagen über den Einfluß der Standards der primären Kontexte auf den Standard eines Kindes. Mit einer genauen Kenntnis des Standards eines Kindes, kann die Wirkung der monomodalen Kompetenzförderung bei Kindern mit unter-

schiedlichem Standard genauer evaluiert werden. Eine solche empirische Untersuchung ist wünschenswert, um eine eindeutige Überprüfung differentieller Effekte des vorliegenden Programms im Hinblick auf die Kompatibilität des Standards der Teilnehmer mit dem Standard der Kompetenzförderung vornehmen zu können. Hierfür ist jedoch eine Modifikation des Modells sowie die Erhebung eines neuen Datensatzes notwendig.

11.4. Offene Fragen

Die Ergebnisse im Abschnitt 11.1. weisen darauf hin, daß der soziale Wandel der Gesellschaft bis zum ausgehenden 20. Jahrhundert zu einer teilweisen Umgestaltung der Sozialisationskontexte bzw. zu einer Verschiebung von Aufgaben und Rollenverteilungen zwischen primären und sekundären Sozialisationskontexten geführt hat (siehe auch Himmelmann 1994; Witjes et al. 1994). Dies hat zu einer Pluralisierung von Chancen und Risiken in allen sozialen Lagen beigetragen, für deren Wahrnehmung bzw. Vermeidung ganz bestimmte soziale und personale Ressourcen zur Verfügung stehen oder erworben werden müssen. Der sozioökonomische Status eines Kindes eröffnet oder verschließt bestimmte Möglichkeiten, gesellschaftlich definierte Ziele zu erreichen (Hradil 1987), so daß mit jedem Status ein Geflecht von bestimmten Risiko- und Schutzfaktoren verknüpft ist, das eine spezifische Problemlage ergibt, die typisch für jeden Status ist. Viele riskante Sozialisationsbedingungen wurden für Kinder mit geringem sozioökonomischen Status identifiziert (Jessor & Jessor 1977; Leibfried & Voges 1992; Bertram 1993; Perik et al. 1995; Schäfers & Zimmermann 1995; Klocke 1996). Nur wenig ist bislang über spezifische Entwicklungsrisiken bei Kindern mit hohem Status bekannt. Welche positiven oder negativen Auswirkungen z.B. ein modernisierter Lebensstil im Kindesalter für die Entwicklung der jeweiligen Kinder hat, wird erst in Ansätzen deutlich (Preuss-Lausitz 1989; Witjes 1994, Bründel &

Hurrelmann 1996). Eine systematische Weiterentwicklung von theoretischen Ansätzen, wie z.B. der sozial-ökologischen Sozialisationsforschung, im Hinblick auf riskante Bedingungen des Sozialisationsprozesses von Kindern mit unterschiedlichem Status ist wünschenswert. Insbesondere die Weiterentwicklung von wirksamen institutionellen Interventionen zur Vorbeugung von Problemverhalten und problematischen Entwicklungsprozessen in unterschiedlichen Risikogruppen profitiert von solchem Wissen. Die Kenntnis von Faktoren, die die außerschulischen Sozialisationsprozesse moderieren, ermöglicht darüber hinaus eine gezielte Identifikation von Risikogruppen und erleichtert eine Konzeption von entwicklungsbegleitender, subgruppenspezifischer Prävention.

In dieser Arbeit wurden nur Auswirkungen primärer Sozialisation auf die Höhe der kindlicher Kompetenzen untersucht. Daher ist ungeklärt, welche Einflüsse von institutionellen Sozialisationsinstanzen auf die Entwicklung von sozialen Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard ausgehen. In weiteren Untersuchungen ist dem Sozialisationskontext "Grundschule" besondere Aufmerksamkeit zu schenken, da fast alle Kinder diesen Kontext durchlaufen müssen. Zu untersuchen sind in diesem Zusammenhang unter anderem folgende Fragen: Welche schulklimatischen und unterrichtlichen Bedingungen sind dem Erwerb von Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard abträglich oder förderlich? Welche Beziehung besteht zwischen primärer und sekundärer Sozialisation zu diesem Zeitpunkt? Ferner wäre zu klären, ob ein lebenszeitlich früherer Beginn der Kompetenzförderung sinnvoll wäre, z.B. um Kinder mit veraltetem Standard frühzeitig an Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard heranzuführen.

Der veraltete Standard der Modelle wurde in dieser Arbeit als eine Ursache für ein geringes Ausmaß an sozialen Kompetenzen angesehen. In der Präventions- und Kompetenzforschung wurde den Standards von kompetentem Verhalten bislang kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Es fehlen daher entsprechende theoretische Ansätze und empirische Untersuchungen, die eine valide Operationalisierung der Standards für empirische Zwecke ermöglichen würden. Offen ist beispielsweise die Frage der Verbreitung des fortgeschrittenen oder veralteten Standards in sozialen Gruppen. Nur wenige Kenntnisse sind darüber vorhanden, welche Determinanten zu einer Internalisierung eines bestimmten Standards bzw. bestimmter als kompetent bewerteter Verhaltensweisen führen (Büchner 1994; Röhrle & Sommer 1994; Schneider et al. 1996). Ebenfalls zu klären sind noch die Auswirkungen des oder der Standards von Modellen in primären und sekundären Kontexten auf das Persönlichkeitskonstrukt "soziale Kompetenz" von Kindern und Jugendlichen. Bereits mit dem jetzigen Wissensstand kann davon ausgegangen werden, daß die Verteilung der Standards innerhalb und zwischen gesellschaftlichen Gruppen sehr viel fließender ist, als die in dieser Arbeit angenommene Schematisierung. Ferner ist anzunehmen, daß mehr Abstufungen zwischen den Extremen des veralteten und des fortgeschrittenen Standards liegen als hier postuliert wurde. Eine Untersuchung dieser Aspekte von sozialer Kompetenz steht bislang noch aus.

Als problematisch kann sich für weitere Untersuchungen von differentiellen Effekten von Kompetenzförderung bzw. riskanter Sozialisationsbedingungen das Fehlen eines validen statistischen Maßes für die Erhebung von sozialer Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen erweisen. Üblicherweise wird der soziale Status eines Kindes über die soziale Position der Eltern erhoben, die meist anhand der Berufstätigkeit oder des Bildungsstandes der Eltern oder über das Familieneinkommen ermittelt wird (Glatzer & Hübinger 1990; Böh-

nisch 1993; Nationale Armutskonferenz 1993; ISI-Informationsdienst 1996). Diese Maße sind jedoch nicht in der Lage subjektiv erlebte soziale Benachteiligung zu erfassen, z.B. den Besuch eines bestimmten Schulzweigs der bestimmte berufliche Möglichkeiten eröffnet oder verschließt (vgl. Albrecht & Howe 1992). Der vorliegende Befund weist in die Richtung, daß die soziale Benachteiligung eines Kindes nicht vollständig auf ökonomische Ressourcen bzw. auf das Prestige der Familie zurückgeführt werden kann. In zunehmendem Maße bestimmen auch geringe Adaptationsmöglichkeiten eines Kindes an gewandelte soziale Bedingungen (z.B. im Bereich der Mobilität, des Medienzugangs und der -nutzung, der Verselbständigung, des Selbstmanagements und der sozialen Unterstützung) die Stärke sozialer Benachteiligung. Wünschenswert ist daher ein Indikator, der nicht nur die ökonomische Benachteiligung eines Kindes berücksichtigt, sondern auch Risiken und Chancen, die sich aus dem fortschreitenden Individualisierungs- und Pluralisierungsprozeß ergeben.

Im Bereich der Suchtpräventionsforschung zeigten Studien, daß das Geschlecht und die Ethnie der Teilnehmer einen differentiellen Einfluß auf die Wirkung von Präventionsprogrammen haben (Botvin et al. 1994b; Epstein et al. 1995a,b; Jerusalem & Mittag 1997; Leppin et al. 1999). Da die hier vorgestellte Kompetenzförderung auf dem gleichen Ansatz psychosozialer Prävention beruht, ist die Wahrscheinlichkeit groß, daß auch diese Faktoren die Wirkung der Kompetenzförderung moderieren. Eine systematische Untersuchung dieser Faktoren ist bislang jedoch erst in Ansätzen erfolgt (Günther & Harten 1994; Durlak & Wells 1997).

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich in bezug auf den Interventionsmechanismus um eine black-box-Studie (vgl. Donaldson et al. 1994). Das heißt, der Interventionsprozeß wurde nicht konkret betrachtet, so daß keine Aussagen über die Mechanismen gemacht werden können, wie die Kompetenzförderung ihre Wirkung entfaltet. Von größtem Interesse sind die kognitiven Verarbeitungsprozesse, die inter- und intrapersonal während der Teilnahme an einer Kompetenzförderung stattfinden. Die Analyse kognitiver Verarbeitungsprozesse sollte die Verhaltensstandards der Teilnehmer in besonderem Maße berücksichtigen.

Ferner ist noch unerforscht, wie bei der Kompetenzförderung erworbenes Verhalten in das Persönlichkeitskonstrukt integriert wird. Zu klären ist hierbei, unter welchen Umständen ein Kind eine kognitive Repräsentation des Verhaltens erwirbt oder welche Interaktionsbedingungen und Modellernprozesse dazu beitragen, daß das erworbene Verhalten generalisiert wird. Weiterhin sollte geklärt werden, welche primären und außerschulischen sekundären Sozialisationsbedingungen eine gute Wirkung der Kompetenzförderung unterstützen, um Programme besser auf die Sozialisationsbedingungen der Teilnehmer zuschneiden zu können.

12. Ausblick

Die vorliegende Arbeit zeigt, daß ein monomodales universelles Kompetenzförderungsprogramm der Heterogenität der Zielgruppe nicht gerecht wurde. Dies führte dazu, daß vor allem die Schüler mit hohem sozioökonomischen Status von der Kompetenzförderung profitierten, während Schüler mit geringem sozioökonomischen Status teilweise sogar negativ auf das Programm reagierten. Somit liegt gerade für die größte Risikogruppe keine wirksame schulische Kompetenzförderung vor. Dies ist besonders problematisch, da Schüler umso stärker auf eine institutionelle Unterstützung ihrer Entwicklung angewiesen sind, je negativer ihre Sozialisationsbedingungen gestaltet sind.

Entsprechend dieser differentiellen Wirkung universeller Kompetenzförderung ist folgendes für die Entwicklung von zukünftigen Programmen abzuleiten:

1. Bei Schülern mit hohem sozioökonomischen Status kann das hier untersuchte Programm eingesetzt werden, wenn die Kompatibilität zwischen dem Standard der vorhandenen Kompetenzen der Schüler und dem Standard des Programms sichergestellt ist. Vor der Implementation einer Kompetenzförderung in einer Klasse ist zu bedenken, daß der zeitliche und personelle Aufwand der Durchführung in einer sinnvollen Relation zu der Größe der Zielgruppe stehen muß. Da Schüler mit hohem Status im Regelfall über ein recht hohes Maß an schulisch erwünschten Kompetenzen verfügen, ist die Zahl der Schüler, die einer Kompetenzförderung bedürfen, eher klein. Unter Umständen kann die Zielgruppe in einer Klasse nur ein bis zwei Schüler umfassen, so daß die Durchführung einer klassenweisen Kompetenzförderung nicht gerechtfertigt ist. In diesen Fällen stellt eine individuelle Förderung dieser Schüler eine Alternative dar. Die Implementation eines solchen alternativen Vorgehens wird bislang jedoch vor allem

durch fehlende pädagogische Konzepte und durch die Struktur des schulischen Kontextes erschwert.

Ist die Zielgruppe in einer Klasse ausreichend groß, aber nicht homogen in bezug auf die Sozialisationsbedingungen und/oder den Standard, dann ist von der Durchführung der vorliegenden Kompetenzförderung abzusehen, um unerwünschte Effekte zu vermeiden. Inwieweit Heterogenität oder Homogenität der Zielgruppen in verschiedenen Schulklassen bzw. Schultypen überhaupt gegeben ist und welche Risikogruppen in diesen Kontexten vorherrschen, muß durch weitere Untersuchungen geklärt werden. Bis zur Klärung dieser Punkte sollte daher auch in der Gruppe mit hohem sozioökonomischen Status die vorliegende Kompetenzförderung nur nach sorgfältiger Abwägung der Vor- und Nachteile eingesetzt werden.

2. Für die Gruppe, die bislang nicht von der Teilnahme an der Kompetenzförderung profitierte, sind alternative Kompetenzförderungsprogramme zu entwickeln. Bei der Entwicklung dieser Programme sind insbesondere folgende zwei Risikogruppen zu berücksichtigen: Die eine Gruppe wächst unter so problematischen Sozialisationsbedingungen heran, daß sie weder genügend Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard noch genügend Kompetenzen mit veraltetem Standard erwirbt, um in primären oder sekundären Kontexten kompetent interagieren zu können. Bei der anderen Gruppe sind die primären Sozialisationsbedingungen hingegen so gestaltet, daß die Kinder ein hohes Ausmaß an Kompetenzen mit veraltetem Standard erwerben. Das heißt, diese Kinder können sich in ihren primären Kontexten sozial erfolgreich verhalten, werden jedoch im schulischen Kontext als inkompetent angesehen.

Für die erste Gruppe stellt sich die Frage, ob die Teilnahme an einer schulischen Kompetenzförderung überhaupt den gewünschten Erfolg erbringen kann. Es ist vor der Entwicklung einer Maßnahme zu klären, ob die pädagogische Kompetenz der Lehrkräfte ausreicht, um bei Kindern mit schweren, multiplen Beeinträchtigungen des Sozialisationsprozesses eine Verbesserung der sozialen Kompetenzen zu erreichen. Sollten sich die schulischen Ressourcen als nicht ausreichend erweisen, dann ist abzuwägen, ob nicht eine professionelle psychotherapeutische Betreuung dieser Schüler erfolgreicher als eine Kompetenzförderung im schulischen Kontext ist. Ferner ist zu klären, ob diese Risikogruppe in einem Schultyp besonders stark vertreten ist, um eventuell eine, auf diese Risikogruppe zugeschnittene schulische Kompetenzförderung als Unterstützung der Individualtherapie zu implementieren.

Für die zweite Risikogruppe erscheint Kompetenzförderung in der Schule durchaus erfolgversprechend, sofern dieses noch zu entwickelnde Programm berücksichtigt, daß diese Kinder eine Diskrepanz in bezug auf den Standard ihrer primären Kontexte und dem sekundären Kontext "Schule" erleben. Diese Kinder benötigen sowohl ein hohes bis mittleres Ausmaß an Kompetenzen mit veraltetem Standard als auch ein hohes bis mittleres Ausmaß an Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard, um in den verschiedenen Kontexten kompetent interagieren zu können. Die Kompetenzförderung muß in ihrer Konzeption auf diese spezifische Lebenswelt Rücksicht nehmen und die Diskrepanz der Standards sachlich thematisieren. Dabei ist darauf zu achten, daß der Kompetenzförderungsunterricht die Funktionalität der Kompetenzen mit veraltetem Standard für die primären Kontexte positiv bewertet und gleichzeitig verdeutlicht, warum diese Kompetenzen im

schulisch-beruflichen Kontext nicht funktional sind. Dieses Element muß durch praktische Übungen ergänzt werden, in denen die schulisch erwünschten Kompetenzen vermittelt werden. Bei der Konzeption des Programms ist unbedingt eine inhaltliche und sprachliche Gestaltung zu wählen, die für diese Gruppe angemessen ist.

Eine solche Maßnahme zielt nicht mehr auf die Veränderung von generellen Kompetenzen, sondern auf die Erweiterung des Persönlichkeitskonstruktes "soziale Kompetenz" um schulisch erwünschte Kompetenzen. Das Ziel der Erweiterung des Persönlichkeitskonstruktes kann sehr wahrscheinlich nicht mit einem einmaligen Programm erreicht werden. Die Vermittlung von schulisch erwünschten Kompetenzen muß für diese Gruppe als eine pädagogische Aufgabe verstanden werden, die langfristig und regelmäßig in den schulischen Alltag integriert werden sollte.

3. Die obigen Anregungen für eine konzeptionelle Weiterentwicklung der curricularen Kompetenzförderung in Richtung subgruppenspezifischer Programme zeigen deutlich, daß Kompetenzförderungsprogramme in Zukunft sowohl inhaltlich als auch in ihrer Form auf die jeweilige(n) Risikogruppe(n) zugeschnitten werden müssen, um ihre Wirkung voll entfalten zu können. Der in den USA übliche Ansatz, für jede (ethnische) Zielgruppe ein spezifisches Programm zu konzipieren und durchzuführen, ist im Bundesrepublikanischen Schulsystem kaum zu verwirklichen, da oft mehrere Risikogruppen in einer Schule bzw. Klasse erreicht werden. Sinnvoller erscheint es, statt mehrerer kompletter Programme, eine flexibel gestaltete Materialsammlung zu erstellen, deren Elemente je nach Thema und Risikogruppe kombiniert werden können. Die Materialien sollten sowohl Unterrichtsmaterialien

als auch Anregungen für außerunterrichtliche Aktivitäten enthalten, z.B. für Projekttage, Klassenfahrten, Pausen usw. Die alleinige Durchführung von Unterricht ist nicht ausreichend für eine dauerhafte Verhaltensänderung in Zielgruppen mit besonders hohem Risiko für inkompetentes Verhalten. Der Unterricht ist in diesem Fall nur als ein Impuls zu verstehen, der die Schüler anregen soll, ihr Verhalten im schulischen Alltag am fortgeschrittenen Standard zu orientieren. Ein dauerhafter Erfolg ist hingegen erst dann zu erwarten, wenn der Erwerb und das Training von kompetentem Verhalten in den schulischen Alltag integriert wird.

Bei der inhaltlichen Konzeption der Materialien sollte die Bewertung von Inkompetenz und Kompetenz in der pädagogischen Arbeit kritisch reflektiert werden. Es muß zwischen inkompetentem Verhalten, daß weder nach veraltetem noch nach fortgeschrittenem Standard sozial erfolgreich ist, und kompetentem Verhalten mit unterschiedlichen Standards unterschieden werden. Für die Konzeption einer den veralteten Standard akzeptierenden Maßnahme bedarf es zunächst einer genauen Definition der verschiedenen Formen von Kompetenzen. Mit Hilfe dieser Definition kann bestimmt werden, welches Verhalten der Schüler im Rahmen von Kompetenzförderung akzeptiert, welches abzulehnen und welches zu korrigieren ist.

Zudem sollte die schulische Bewertung der Schüler hinterfragt werden, die nicht zur Zielgruppe gezählt werden. Die Kompetenzförderung mit universellem Ansatz ging davon aus, daß die Schüler mit einem hohen Ausmaß an schulisch erwünschten Kompetenzen ihr Persönlichkeitskonstrukt "soziale Kompetenz" nicht verändern müssen, da sie in den sozial angesehenen Kontexten erfolgreich interagieren können.

Ein hohes Ausmaß an Kompetenzen mit verschiedenen Standards könnte aber auch für diese Gruppe sinnvoll sein, da gerade in standardheterogenen Interaktionen eine große Bandbreite kompetenten Verhaltens für weitestgehend ungestörte Interaktionsverläufe relevant ist. Eine Erweiterung des Persönlichkeitskonstruktes könnte zu einer größeren Flexibilität dieser Schüler beitragen, so daß sie sich nicht nur gut in Kontexte mit fortgeschrittenem Standard, sondern auch gut in Kontexte mit veraltetem Standard integrieren können.

Die Wirkung unterrichtlicher Kompetenzförderung kann durch eine Anpassung der Implementationsbedingungen an die Bedürfnisse der Zielgruppe verbessert werden. Je größer die Zielgruppe ist und je deutlicher die sozialen und personalen Risikofaktoren bei den Schülern ausgeprägt sind, desto stärker muß der Implementationskontext diesen Bedingungen Rechnung tragen. Um dieser Anforderung gerecht zu werden, ist zunächst einmal zu klären, um welche Zielgruppe es sich in dem jeweiligen Implementationskontext handelt und welche Risikogruppen vorherrschen. Für eine Bestimmung der Zielgruppe fehlen jedoch bislang klare Kriterien, die eine objektive Beschreibung der Zielgruppe ermöglichen würden. Je besser die Zielgruppe eingegrenzt werden kann, desto besser können Unterricht und flankierende Maßnahmen auf diese Gruppe zugeschnitten werden. Für große Zielgruppen mit hohem Ausmaß an problematischen Sozialisationsbedingungen kann eine Umgestaltung des schulischen Umfeldes sinnvoll sein, z.B. die Öffnung der Schule für soziale, medizinische und psychologische Beratungs- und Betreuungsinstitutionen. Diese außerschulischen Institutionen können die Wirkung der Kompetenzförderung unterstützen, in dem sie die Lehrer beraten oder als therapeutisches Angebot für

Schüler zur Verfügung stehen. Gerade in Schulen in sozialbenachteiligten Wohngebieten kann eine solche Verknüpfung von individueller Betreuung und schulischer Unterstützung eine wichtige Ergänzung des Sozialisationsprozesses der Schüler sein. Die permanente Thematisierung von kompetentem Verhalten im schulischen Alltag als Teil pädagogischen Handelns sowie ein systematischer Unterricht erscheinen für diese Gruppe notwendig. Für kleinere, weniger belastete Zielgruppen ist eine solche umfassende strukturelle Veränderung des schulischen Kontextes nicht zwingend notwendig. Bei dieser Gruppe kann eine intensive Schulung der Schüler im Klassenverband für eine signifikante Verbesserung der sozialen Kompetenzen ausreichen. Zusätzlich können ein positives Schul- und Klassenklima sowie eine vertrauensvolle Schüler-Lehrer-Beziehung die Wirkung der Kompetenzförderung unterstützen. Sind nur einzelne Schüler auffällig, bietet die individuelle Förderung dieser Schüler eine sinnvolle Alternative zu obigen Ansätzen, wobei kompetente Mitschüler, z.B. als Modelle, einbezogen werden können.

Flexible Ansätze der Gestaltung der Implementationskontexte erleichtern die Durchführung einer Kompetenzförderung, die sich einerseits an den Bedürfnissen der Zielgruppen orientiert, andererseits aber auch den ökonomischen Einsatz von Ressourcen des schulischen Kontextes im Auge behält. In jeder Schule müssen der Implementationskontext und die Konzeption an die dort vorhandenen Risikogruppen angepaßt werden, um durch eine möglichst optimale Gestaltung der Maßnahme und des Kontextes den größtmöglichen Erfolg erreichen zu können.

Die Schulen bedürfen bei der Bewältigung dieser Aufgaben einer Unterstützung durch andere Institutionen. Insbesondere die Konzeption und Aktualisierung der verschiedenen Kompetenzförderungselemente muß in enger Zusammenarbeit mit der sozialwissenschaftlichen Forschung geschehen, so daß die Ergebnisse von neuen Studien, z.B. zu weiteren, den Interventionsprozeß moderierenden Faktoren, in die Praxis integriert werden können. Zudem müssen die Lehrkräfte verstärkt die Möglichkeit erhalten, sich auf die spezifischen Anforderungen differentieller Kompetenzförderung durch Aus- und Weiterbildung vorzubereiten. An Kompetenzförderung interessierte Lehrer müssen vielfach bei ihrer Schulleitung, im Kollegium und bei den Eltern Aufklärungs- und Überzeugungsarbeit leisten, damit sie eine Kompetenzförderung durchführen können. Diese Bemühungen der Lehrkräfte könnten durch die Einrichtung einer fachlichen Beratung unterstützt werden, die auch bei der genauen Bestimmung der Zielgruppe, bei der Auswahl der Unterrichtsstunden und der flankierenden Maßnahmen behilflich ist sowie während der Durchführung beratend zu Seite steht.

Insgesamt erscheint Kompetenzförderung mit differentiellem Ansatz als eine Möglichkeit pädagogischer Arbeit, die erfolgreich in den schulischen Alltag integriert werden kann, sofern sie auf die spezifischen Bedürfnisse der Risikogruppen zugeschnitten ist und die Implementationsbedingungen entsprechend gestaltet sind. Bei der Konzeption dieser Maßnahmen sollte jedoch berücksichtigt werden, daß ein geringes Ausmaß an sozialen Kompetenzen mit fortgeschrittenem Standard ein Symptom für einen problematisch gestalteten Sozialisationsprozeß darstellt. In diesem Zusammenhang sollte überlegt wer-

den, ob und wie Kompetenzförderung in ein pädagogisches Konzept ganzheitlicher Persönlichkeitsförderung im schulischen Kontext integriert werden kann, durch das diese Schüler während ihres gesamten Schulbesuchs in ihrem Entwicklungsprozeß unterstützt werden können.

Literaturverzeichnis

- Aken, M.A.G. van (1992):** The development of general competence and domain specific competencies. In: European Journal of Personality, 1992, Vol. 6, 267-282.
- Aken, M.A.G. van (1994):** The Transactional Relation Between Social Support and Children's Competence. In: Nestmann, F. & Hurrelmann, K. (Eds.) (1994): Social Networks and Social Support in Childhood and Adolescence. Berlin: De Gruyter, 131-148.
- Aken, M.A.G. van & Riksen-Walraven, J.M. (1992):** Parental Support and the Development of Competence in Children. In: International Journal of Behavioral Development, 1992, 15 (1), 101-123.
- Albrecht, G. & Howe, C.-W. (1992):** Soziale Schicht und Delinquenz. Verwischte Spuren oder falsche Fährte? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1992, Jg. 44, Heft 4, 697-730.
- Arbuckle, J.L. (1997):** AMOS Users' Guide Version 3.6. Chicago: SmallWaters Corporation.
- Backhaus, K.; Erichson, B.; Plinke, W. & Weiber, R. (1994):** Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bandura, A. (1979):** Die sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1990):** Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt am Main: suhrkamp.
- Bertram, H. (1993):** Sozialberichterstattung zur Kindheit. In: Marfeka, M. & Nauck, B. (Hrsg.) (1993): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied: Luchterhand, 91-108.
- Böhnisch, L. (1993):** Jugend und Armut - Jugendliche und junge Erwachsene als soziale Risikogruppe. In: Kindheit, Jugend und Gesellschaft, 1993, Heft 2, 35-37.
- Bois-Reymond, M. du (1995):** The Modern Family as a Negotiating Household. Parent-Child Relations in Western and Eastern Germany and in the Netherlands. In: Bois-Reymond, M. du; Diekstra, R. & Hurrelmann, K. (Eds.) (1995): Childhood and Youth in Germany and The Netherlands. Transitions and Coping Strategies of Adolescents. Berlin, New York: de Gruyter, 127-160.
- Bollen, K.A. (1989):** Structural Equations with Latent Variables. New York: Wiley.
- Booth, C.L.; Rose-Krasnor, L. & Rubin, K.H. (1991):** RELATING PRE-SCHOOLERS' SOCIAL COMPETENCE AND THEIR MOTHERS' PARENTING BEHAVIORS TO EARLY ATTACHMENT SECURITY AND HIGH-RISK STATUS. In: Journal of Social and Personal Relationships, 1991, Vol. 8, 363-382.

Bortz, J. (1993): Statistik für Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg: Springer.

Bortz, J. & Döring, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin, Heidelberg: Springer.

Botvin, G.J. (1982): Broadening the Focus of Smoking Prevention Strategies. In: Coates, T. (Ed.) (1982): PROMOTING ADOLESCENT HEALTH. A Dialog on Research and Practice. New York: Academic Press, 137-148.

Botvin, G.J. (1984): Promoting General Competence, Improving Personal Competence: Toward a Comprehensive Approach to Smoking Prevention. In: Proceedings of the International Workshop on Health Promotion in Youth, SozEp-Hefte, 1/1984, 93-102.

Botvin, G.J. (1986): Substance Abuse Prevention Research: Recent Developments and Future Directions. Journal of School Health, November 1986, Vol. 56, No. 9, 369-374.

Botvin, G.J.; Baker, E.; Filazzola, A.D. & Botvin, E.M. (1990a): A COGNITIVE-BEHAVIORAL APPROACH TO SUBSTANCE ABUSE PREVENTION: ONE-YEAR FOLLOW-UP. In: Addictive Behaviors, 1990, Vol. 15, 46-63.

- Botvin, G.J.; Baker, E.; Dusenbury, L.; Tortu, S. & Botvin, E.M. (1990b):** Preventing Adolescent Drug Abuse Through a Multimodal Cognitive-Behavioral Approach: Results of a 3-Year Study. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1990, Vol. 58, No. 4, 437-446.
- Botvin, G.J. & Botvin, E.M. (1992):** Adolescent Tobacco, Alcohol, and Drug Abuse: Prevention Strategies, Empirical Findings, and Assessment Issues. In: *Developmental and Behavioral Pediatrics*, August 1992, Vol. 13, No. 4, 290-301.
- Botvin, G.J. & Dusenbury, L. (1987):** Life Skills Training: A Psycho-educational Approach to Substance Abuse Prevention. In: Maher, C.A. & Zins, J.E. (Eds.) (1987): *Psychoeducational Interventions in the Schools: Methods and Procedures for Enhancing Student Competence*. New York: Pergamon Press, 46-65.
- Botvin, G.J. & Dusenbury, L. (1989):** Substance Abuse Prevention and the Promotion of Competence. In: Bond, L.A. & Compas, B.E. (Eds.) (1989): *Primary Prevention and Promotion in the Schools. Primary Prevention of Psychopathology*, Vol. 12. Newbury Park, London, New Dehli: Sage Publications, 146-178.
- Botvin, G.J.; Dusenbury, L.; Baker, E.; James-Ortiz, S. & Botvin, E.M. (1992):** Smoking Prevention Among Urban Minority Youth: Assessing Effects on Outcome and Mediating Variables. In: *Health Psychology*, 1992, 11 (5), 290-299.

- Botvin, G.J. & Eng, A. (1980):** A Comprehensive School-Based Smoking Prevention Program. In: *Journal of School Health*, April 1980, 50, 209-213.
- Botvin, G.J. & Eng, A. (1982):** The Efficacy of a Multicomponent Approach to the Prevention of Cigarette Smoking. In: *Preventive Medicine*, 1982, 11, 199-211.
- Botvin, G.J.; Eng, A. & Williams, C.L. (1980):** Preventing the Onset of Cigarette Smoking through Life Skills Training. In: *Preventive Medicine*, 1980, 9, 135-143.
- Botvin, G.J.; Epstein, J.A.; Schinke, S.P. & Diaz, T. (1994a):** Predictors of Cigarette Smoking among Inner-City Minority Youth. In: *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 1994, 15 (2), 67-73.
- Botvin, G.J.; Renick, N.L. & Baker, E. (1983):** The Effects of Scheduling Format and Booster Sessions on a Broad-Spectrum Psychosocial Approach to Smoking Prevention. In: *Journal of Behavioral Medicine*, 1983, Vol. 6, No. 4, 359-379.
- Botvin, G.J.; Schinke, S.P. & Orlandi, M.A. (1989):** Psychosocial Approaches to Substance Abuse Prevention: Theoretical Foundations and Empirical Findings. In: *Crisis*, 1989, 10/1, 62-77.

Botvin, G.J.; Schinke, S.P.; Epstein, J.A. & Diaz, T. (1994b): Effectiveness of Culturally Focused and Generic Skills Training Approaches to Alcohol and Drug Abuse Prevention Among Minority Youths. In: *Psychology of Addictive Behaviors*, 1994, Vol. 8, No. 2, 116-127.

Botvin, G.J. & Tortu, S. (1988): Peer relationships, social competence, and substance abuse prevention: Implications for the Family. In: *Journal of Social Work and Human Sexuality*, 1988, 6 (2), 105-119.

Botvin, G.J. & Wills, T.A. (1985): Personal and Social Skills Training: Cognitive-Behavioral Approaches to Substance Abuse Prevention. In: Bell, C.S. & Battjes, R. (Eds.) (1985): *Prevention Research: Deterring Drug Abuse Among Children and Adolescents*. NIDA Research Monograph No. 63, Washington, DC: US Government Printing Office, 8-49.

Bründel, H. & Hurrelmann, K. (1996): *Einführung in die Kindheitsforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.

Büchner, P. (1989): Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsnormen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.) (1989): *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg*. Weinheim, Basel: Beltz, 196-214.

Büchner, P. (1990): Aufwachsen in den 80er Jahren. Zum Wandel kindlicher Normalbiografien in der Bundesrepublik Deutschland. In: Büchner, P.; Krüger, H.-H. & Chisholm, C. (Hrsg.) (1990): Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich: Zum Wandel der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland und in Großbritannien. Opladen: Leske + Budrich, 79-94.

Büchner, P. (1994): Individualisierte Kindheit "jenseits von Klasse und Schicht" ? Überlegungen zum Stellenwert neuer Dimensionen sozialer Ungleichheit im Kindesalter. In: Geulen, D. (Hrsg.) (1994): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 163-180.

Büchner, P. (1995): The Impact of Social and Cultural Modernisation on the Everyday Lives of Children. Theoretical and Methodological Framework and First Results of an Inter-cultural Project. In: Bois-Reymond, M. du; Diekstra, R. & Hurrelmann, K. (Eds.) (1995): Childhood and Youth in Germany and The Netherlands. Transitions and Coping Strategies of Adolescents. Berlin, New York: de Gruyter, 105-125.

Bulmahn, T. (1996): Sozialstruktureller Wandel: Soziale Lagen, Erwerbsstatus, Ungleichheit und Mobilität. In: Zapf, W. & Habich, R. (Hrsg.) (1996): Wohlfahrtsentwicklung im vereinten Deutschland. Sozialstruktur, sozialer Wandel und Lebensqualität. Berlin: edition sigma, 25-49.

Caplan, M. & Weissberg, R.P. (1989): Promoting Social Competence in Early Adolescence: Developmental Considerations. In: Schneider, B.H.; Attili, G.; Nadel, J. & Weissberg, R.P. (Eds.) (1989): Social Competence in Developmental Perspective. London: Kluwer Academic Publishers, 371-385.

Caplan, M.; Weissberg, R.P.; Grober, J.S.; Sivo, P.J.; Grady, K. & Jacoby, C. (1992): Social Competence Promotion With Inner-City and Suburban Young Adolescents: Effects on Social Adjustment and Alcohol Use. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1992, Vol. 60, No. 1, 56-63.

Chassé, K.A. (1993): Kinder und Armut. In: Kindheit, Jugend und Gesellschaft, 1993, Heft 2, 37-41.

Crockenberg, S.; Jackson, S. & Langrock, A.M. (1996): Autonomy and Goal Attainment: Parenting, Gender, and Children's Social Competence. In: Killen, M. (Ed.) (1996): Children's Autonomy, Social Competence, and Interactions with Adults and Other Children: Exploring Connections and Consequences. New Directions for Child Development, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, Fall 1996, No. 73, 41-55.

Dennis, A.; Heynen, S. & Kröger, C. (1993): Fortschreibung der Expertise zur Primärprävention des Substanzmißbrauchs. IFT-Berichte Bd. 72. München: Institut für Therapieforschung.

- Dent, C.W.;** Sussman, S.; Ellickson, P.; Brown, P. & Richardson, J. (1996): Is Current Drug Abuse Prevention Programming Generalizable Across Ethnic Groups? In: *American Behavioral Scientist*, June 1996, Vol. 39, No. 7, 911-918.
- Dodge, K.A.;** Pettit, G.S.; McClaskey, C.L. & Brown, M.M. (1986): *Social Competence in Children*. Monographs of the Society for Research in Child Development. Serial Number 213. Chicago: University of Chicago Press.
- Donaldson, S.I.;** Graham, J.W. & Hansen, W.B. (1994): Testing the Generalizability of Intervening Mechanism Theories: Understanding the Effects of Adolescent Drug Use Prevention Interventions. In: *Journal of Behavioral Medicine*, 1994, Vol. 17, No. 2, 195-216.
- Durlak, J.A. & Wells, A.M. (1997):** Primary Prevention Mental Health Programs for Children and Adolescents: A Meta-Analytic Review. In: *American Journal of Community Psychology*, 1997, Vol. 25, No. 2, 115-152.
- Dusenbury, L. & Botvin, G.J. (1992):** Substance Abuse Prevention: Competence Enhancement and the Development of Positive Life Options. In: *Journal of Addictive Diseases*, 1992, Vol. 11 (3), 29-45.
- Dusenbury, L.;** Botvin, G.J. & James-Ortiz, S. (1990): The Primary Prevention of Adolescent Substance Abuse Through the Promotion of Personal and Social Competence. In: *Prevention in Human Services*, 1990, Vol. 7, No. 1, 201-224.

- Dusenbury, L.;** Kerner, J.F.; Baker, E.; Botvin, G.J.; James-Ortiz, S. & Zauberman, A. (1992): Predictors of Smoking Prevalence among New York Latino Youth. In: American Journal of Public Health, January 1992, Vol. 82, No. 1, 55-58.
- Elias, N. (1976a):** Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Frankfurt am Main: suhrkamp.
- Elias, N. (1976b):** Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Zweiter Band: Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Frankfurt am Main: suhrkamp.
- Engel, U. & Reinecke, J. (1994):** Panelanalyse. Grundlagen, Techniken, Beispiele. Berlin, New York: de Gruyter.
- Epstein, J.A.;** Botvin, G.J.; Diaz, T. & Schinke, S.P. (1995a): The Role of Social Factors and Individual Characteristics in Promoting Alcohol Use among Inner-City Minority Youths. In: Journal of Studies on Alcohol, January 1995, Vol. 56, 39-46.
- Epstein, J.A.;** Botvin, G.J.; Diaz, T.; Toth, V. & Schinke, S.P. (1995b): Social and Personal Factors in Marijuana Use and Intentions to Use Drugs Among Inner-City Minority Youth. In: Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, February 1995, Vol. 16, No. 1, 14-20.

Finkel, S.E. (1995): CAUSAL ANALYSIS WITH PANEL DATA. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

Fölling-Albers, M. (1989): Veränderte Kindheit - Eine Herausforderung für die Schule. In: Melzer, W. & Sünker, H. (Hrsg.) (1989): Wohl und Wehe der Kinder. Pädagogische Vermittlungen von Kindheitstheorie, Kinderleben und gesellschaftlichen Kindheitsbildern. Weinheim, München: Juventa, 62-76.

Freitag, M. (1999): Familiäre Determinanten des Alkoholkonsums von Kindern: Implikationen einer prospektiven Längsschnittstudie für die Prävention. In: Kolip, P. (Hrsg.) (1999): Programme gegen Sucht. Internationale Ansätze zur Suchtprävention im Jugendalter. Weinheim, München: Juventa, 163-182.

Geulen, D. (Hrsg.) (1994): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Glatzer, W. & Hübinger, W. (1990): Lebenslagen und Armut. In: Döring, D.; Haenisch, W. & Huster, E.-U. (Hrsg.) (1990): Armut im Wohlstand. Frankfurt am Main: suhrkamp, 31-55.

Gödde, M.; Walper, S. & Engfer, A. (1996): Die Peernetzwerke neunjähriger Kinder: Zum Verhältnis von Netzwerkressourcen, kindlicher Kompetenz und mütterlichen Strategien der Kontaktsteuerung. In: Psychologie, Erziehung, Unterricht, 1996, 43. Jg., 100-113.

- Goldberg, C. & Botvin, G.J. (1993):** ASSERTIVENESS IN HISPANIC ADOLESCENTS: RELATIONSHIP TO ALCOHOL USE AND ABUSE. In: Psychological Reports, 1993, 73, 227-238.
- Grundmann, M. & Huinink, J. (1991):** Der Wandel der Familienentwicklung und der Sozialisationsbedingungen von Kindern. Situation, Trends und einige Implikationen für das Bildungssystem. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1991, 37. Jg., Nr. 4, 529-554.
- Günther, R. & Harten, R. (1994):** EXPERTISE. Suchtprävention im Handlungsfeld Schule unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Ansätze. In: Greulich, P. (Hrsg.) (1994): Neue Ansätze der Suchtprävention in Nürnberg. Expertenband zum Jugend-Modellprojekt Prävention JUMP. Frankfurt am Main: ISS-Eigenverlag.
- Hansen, W.B. (1992):** School-based substance abuse prevention: a review of the state of the art in curriculum, 1980-1990. In: Health Education Research, 1992, Vol. 7, No. 3, 403-430.
- Hatch, J.A. (1987):** PEER INTERACTION AND THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE. In: Child Study Journal, 1987, Vol. 17, No. 3, 169-183.
- Hawkins, J.D.; Catalano, R.F. & Miller, J.Y. (1992):** Risk and Protective Factors for Alcohol and Other Drug Problems in Adolescence and Early Adulthood: Implications for Substance Abuse Prevention. In: Psychological Bulletin, 1992, Vol. 112, No. 1, 64-105.

- Hesse, S. (1993):** Suchtprävention in der Schule. Evaluation der Tabak- und Alkoholprävention. Opladen: Leske + Buderich.
- Himmelmann, G. (1994):** Gesellschaftliche Herausforderungen an die Schule. In: Erziehungswissenschaftlicher Fachbereich der Technischen Hochschule Braunschweig (Hrsg.) (1994): Braunschweiger Manifest. Pädagogische Herausforderungen an Politik und Gesellschaft. Für eine arbeitsfähige und humane Schule. Braunschweig, 19-37.
- Hradil, S. (1987):** Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu sozialen Lagen und Milieus. Opladen: Leske + Budrich.
- Hurrelmann, K. (1994):** Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim, München: Juventa.
- Hurrelmann, K. & Hesse, S. (1991):** Drogenkonsum als problematische Form der Lebensbewältigung im Jugendalter. In: Sucht, 1991, 37, 240-252.
- Hurrelmann, K. & Mansel, J. (1993):** Individualisierung in der Freizeit? In: Melzer, W.; Neubauer, G.; Sander, U. & Volkmer, I. (1993): Wandlungen der Kindheit. Theoretische Überlegungen zum Strukturwandel der Kindheit heute. Opladen: Leske + Budrich, 77-93.
- ISI-Informationsdienst Soziale Indikatoren (1996):** Zunehmende Kinderarmut in Deutschland? Studie zur Kinderarmut im Vergleich 1984 - 1994. ZUMA - Publikation, Nr.15, Januar, 1-3.

- Jerusalem, M. & Mittag, W. (1997):** Schulische Gesundheitsförderung: Differentielle Wirkungen eines Interventionsprogramms. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Unterrichtsforschung, 1997, 25, Heft 2, 133-150.
- Jessor, R. (1991):** Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action. Special Issue: Adolescents at Risk. In: Journal of Adolescent Health, 1991, 12, 597-605.
- Jessor, R.; den Bos, J. van; Vanderryn, J.; Costa, F.M. & Turbin, M.S. (1995):** Protective Factors in Adolescent Problem Behavior: Moderator Effects and Developmental Change. In: Developmental Psychology, 1995, Vol. 31, No. 6, 923-933.
- Jessor, R.; Donovan, J.E. & Costa, F.M. (1991):** Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development. Cambridge: University Press.
- Jessor, R. & Jessor, S.L. (1977):** Problem Behavior and Psychosocial Development: A Longitudinal Study of Youth. New York: Academic Press.
- Klocke, A. (1996):** Aufwachsen in Armut. Auswirkungen und Bewältigungsformen der Armut im Kindes- und Jugendalter. In: Zeitschrift für Sozialisations- und Erziehungssoziologie, 1996, 16. Jg., Heft 4, 390-409.

- Kolip, P.;** Hurrelmann, K. & Schabel, P.-E. (Hrsg.) (1995): Jugend und Gesundheit. Interventionsfelder und Präventionsbereiche. Weinheim, München: Juventa.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1990):** Sozialisation in Familie und Gleichaltrigenwelt. Zur Sozialökologie der Entwicklung in der mittleren Kindheit. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1990, Heft 2/10, 147-162.
- Künzel-Böhmer, J.;** Bühringer, G. & Janik-Konecny, T. (1993): Expertise zur Primärprävention des Substanzmißbrauchs (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Gesundheit, Bd. 20). Baden-Baden: Nomos Verlags-Gesellschaft.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984):** Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer.
- Leibfried, S. & Voges, W. (Hrsg.) (1992):** Armut im modernen Wohlfahrtsstaat. Sonderheft 32 der Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Leppin, A. (1991):** Skala zur wahrgenommenen sozialen Unterstützung - Freunde (WASU - F). Bielefeld: Sonderforschungsbereich 227 "Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter". Universität Bielefeld.

- Leppin, A. (1991):** Skala zur wahrgenommenen sozialen Unterstützung - Eltern/Kurzform (WASU - E/K). Bielefeld: Sonderforschungsbereich 227 "Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter". Universität Bielefeld.
- Leppin, A. (1995):** Gesundheitsförderung in der Schule. In: Kolip, P.; Hurrelmann, K. & Schabel, P.-E. (Hrsg.) (1995): Jugend und Gesundheit. Interventionsfelder und Präventionsbereiche. Weinheim, München: Juventa, 235-250.
- Leppin, A.; Freitag, M., Pieper, E. & Szirmak, Z. (1994):** Skala zur sozialen Kompetenz (SSK). Bielefeld: Sonderforschungsbereich 227 "Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter". Universität Bielefeld.
- Leppin A.; Freitag, M.; Pieper, E.; Szirmak, Z. & Hurrelmann, K. (1998):** Schulische Prävention von Alkoholkonsum bei jüngeren Jugendlichen: Die Rolle situativer und personaler Bedingungsfaktoren für die Entwicklung von Konsumintentionen. In: Kindheit und Entwicklung, 1998, 7 (4), 239-243.
- Leppin, A.; Pieper, E.; Szirmak, Z.; Freitag, M. & Hurrelmann, K. (1999):** Prävention auf den zweiten und dritten Blick: Differentielle Effekte eines kompetenzorientierten Suchtpräventionsprogramms. In: Kolip, P. (Hrsg.) (1999): Programme gegen Sucht. Internationale Ansätze zur Suchtprävention im Jugendalter. Weinheim, München: Juventa, 215-234.

- Lösel, F. & Biesener, T. (1998):** Zum Einfluß des Familienklimas und der Gleichaltrigengruppe auf den Zusammenhang zwischen Substanzgebrauch und antisozialem Verhalten von Jugendlichen. In: *Kindheit und Entwicklung*, 1998, 7 (4), 208-220.
- Logan, B. (1991):** Adolescent substance abuse prevention: An overview of the literature. In: *Family & Community Health*, January 1991, 13 (4), 25-36.
- MacKinnon, C.; Volling, B.L.; Lamb, M.E.; Dechman, K.; Rabiner, D. & Curtner, M.E. (1994):** A Cross-Contextual Analysis of Boys' Social Competence: From Family to School. In: *Developmental Psychology*, 1994, Vol. 30, No. 3, 325-333.
- Marfeka, M. & Nauck, B. (Hrsg.) (1993):** Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied: Luchterhand.
- Moskowitz, J.M. (1989):** The Primary Prevention of Alcohol Problems: A Critical Review of the Research Literature. In: *Journal of Studies on Alcohol*, 1989, Vol. 50, No. 1, 54-88.
- Müller, J.G. (1994):** "...und raus bist du." Soziale Kompetenzen türkischer und deutscher Kinder in der Hauptschule. Europäische Hochschulschriften: Reihe 6, Psychologie Bd. 474, Frankfurt am Main: Lang.

- Nationale Armutskonferenz (1993):** DOKUMENTATION. Bekämpfung von Armut und Unterversorgung in Deutschland. Positionspapier der Nationalen Armutskonferenz in der Bundesrepublik Deutschland. In: Kindheit, Jugend und Gesellschaft, 1993, Heft 2, 65-70.
- Nave-Herz, R. (1992):** Kindheit, Jugend und Gesellschaft - über die Schwierigkeiten, erwachsen zu werden. In: Kindheit, Jugend und Gesellschaft, 1992, Heft 1, 23-28.
- Norman, E. & Turner, S. (1993):** Adolescent Substance Abuse Prevention Programs: Theories, Models, and Research in Encouraging 80's. In: The Journal of Primary Prevention, 1993, Vol. 14, No. 1, 3-20.
- Oerter, R. (1987):** Jugendalter. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (1987): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags-Union, 265-388.
- Osborn, A.F. (1990):** Resilient children: A longitudinal study of high achieving socially disadvantaged children. In: Early Child Development and Care, 1990, 62, 23-47.
- Parker, V.C.; Sussman, S.; Crippens, D.L.; Scholl, D. & Elder, P. (1996):** QUALITATIVE DEVELOPMENT OF SMOKING PREVENTION PROGRAMMING FOR MINORITY YOUTH. In: Addictive Behaviors, 1996, Vol. 21, No. 4, 521-525.
- Perik, M.; Schmidt, W. & Wendt, P.-U. (1995):** Arm dran. Armut, sozialer Wandel, Sozialpolitik. Marburg, Berlin: Schüren, 39-50.

- Petermann, H. (1999):** Das Soester Programm zur Suchtprävention: Konzept, Akzeptanz und Effektivität. In: Kolip, P. (Hrsg.) (1999): Programme gegen Sucht. Internationale Ansätze zur Suchtprävention im Jugendalter. Weinheim, München: Juventa, 199-214.
- Pettit, G.S.; Dodge, K.A. & Brown, M.M. (1988):** Early Family Experience, Social Problem Solving Patterns, and Children's Social Competence. In: Child Development, 1988, 59, 107-120.
- Pettit, G.S.; Harrist, A.W.; Bates, J.E. & Dodge, K.A. (1991):** FAMILY INTERACTION, SOCIAL COGNITION AND CHILDREN'S SUBSEQUENT RELATIONS WITH PEERS AT KINDERGARTEN. In: Journal of Social and Personal Relationships, 1991, Vol. 8, 383-402.
- Pieper, E.; Szirmak, Z.; Leppin, A.; Freitag, M. & Hurrelmann, K. (1999):** SUCHTPRÄVENTION IM SCHULISCHEN ALLTAG. Das Bielefelder Suchtpräventionsprogramm. In: Pädagogik, März 1999, Heft 3, 40-44.
- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.) (1989):** Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ramsey, P.G. (1988):** Social Skills and Peer Status: A Comparison of Two Socioeconomic Groups. In: Merrill-Palmer Quarterly, April 1988, Vol. 34, No. 2, 185-202.

- Resnicow, K. & Botvin, G.J. (1993):** School-Based Substance Use Prevention Programs: Why Do Effects Decay? In: Preventive Medicine, 1993, 22, 484-490.
- Röhrle, B. & Sommer, G. (1994):** Social Support and Social Competence: Some Theoretical and Empirical Contributions to Their Relationship. In: Nestmann, F. & Hurrelmann, K. (Eds.) (1994): Social Networks and Social Support in Childhood and Adolescence. Berlin: De Gruyter, 111-129.
- Schäfers, B. & Zimmermann, G.E. (1995):** Armut und Familie - Zunahme der familialen Verarmung seit den 70er Jahren. In: Nauck, B. & Onnen-Isemann, I. (1995) (Hrsg.): Familie im Brennpunkt von Wissenschaft und Forschung. Neuwied: Luchterhand, 561-578.
- Schneider, R.J.; Ackerman, P.L. & Kanfer, R. (1996):** TO "ACT WISELY IN HUMAN RELATIONS": EXPLORING THE DIMENSIONS OF SOCIAL COMPETENCE. In: Person. individ. Diff., 1996, Vol. 21, No. 4, 469-481.
- Silbereisen, R. & Kastner, P. (1985):** Entwicklungstheoretische Perspektiven für die Prävention des Drogengebrauchs Jugendlicher. In: Brandtstädter, J. & Gräser, H. (Hrsg.) (1985): Entwicklungsberatung unter dem Aspekt der Lebensspanne. Göttingen: Hogrefe, 83-102.

- Timmermann, D. & Melzer, W. (1993):** Wandel von Kindheit und öffentlicher Erziehung. (Selbst-)Kritische Reflexionen über Ansätze und Perspektiven der Kindheitsforschung. In: Melzer, W.; Neubauer, G.; Sander, U. & Volkmer, I. (1993): Wandlungen der Kindheit. Theoretische Überlegungen zum Strukturwandel der Kindheit heute. Opladen: Leske + Budrich, 32-48.
- Tippelt, R. (1988):** Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld zwischen der Familie und anderen Sozialisationsinstanzen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1988, 34. Jg., Nr. 5, 621-640.
- Tobler, N.S. (1992):** Drug Prevention Programs Can Work: Research Findings. In: Journal of Addictive Diseases, 1992, Vol. 11 (3), 1-28.
- Tobler, N.S. & Stratton, H.H. (1997):** Effectiveness of School-Based Drug Prevention Programs: A Meta-Analysis of the Research. In: The Journal of Primary Prevention, 1997, Vol. 18, No. 1, 71-128.
- Volling, B.L.; MacKinnon-Lewis, C.; Rabiner, D. & Baradaran, L.P. (1993):** Children's social competence and sociometric status: Further exploration of aggression, social withdrawal, and peer rejection. In: Development and Psychopathology, 1993, 5, 459-483.
- Walper, S. (1991):** Finanzielle Belastungen und soziale Beziehungen. In: Bertram, H. (Hrsg.) (1991): Die Familie in Westdeutschland. Stabilität und Wandel familialer Lebensformen. Opladen: Leske + Budrich, 351-386.

- Waters, E. & Sroufe, L.A. (1983):** Social Competence as a developmental construct. In: *Developmental Review*, 1983, 3, 79-97.
- Wegener, B. (1988):** Kritik des Prestiges. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Weissberg, R.P.; Caplan, M. & Sivo, P.J. (1989):** A New Conceptual Framework for Establishing School-Based Social Competence Promotion Programs. In: Bond, L.A. & Compas, B.E. (Eds.) (1989): *Primary Prevention and Promotion in the Schools. Primary Prevention of Psychopathology*, Vol. 12. Newbury Park, London, New Dehli: Sage Publications, 255-298.
- Weissberg, R.P.; Caplan, M. & Harwood, R.L. (1991):** Promoting Competent Young People in Competence-Enhancing Environments: A Systems-Based Perspective on Primary Prevention. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1991, Vol. 59, No. 6, 830-841.
- Wilk, L. & Beham, M. (1990):** FAMILIE ALS KINDLICHE LEBENS-WELT. In: Gisser, R.; Reiter, L.; Schattovits, H. & Wilk, L. (Hrsg.) (1990): *Lebenswelt Familie*. Wien: Institut für Ehe und Familie, 355-409.
- Wills, T.A.; Vaccaro, D. & McNamara, G. (1992):** The Role of Life Events, Family Support, and Competence in Adolescent Substance Use: A Test of Vulnerability and Protective Factors. In: *American Journal of Community Psychology*, 1992, Vol. 20, No. 3, 349-374.

Witjes, W.; Altermann-Köster, M.; Lindau-Bank, D. & Zimmermann, P. (1994): Kindheit zwischen Individualisierung und Tradition. Ergebnisse eines DFG-Forschungsprojektes. "Familie, Kindheit und Schule - Veränderte Familienformen, Wandel der Erziehung und die Folgen für Kindheit und Schule". Werkheft 44, August 1994, Institut für Schulentwicklungsforschung, Dortmund.

Wittman, G. (1991): Soziale Kompetenz im Kindergarten: Eine Explorationsstudie mit türkischen und deutschen Kindern. München, Wien: Profil-Verlag.

Zeiger, H. (1994): Modernisierungen in den sozialen Formen von Gleichaltrigenkontakten. In: Geulen, D. (Hrsg.) (1994): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 76-95.

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildungen:

Abb. 4.1.	Erwartete Wirkung der Kompetenzförderung bei Kindern mit hohem, mittlerem und geringem Kompetenzniveau	59
Abb. 5.1.	Schulische Einschätzung des Kompetenzniveaus in Abhängigkeit von den Sozialisationsbedingungen	77
Abb. 5.2.	Hypothetische Verteilung der Zielgruppen in den drei Statusgruppen	83
Abb. 6.1.	Kausalmodell universeller Wirkung der Kompetenzförderung	97
Abb. 6.2.	Interventionswirkung bei Kindern mit hohem sozioökonomischen Status	100
Abb. 6.3.	Interventionswirkung bei Kindern mit geringem sozioökonomischen Status	102
Abb. 7.1.	Der 2-Gruppen-Prätest-Posttest-Posttest-Plan	105
Abb. 8.1.	Histogramm des Index <i>sozialer Status</i>	122
Abb. 8.2.	Stem-Leaf-Diagramm des Index <i>sozialer Status</i>	123
Abb. 8.3.	Konfirmatorische Faktorenanalyse für die Skala <i>Beziehung zu den elterlichen Modellen</i>	125
Abb. 8.4.	Histogramm des Index <i>Beziehung zu den elterlichen Modellen</i>	127
Abb. 8.5.	Stem-Leaf-Diagramm für den Index <i>Beziehung zu elterlichen Modellen</i>	128

Abb. 8.6.	Konfirmatorische Faktorenanalyse für die Skala <i>Beziehung zu gleichaltrigen Modellen</i>	130
Abb. 8.7.	Histogramm des Index <i>Beziehung zu gleichaltrigen Modellen</i>	131
Abb. 8.8.	Stem-Leaf-Diagramm für den Index <i>Beziehung zu gleichaltrigen Modellen</i>	132
Abb. 8.9.	Konfirmatorische Faktorenanalyse für die Indikatoren <i>Assertivität, Aufnahme von Kontakten</i> und <i>prosoziales Verhalten</i> (1. Meßzeitpunkt)	136
Abb. 8.10.	Konfirmatorische Faktorenanalyse für die Indikatoren <i>Assertivität, Aufnahme von Kontakten</i> und <i>prosoziales Verhalten</i> (2. Meßzeitpunkt)	141
Abb. 8.11.	Konfirmatorische Faktorenanalyse für die Indikatoren <i>Assertivität, Aufnahme von Kontakten</i> und <i>prosoziales Verhalten</i> (3. Meßzeitpunkt)	142
Abb. 8.12.	Histogramm des Index <i>Assertivität</i> (1. Meßzeitpunkt)	145
Abb. 8.13.	Histogramm des Index <i>Aufnahme von Kontakten</i> (1. Meßzeitpunkt)	146
Abb. 8.14.	Histogramm des Index <i>prosoziales Verhalten</i> (1. Meßzeitpunkt)	148
Abb. 9.1.	Pfaddiagramm der empirischen Untersuchung	156
Abb. 10.1.	Modell universeller Wirkung (gesamte Stichprobe)	167
Abb. 10.2.	Modell differentieller Wirkung (Gruppe mit hohem Status)	178

Abb. 10.3.	Modell differentieller Wirkung (Gruppe mit mittlerem Status)	179
Abb. 10.4.	Modell differentieller Wirkung (Gruppe mit geringem Status)	180

Tabellen:

Tab. 7.1.	Aufteilung der Klassen auf Interventions- und Kontrollgruppe	108
Tab. 7.2.	Verteilung der Stichprobe auf die Schultypen	109
Tab. 8.1.	Korrelationstabelle der Skala <i>Beziehung zu den elterlichen Modellen</i>	124
Tab. 8.2.	Korrelationstabelle der Skala <i>Beziehung zu gleichaltrigen Modellen</i>	129
Tab. 8.3.	Korrelationstabelle der Skala <i>soziale Kompetenzen</i> (1. Meßzeitpunkt)	135
Tab. 8.4.	Korrelationstabelle der Skala <i>soziale Kompetenzen</i> (2. Meßzeitpunkt)	139
Tab. 8.5.	Korrelationstabelle der Skala <i>soziale Kompetenzen</i> (3. Meßzeitpunkt)	140
Tab. 8.6.	Reliabilitätswerte der drei Indikatoren	144
Tab. 8.7.	Statistische Kennwerte des Index <i>Assertivität</i>	144
Tab. 8.8.	Statistische Kennwerte des Index <i>Aufnahme von Kontakten</i>	146

Tab. 8.9.	Statistische Kennwerte des Index <i>prosoziales Verhalten</i>	147
Tab. 8.10.	Meßmodell der latenten exogenen Variablen	150
Tab. 8.11.	Meßmodell der latenten endogenen Variablen	151
Tab. 10.1.	Koeffizienten der Meßmodelle für die gesamte Stichprobe	166
Tab. 10.2.	Kovarianzen der epsilon-Variablen für die gesamte Stichprobe	166
Tab. 10.3.	Werte der Parameter des Strukturmodells für die gesamte Stichprobe	168
Tab. 10.4.	Gruppe mit hohem Status: Koeffizienten der Meßmodelle	175
Tab. 10.5.	Gruppe mit hohem Status: Kovarianz der epsilon-Variablen	175
Tab. 10.6.	Gruppe mit mittlerem Status: Koeffizienten der Meßmodelle	176
Tab. 10.7.	Gruppe mit mittlerem Status: Kovarianzen der epsilon-Variablen	176
Tab. 10.8.	Gruppe mit geringem Status: Koeffizienten der Meßmodelle	177
Tab. 10.9.	Gruppe mit geringem Status: Kovarianzen der epsilon-Variablen	177
Tab. 10.10.	Gruppe mit hohem Status: geschätzte Parameter der riskanten Sozialisationsbedingungen	182
Tab. 10.11.	Gruppe mit mittlerem Status: geschätzte Parameter der riskanten Sozialisationsbedingungen	182

Tab. 10.12.	Gruppe mit geringem Status: geschätzte Parameter der riskanten Sozialisationsbedingungen	182
Tab. 10.13.	Alle Statusgruppen: Differenzen der Critical Ratios der Parameter riskanter Sozialisationsbedingungen	184
Tab. 10.14.	Alle Statusgruppen: geschätzte Parameter für die Interventionswirkung	186
Tab. 10.15.	Alle Statusgruppen: Differenzen der Interventionswirkung zwischen den drei Statusgruppen	188

Anhang

Korrelationsmatrizen und Standardabweichungen, die der Modellschätzung zugrunde liegen (fettgedruckt steht jeweils das AMOS-Kommando)

gesamte Stichprobe (N=716)

\$Input variables		\$standard deviations
kontakt3	(y ₇)	2.16
assert3	(y ₈)	3.80
prosoz3	(y ₉)	3.32
kontakt2	(y ₄)	2.17
assert2	(y ₅)	3.90
prosoz2	(y ₆)	2.14
kontakt1	(y ₁)	2.14
assert1	(y ₂)	3.59
prosoz1	(y ₃)	2.29
Intervention	(x ₄)	0.50
bezfam1	(x ₁)	0.85
bezper1	(x ₃)	1.05
statusw3	(x ₂)	2.45

\$ Correlations (gesamte Stichprobe)

	y7	y8	y9	y4	y5	y6	y1	y2	y3	x4	x1	x3	x2
y7	1.00												
y8	.47	1.00											
y9	.41	.40	1.00										
y4	.58	.39	.31	1.00									
y5	.42	.64	.28	.53	1.00								
y6	.27	.21	.57	.37	.36	1.00							
y1	.52	.33	.25	.58	.36	.30	1.00						
y2	.36	.55	.22	.37	.63	.27	.48	1.00					
y3	.19	.14	.48	.20	.18	.61	.31	.30	1.00				
x4	-.01	-.06	.01	-.04	-.07	.01	.01	-.07	-.03	1.00			
x1	.09	.19	.13	.13	.15	.10	.19	.20	.20	-.10	1.00		
x3	.13	.12	.27	.17	.20	.33	.19	.18	.36	-.09	.21	1.00	
x2	.10	.16	.05	.11	.17	.10	.08	.14	.05	-.15	.17	.15	1.00

Gruppe mit geringem Status (N= 192)

\$Input variables		\$standard deviations
kontakt3	(y ₇)	2.14
assert3	(y ₈)	3.94
prosoz3	(y ₉)	2.44
kontakt2	(y ₄)	2.13
assert2	(y ₅)	4.22
prosoz2	(y ₆)	2.58
kontakt1	(y ₁)	2.24
assert1	(y ₂)	3.95
prosoz1	(y ₃)	2.50
Intervention	(x ₄)	0.49
bezfam1	(x ₁)	0.91
bezper1	(x ₃)	1.13

\$ Correlations (Gruppe mit geringem Status (N= 192))

	y7	y8	y9	y4	y5	y6	y1	y2	y3	x4	x1	x3
y7	1.00											
y8	.50	1.00										
y9	.41	.43	1.00									
y4	.60	.49	.35	1.00								
y5	.46	.63	.32	.54	1.00							
y6	.22	.16	.52	.34	.32	1.00						
y1	.49	.37	.22	.61	.38	.29	1.00					
y2	.35	.55	.17	.37	.66	.22	.49	1.00				
y3	.12	.04	.34	.16	.16	.60	.33	.25	1.00			
x4	-.13	-.08	.05	-.09	-.07	.03	.00	-.05	.05	1.00		
x1	.11	.17	.17	.15	.10	.13	.27	.14	.23	-.16	1.00	
x3	.13	.11	.18	.18	.24	.34	.19	.22	.29	.03	.17	1.00

Gruppe mit mittlerem Status (N= 302)

\$Input variables		\$standard deviations
kontakt3	(y ₇)	2.18
assert3	(y ₈)	3.73
prosoz3	(y ₉)	2.35
kontakt2	(y ₄)	2.13
assert2	(y ₅)	3.79
prosoz2	(y ₆)	2.35
kontakt1	(y ₁)	2.20
assert1	(y ₂)	3.51
prosoz1	(y ₃)	2.26
Intervention	(x ₄)	0.50
bezfam1	(x ₁)	0.87
bezper1	(x ₃)	1.03

\$ Correlations (Gruppe mit mittlerem Status (N= 302))

	y7	y8	y9	y4	y5	y6	y1	y2	y3	x4	x1	x3
y7	1.00											
y8	.46	1.00										
y9	.44	.44	1.00									
y4	.55	.36	.30	1.00								
y5	.39	.66	.36	.51	1.00							
y6	.29	.31	.60	.36	.42	1.00						
y1	.51	.30	.25	.55	.31	.24	1.00					
y2	.37	.58	.25	.38	.62	.27	.45	1.00				
y3	.29	.25	.54	.27	.28	.62	.31	.34	1.00			
x4	.01	-.01	.03	-.06	-.03	.02	-.06	-.04	-.03	1.00		
x1	.09	.24	.14	.14	.21	.08	.17	.25	.23	-.10	1.00	
x3	.21	.11	.34	.26	.20	.38	.24	.14	.39	-.14	.23	1.00

Gruppe mit hohem Status (N= 221)

\$Input variables		\$standard deviations
kontakt3	(y ₇)	2.14
assert3	(y ₈)	3.65
prosoz3	(y ₉)	2.17
kontakt2	(y ₄)	2.22
assert2	(y ₅)	3.58
prosoz2	(y ₆)	2.37
kontakt1	(y ₁)	1.96
assert1	(y ₂)	3.25
prosoz1	(y ₃)	2.14
Intervention	(x ₄)	0.48
bezfam1	(x ₁)	0.74
bezper1	(x ₃)	0.96

\$ Correlations (Gruppe mit hohem Status (N= 221))

	y7	y8	y9	y4	y5	y6	y1	y2	y3	x4	x1	x3
y7	1.00											
y8	.45	1.00										
y9	.34	.30	1.00									
y4	.58	.31	.26	1.00								
y5	.41	.59	.16	.53	1.00							
y6	.29	.11	.60	.38	.29	1.00						
y1	.56	.31	.28	.59	.39	.40	1.00					
y2	.32	.47	.22	.35	.56	.30	.49	1.00				
y3	.08	.06	.57	.14	.03	.61	.26	.27	1.00			
x4	.12	.00	-.01	.10	-.02	.04	.08	-.08	-.07	1.00		
x1	.04	.06	.06	.07	.05	.06	.10	.14	.08	.01	1.00	
x3	.00	.08	.27	.01	.10	.23	.11	.10	.36	-.07	.19	1.00