
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
der Freien Universität Berlin

**Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und Prävention von
emotionalen und Verhaltensstörungen - Entwicklung und Evaluation eines
Präventionsprogramms für die Grundschule**

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von
Viola Lechner
Master of Science in Psychologie

Berlin, Februar 2023

Erstgutachter:

Prof. Dr. Herbert Scheithauer
Freie Universität Berlin

Zweitgutachter:

Prof. Dr. Markus Hess
Deutsche Hochschule für Gesundheit und Sport

Datum der Disputation: Berlin, 09.03.2023

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	4
Abstract	6
1 Einleitung und theoretischer Rahmen	8
1.1 Bedeutung der Lebenswelt Schule für die psychosoziale Entwicklung von Kindern	9
1.2 Transition von der Kindertagesstätte in die Grundschule	10
1.3 Sozial-emotionales Lernen in der Schule	11
1.4 Implementation und Implementationsbarrieren von SEL-Programmen	14
1.5 Aufbau und Zielsetzung der vorliegenden Arbeit	16
1.6 Literatur	20
2 Erstes Manuskript.....	28
3 Zweites Manuskript.....	55
4 Drittes Manuskript.....	92
5 Gesamtdiskussion.....	130
5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	131
5.2 Methodische und inhaltliche Stärken von Papilio-6bis9	135
5.3 Der Einfluss der Positiven Psychologie in der schulischen Prävention	138
5.4 Limitationen der Dissertation	140
5.5 Implikationen für die zukünftige Forschung	143
5.6 Implikationen für die Praxis und gesellschaftlicher Beitrag	145
5.7 Literatur	147
Eigenständigkeitserklärung	155

Zusammenfassung

Aufgrund der pandemiebedingten Schulschließungen und der daraus resultierenden Zunahme an emotionalen und Verhaltensproblemen bei Kindern und Jugendlichen, wird die Bedeutung mentaler Gesundheit und einer positiven psychosozialen Entwicklung immer wichtiger. Wenn emotionale und Verhaltensprobleme nicht präventiv oder interventiv behandelt werden, können diese negative kurz- und langfristige Auswirkungen haben und die Wahrscheinlichkeit für internalisierende und externalisierende Störungen erhöhen sowie zu eingeschränkteren schulischen Leistungen und allgemein einer schlechteren akademischen Laufbahn führen. Da Kinder einen Großteil des Tages in der Schule verbringen, ist das Schulsetting ein bedeutsamer Ort, an dem sozial-emotionale Kompetenzen erlernt, erprobt und gefördert werden können. Diese können als protektiver Faktor dienen, um Risikofaktoren für einen negativen Entwicklungsverlauf abzumildern. Metaanalysen konnten zeigen, dass durch die Teilnahme an Schulprogrammen, basierend auf Prinzipien des sozial-emotionalen Lernens (SEL), bei Schüler*innen im Vergleich zu einer Kontrollgruppe sozial-emotionale Kompetenzen, prosoziales Verhalten, Schulleistungen sowie ein positives Selbstbild zunahm und sich emotionale und Verhaltensprobleme reduzierten (Diekstra & Gravesteyn, 2008; Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017). Obwohl es ein umfangreiches Angebot an schulischen Präventions- und Interventionsprogrammen gibt, mangelt es in Deutschland an theoretisch fundierten und evidenzbasierten Programmen, die den Anforderungen aus der Praxis gerecht werden. Die vorliegende kumulative Dissertation beinhaltet drei Manuskripte und zielt darauf ab, unter Berücksichtigung des Wissensstandes der Implementationsforschung, ein universell-selektives schulisches Präventionsprogramm, aufbauend auf den Erkenntnissen der entwicklungsorientierten Prävention und Positiven Psychologie, zu entwickeln. Das Programm Papilio-6bis9 für Kinder der ersten und zweiten Jahrgangsstufe soll den Übergang von einem eher informellen, spielerischen Setting (der Kindertagesstätte) in ein strukturierteres, akademisches Setting (die Grundschule) erleichtern und durch die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen das Risiko für emotionale und Verhaltensprobleme reduzieren.

Obwohl das Bewusstsein für evidenzbasierte schulische Prävention und Intervention zunimmt, gibt es einen Mangel an flächendeckender Implementation in der Praxis. Die erste Studie befasst sich mit der Frage, welche Barrieren und welche vorliegenden sowie erwünschten Ressourcen hinsichtlich der Implementation von schulischen Präventions- und Interventionsangeboten (hier bezogen auf (Cyber-)Bullying) vom Schulpersonal wahrgenommen werden und ob sich das Schulpersonal anhand der Daten in bestimmte

Typologien/Einstellungsmuster zuordnen lässt. Berücksichtigt man das Phänomen (Cyber-) Bullying als ein Ausdruck von Problemverhalten und einen Mangel an Problemlösestrategien, lassen sich die Erkenntnisse auch auf andere Bereiche der schulischen Prävention und Intervention übertragen. Mit Hilfe eines teilstrukturierten Interviewleitfadens konnten drei partizipative Fokusgruppendifkussionen durchgeführt werden (N = 21, 71% Frauen). Die Transkripte der Fokusgruppen wurden mittels einer datenbasierten, induktiven thematischen Inhaltsanalyse (Braun & Clarke, 2006) mit MAXQDA 2022 ausgewertet, wobei Codes generiert und anschließend übergeordneten Themen zugeordnet wurden. Die gewonnenen Daten liefern Hinweise auf vier Einstellungstypen (der reaktive Typ, der kollaborative Typ, der intendierende Typ und der initiative Typ), anhand derer praktische Implikationen für die Programmgestaltung und Entwicklung von individualisierbaren Fortbildungsangeboten abgeleitet werden konnten.

Das zweite Manuskript zielt darauf ab, ein wissenschaftliches, theoretisch fundiertes und transparentes Vorgehen bei der Programmentwicklung und -resultierend aus den Ergebnissen der Prozessevaluation- der Adaption der Materialien zu beschreiben. Hierzu wurde mit Hilfe des Intervention Mapping Ansatzes (IMA, Bartholomew Eldredge et al., 2016) eine Serie von sechs Schritten durchlaufen: nach einer Bedarfsanalyse und der Definition des Problems, der Ursachen und der Zielgruppe wurde ein Modell der Veränderung inklusive Erläuterung der Programmziele eingeführt. Anschließend folgte eine Auswahl von evidenzbasierten Strategien und die Entwicklung von geeigneten, altersangemessenen Methoden, welche in Form eines manualisierten Programms organisiert und erprobt wurden. Nach der praktischen Testung und Überarbeitung der Methoden wurde das Programm entwickelt, gefolgt von einem Implementations- und Evaluationsplan.

Basierend auf einer Stichprobe von 224 Schüler*innen der ersten Klasse (52% Mädchen, Alter $M = 7.1$ Jahre) wurde dann im Rahmen einer Pilotierung mit Hilfe eines kontrollierten (Wartekontroll-)Gruppen-Längsschnittdesigns mit drei Messzeitpunkten untersucht, ob die Programmteilnahme zu signifikanten Veränderungen in den Bereichen sozial-emotionale Kompetenzen, emotionale und Verhaltensprobleme, Exekutivfunktionen und der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung führt. Die Ergebnisse konnten in der Interventionsgruppe positive Veränderungen in allen untersuchten Bereichen zeigen und weisen auf die generelle Programmwirksamkeit hin.

Abschließend werden theoretische und praktische Implikationen sowie Limitationen erörtert und resultieren in einem Ausblick für zukünftige Forschung und praktische/gesellschaftliche Veränderungen.

Abstract

Due to worldwide pandemic and resulting temporary school closures, the relevance of mental health issues has accumulated, whereby especially emotional and behavioral problems are intensifying among children. Left untreated, social-emotional and behavioral problems increase the risk to develop internalizing and externalizing disorders and to show limited school functioning and academic achievements. Taking into account the amount of time children spend in school, the school setting provides a socializing context, where children's social-emotional development is guided and can serve as a protective factor buffering potential risk factors, which might threaten a healthy psychosocial development. Meta-analyses have emphasized positive outcomes of school-based, social-emotional learning (SEL) programs and have proven enhanced social-emotional skills, prosocial behavior, academic performances, a positive self-image, as well as reduced antisocial behavior and emotional problems in participating students (Diekstra & Gravestijn, 2008; Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017). Although various SEL programs for primary school students have been developed, theory-based and empirically evaluated programs, suitable for implementation in field-based settings, are still lacking, especially in Germany. This dissertation would like to contribute to filling the gaps mentioned above with the help of the development of the universal-selective, developmentally appropriate, school-based prevention Program Papilio-6to9, considering implementation barriers and facilitators. The cumulative dissertation thesis comprises an overall introduction, followed by three manuscripts and a final, general discussion as well as an outlook.

Although there is growing awareness of scientifically proven, school-based interventions, there is a gap translating these evaluated programs into practice and thus, a number of fundamental questions remain. While barriers and resources have been extensively studied in implementation research, the subjective attitude towards school-based, preventive interventions has rarely been addressed in previous studies. The research question of the first study was to examine barriers, facilitators, and attitudes that influence school staff engagement in school-based (cyber-)bullying prevention and intervention and aims at providing guidance for program development and implementation. Considering (cyber-)bullying as a display of behavior problems, the research question extends to school-based prevention/intervention in general and is not limited to the field of (cyber-)bullying research. Following three focus group discussions with in total 21 participants (71% female), transcripts were analyzed with the help of the six-phase thematic coding model (Braun & Clarke, 2006) using MAXQDA 2022. The

results of this study provide indications for four different types of attitudes towards school-based prevention/intervention, namely the reacting types, the collaborating types, the intending types, and the initiating types, whereby results suggest that these types are not distinctive. Thus, program trainings for implementers designed with a “*one-size-fits-all*”-mentality may not match the needs of all implementation types. The development of a preventive intervention program should rather take into account which type profits from which resource in order to improve implementation quality.

The second paper introduces the theoretical and practical development of the universal-selective preventive intervention program Papilio-6to9 based on principles of SEL, developmentally appropriate practice, and positive psychology, using the Intervention Mapping Approach (IMA, Bartholomew Eldredge et al., 2016). In order to address the gap of lacking theoretical framework regarding program development and considering interconnectedness of SEL components, the IMA provided a transparent and systematic overview over program development and helped to conduct a need assessment, define a logic model of change, choose the most suitable change strategies and adequate methods, followed by an implementation and evaluation plan. Papilio-6to9 aims at facilitating the transition from an informal, play-based preschool setting to a more structured academic setting (primary school), by improving social-emotional competences, the teacher-child relationship, executive functions, problem-solving skills, establishing a positive class-climate, and preventing behavior and emotional problems.

Based on a sample of 224 German primary school students (52% girls, $M_{AGE} = 7.1$ years), the third study was to investigate whether participating in Papilio-6to9, compared to a waiting control group, lead to significant changes in social-emotional competences, behavior and emotional problems, executive functions, and teacher-student-relationship. The results from this pilot evaluation indicated significant improvements in all defined outcome areas.

Theoretical and practical implications as well as potential methodological shortcomings of all manuscripts are discussed, resulting in contributions to future research and society.

Kapitel 1

Einleitung und theoretischer Rahmen

1.1 Bedeutung der Lebenswelt Schule für die psychosoziale Entwicklung von Kindern

In Deutschland verbringen Kinder in den Jahren der Pflichtbeschulung mindestens neun bis zehn Jahre und maximal bis zu zwölf Jahre einen Großteil ihres Tages in der Schule, sodass diese neben dem Elternhaus und weiteren Betreuungsangeboten eine wichtige Sozialisationsinstanz darstellt. Neben der Vermittlung akademischer Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, welche für die spätere Ausbildungs- und Berufslaufbahn qualifizieren und somit einen gesellschaftlichen und ökonomischen Beitrag ermöglichen (Bildungsauftrag), gilt die Schule als ein humanistischer Ort, welcher maßgeblich zur Persönlichkeitsentwicklung der Kinder (Erziehungsauftrag) und der Handlungsfähigkeit in einer sich stetig wandelnden Gesellschaft (Sozialisationsinstanz) beiträgt (Horstkemper & Tillmann, 2015; Pekrun, 1994). Während Qualifikationsziele und Bildungsstandards durch Rahmenlehrpläne sowie Vorgaben der Kultusministerien sehr genau vorgegeben werden, sind Sozialisations- und schulische Erziehungsziele eher vage formuliert und bieten individuellen Interpretationsspielraum (Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017). Jerusalem und Klein-Heßling (2002) betonen im Rahmen schulischer Erziehungsziele die Förderung sozialer Kompetenzen und dadurch eine frühzeitige Prävention negativer Entwicklungsverläufe wie beispielsweise ein erhöhtes Risiko für Gewalt, Delinquenz oder Substanzmissbrauch sowie die übergeordnete Vermittlung demokratischer Werte. Die Schule als soziales Setting erfordert tägliche interpersonelle Interaktionen, in denen soziale Kompetenzen erforderlich sind und somit gelernt und gefördert werden können (Drössler et al., 2007). Studienergebnisse weisen darauf hin, dass das Klassenklima hierbei eine zentrale Rolle spielt und die soziale Selbstwirksamkeit (subjektive Überzeugung bei sozialen Anforderungen erfolgreich sein zu können) positiv beeinflusst, welche wiederum für die Entwicklung sozialer Kompetenz entscheidend ist (Satow & Schwarzer, 2003). Ein positives Klassenklima setzt sich dabei maßgeblich aus einer *wohlwollenden, unterstützenden* und *individualisierten* Lehrkraft-Schüler*innen- und positiven Schüler*innen-Schüler*innen-Beziehung zusammen (Satow, 1999). Für den Erwerb sozialer und zwischenmenschlicher Kompetenzen ist somit eine weitere Funktion der Schule zentral: das Bereitstellen einer Gruppe von Gleichaltrigen und Gleichgestellten (Peers), die sich aus Individuen zusammensetzt, welche sich in einer ähnlichen Phase der kognitiven, emotionalen und motivationalen Entwicklung befinden sowie ähnliche Lebensereignisse erleben (von Salisch, 2000). Peerbeziehungen unterscheiden sich von Beziehungen zu Erwachsenen dahingehend, dass diese symmetrisch (Youniss, 1999), auf Augenhöhe und meist selbstgewählt sind (Zander et al., 2017). Der Aufbau positiver sozialer Beziehungen zu Gleichaltrigen stellt eine wichtige Entwicklungsaufgabe und mögliche Ressource dar (Hess et al., 2022), wobei die

Interaktion mit Peers und soziale Fertigkeiten sowie die soziale Selbstwirksamkeitserwartung in Wechselwirkung miteinander stehen (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Einerseits sind bereits vorhandene soziale Kompetenzen sowie soziale Selbstwirksamkeitserwartungen entscheidend dafür, den Kontakt zu Peers aufzunehmen und in die Interaktion eingebunden zu werden. Andererseits bilden Peerbeziehungen eine Art Übungsplattform, wobei soziale Fertigkeiten erprobt, geübt und gefördert werden können (Scheithauer et al., 2018). Durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Meinungen, Werten und Interessen werden Perspektivenübernahme und Problemlösefertigkeiten gefördert und die Entwicklung eines Selbstbildes ermöglicht (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Ein Mangel an Peerkontakten kann dabei zu sozialen Kompetenzdefiziten und einem verminderten psychosozialen Funktionsniveau führen, was wiederum eine Zurückweisung von Peers begünstigt (Parker et al., 1995).

1.2 Transition von der Kindertagesstätte in die Grundschule

In der Literatur wird mehrfach darauf hingewiesen, dass die Schule ein besonders wirksames Setting der Sozialisierung ist, um Kompetenzdefizite aufzufangen und Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern (Sklad et al., 2012; Weissberg & Cascarino, 2013). Insbesondere der Übergang von einem eher informellen, spielerischen Setting (der Kindertagesstätte; Kita) zu einem vermehrt strukturierten, akademischen Setting (Grundschule) stellt für viele Kinder eine Herausforderung dar (Bassok et al., 2016) und kann unter Umständen das Risiko für emotionale und Verhaltensprobleme und in Folge negative Entwicklungsverläufe erhöhen (Entwisle & Alexander, 1998; Faust et al., 2012). Normative Lebensübergänge -wie der Übergang von der Kita zur Grundschule- bilden eine sensible Entwicklungsphase ab, da die Anpassung an das Schulumfeld und die eigenständige Gestaltung von Sozialkontakten mit einer Reihe an neuen akademischen und sozialen Anforderungen an die Kinder einhergehen (Rimm-Kaufman et al., 2000) und komplexe interpersonale sowie lernrelevante soziale Kompetenzen erfordern (McClelland et al., 2000). Aktuelle Studien weisen darauf hin, dass sowohl interpersonale soziale Kompetenz, welche verschiedene zwischenmenschliche Fähig- und Fertigkeiten zusammenfasst (z.B. den Aufbau positiver Peerbeziehungen und kooperative Verhaltensweisen), als auch lernrelevante soziale Kompetenz (z.B. Zuhören, Konzentration und Anweisungen befolgen) zu guten Schulleistungen und späterem akademischen Erfolg beitragen (Robson et al., 2020). Kinder mit einem Mangel an sozial-emotionalen Kompetenzen hingegen laufen Gefahr, diesen Übergang als destabilisierend zu erleben (u.a. Denham et al.,

2009; Izard et al., 2001; Ladd, et al., 1999), sodass die Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen als Schutzfaktor zentral ist (Scheithauer & Petermann, 1999).

1.3 Sozial-emotionales Lernen in der Schule

Das Berliner Schulgesetz postuliert im dritten Paragraphen schulische Bildungs- und Erziehungsziele und benennt als ein übergeordnetes Ziel, die Vermittlung von:

Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen [...], die die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, ihre Entscheidungen selbstständig zu treffen, selbstständig weiter zu lernen, um berufliche und persönliche Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, das eigene Leben aktiv zu gestalten, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben teilzunehmen und die Zukunft der Gesellschaft mit zu formen (Land Berlin, vertreten durch die Senatsverwaltung für Justiz, Vielfalt und Antidiskriminierung, 2021).

Obwohl das Berliner Schulgesetz an dieser Stelle große Überschneidungen mit der Definition sozial-emotionalen Lernens aufweist, werden wenig konkrete Umsetzungsvorgaben, Handlungsempfehlungen oder zeitliche Ressourcen zur Erfüllung dieses Qualifikationsziels für Schulen bereitgestellt.

Sozial-emotionales Lernen (SEL) beschreibt den Prozess der Aneignung von Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten, die es Kindern und Jugendlichen ermöglichen, die eigenen Emotionen zu verstehen und zu regulieren, sich positive Ziele zu setzen und zu erreichen, Empathie und Mitgefühl zu entwickeln, positive soziale Beziehungen aufzubauen und zu erhalten, herausfordernde Situationen konstruktiv lösen zu können sowie ethische und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2020; Elias et al., 1997; Weissberg & Cascarino, 2013; Weissberg et al., 2015). CASEL (2020) definiert SEL als einen essentiellen Teil der Erziehung und menschlichen Entwicklung und definiert folgende Lebenskompetenzen als zentral: Selbstbewusstsein, Selbstmanagement, soziales Bewusstsein, Beziehungsfertigkeiten und die Fähigkeit, verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen. Dabei hat die Förderung von SEL nicht nur einen positiven Einfluss auf nicht-akademische und gesundheitsrelevante Lebensbereiche, wie beispielsweise Prävention von (Schul-)Gewalt oder missbräuchlichem Substanzkonsum, sondern auch auf akademische Kompetenzen (Denham & Brown, 2010; Panayiotou et al., 2019) und die Fähigkeit des lebenslangen Lernens (Zins et al., 2007). In den

letzten Jahren konnten verschiedene Metaanalysen die zahlreichen positiven Auswirkungen der Teilnahme an SEL-Programmen in der Schule belegen. Im Vergleich zu Kindern aus Kontrollgruppen zeigten Schüler*innen, die von SEL-Programmen in der Schule profitierten, verbesserte sozial-emotionale Fertigkeiten und Einstellungen, eine Zunahme an prosozialen Verhaltensweisen, ein positiveres Selbstbild, bessere Schulleistungen, sowie weniger psychische Gesundheitsprobleme und antisoziales Verhalten (Diekstra & Gravesteyn, 2008; Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017). Im Gegensatz zu einem veralteten, dichotomen Verständnis mentaler Gesundheit, welches Gesundheit als die reine Abwesenheit von Krankheit beschreibt, wird seit den Anfängen des Wissenschaftsbereichs der Positiven Psychologie die positive Wertigkeit von mentaler Gesundheit erforscht mit dem Ziel, das subjektive Wohlbefinden zu steigern (Hymel et al., 2018; Kobau et al., 2011; Weare, 2010). Mentale Gesundheit ist also mehr als ein niedriges Risiko für emotionale und Verhaltensstörungen, sondern inkludiert unter anderem Konzepte wie ein positives und wachstumsorientiertes Selbstbild (Growth-Mindset; Dweck, 2016), positive Emotionen und Emotionsregulation, Motivation und Optimismus. Ein Schulumfeld, welches proaktiv sozial-emotionale Fertigkeiten der Schüler*innen fördert, erhöht dadurch die Selbstwirksamkeitserwartung und resultierend die Lernmotivation der Kinder sowie ein erhöhtes Zugehörigkeitsgefühl zur Schule (Weare, 2010). Ein dynamisches und wachstumsorientiertes Selbstbild betont das Potential zur Veränderung und ist für Schüler*innen sogar wichtiger als die Stärkung des Selbstbewusstseins, wenn es darum geht, Lebensübergänge (wie Schulübergänge) als herausfordernde Lebensereignisse zu sehen, die erfolgreich bewältigt werden können und in dessen Verlauf neue Lösungsstrategien erlernt und soziale Eingebundenheit erfahren werden kann (Yeager & Dweck, 2012). Dies ist nicht nur für die Schulzeit relevant, sondern hat auch später im Studium einen Einfluss auf die soziale Eingebundenheit in unterstützende akademische Netzwerke (Zander et al., 2018).

Es geht also nicht nur darum, sozial-emotionale Kompetenzen zu verbessern und das Risiko für emotionale und Verhaltensprobleme zu reduzieren sowie die mentale Gesundheit zu verbessern, sondern auch um eine Annäherung von Bildungschancen durch das Auffangen von Kompetenzdefiziten bei vulnerablen Kindern und Kindern mit erhöhtem Risikostatus (Ura et al., 2020). Dabei können alle Kinder, unabhängig vom Risikostatus, durch universelle Prävention stigmatisierungsfrei im Klassenraum erreicht werden. Universelle Prävention bedeutet in diesem Zusammenhang, dass alle Kinder der Klasse in das Präventionsangebot inkludiert werden. Dies kann zudem mit selektiven Maßnahmen im Programm kombiniert werden, sodass besonders Kinder mit einem erhöhten Risiko für einen negativen

Entwicklungsverlauf von den entsprechenden Maßnahmen profitieren. Eine Langzeitstudie von Hawkins et al. (2005) konnte nachweisen, dass die positiven Effekte der Teilnahme an einem SEL-Programm in der Grundschule sogar noch neun Jahre später messbar waren. Im Vergleich zu einer Kontrollgruppe zeigten die jungen Erwachsenen im Alter von 21 Jahren signifikant bessere Emotionsregulationsstrategien, weniger klinisch relevante Symptome sozialer Ängstlichkeit und Suizidgedanken sowie ein signifikant geringeres Risiko für delinquentes Verhalten und Substanzmissbrauch. Es zeigten sich auch Hinweise auf bessere Schulleistungen und eine bessere akademische Laufbahn. SEL ist also für die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen zentral und stellt eine wirksame Maßnahme dar, um das Risiko für emotionale und Verhaltensprobleme zu reduzieren.

Neben dem SEL spielen in der schulischen Prävention weitere Faktoren eine wichtige Rolle, die das Wohlbefinden in der Klasse, die Lernmotivation, das Schulengagement und daraus resultierend akademische Leistungen maßgeblich beeinflussen. Um ein paar Beispiele zu nennen, sind ein positives Schul- und Klassenklima, die Qualität der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung, Klassenraummanagementstrategien und das Erlernen von Verfahrens- und Verhaltensregeln sowie Strategien des selbstregulierten Lernens und zugrunde liegende Exekutivfunktionen zentrale Elemente zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und Prävention von emotionalen und Verhaltensproblemen. Ein systematisches Review von Charlton et al. (2021) konnte nachweisen, dass das Schulklima durch eine schulweite Intervention verbessert werden konnte, wobei für *Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports* (SWPBIS, welche unter anderem auf der proaktiven Prävention von Verhaltensproblemen durch die Stärkung positiver Verhaltensweisen beruhen) sowie SEL-Programme die stärksten Effekte gefunden wurden.

Neben den sozial-emotionalen Kompetenzen der Schüler*innen, spielen die sozial-emotionalen Kompetenzen und das Wohlbefinden der Lehrkräfte ebenfalls eine zentrale Rolle für die Aufrechterhaltung unterstützender Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen, effektivem Klassenraummanagement und bei der erfolgreichen Implementation von SEL-Programmen (Jennings & Greenberg, 2009). Sozial-emotional kompetente Lehrkräfte tragen maßgeblich zu einer ermutigenden und tragfähigen Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung bei und gestalten ihre Schulstunden so, dass diese auf den Stärken und Fähigkeiten der Kinder aufbauen. Des Weiteren werden klare Verhaltensrichtlinien kommuniziert und die intrinsische Motivation der Schüler*innen, ein respektvoller Umgang miteinander, Kommunikations-, Kooperations- und prosoziales Verhalten gefördert (Jennings & Greenberg, 2009). Dabei ist eine positive

Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung einer der wichtigsten Einflussfaktoren für einen guten Unterricht (Hattie, 2009) und diese führt dazu, dass die Schüler*innen eher eine positive Einstellung zu Schule entwickeln, eine hohe Lernmotivation und bessere akademische Kompetenzen zeigen (Birch & Ladd, 1997; Roorda et al., 2011).

1.4 Implementation und Implementationsbarrieren von SEL-Programmen

Obwohl es bereits seit den 90er Jahren zunehmende Hinweise auf die zentrale Bedeutung von SEL für den schulischen Erfolg gibt (Elias et al., 1997) und auch aktuelle Forschung betont, dass die Schule als zentrale Sozialisationsinstanz der geeignetste Ort ist, um universell-selektive Präventionsprogramme zu implementieren (Edwards et al., 2022), mangelt es an vielen Schulen in Deutschland an flächendeckender Implementation von evidenzbasierten SEL-Programmen. Dies liegt zum Teil an dem weiterhin mangelnden Verständnis dafür, dass die Förderung von SEL sowie eine unterstützende Lernatmosphäre eng mit einer erfolgreichen akademischen Laufbahn verbunden sind (Durlak et al. 2011; Elias et al., 2015; Hachem et al., 2022). Hofer (2014) äußert aufgrund fraglicher Operationalisierbarkeit ethische Bedenken bei der Formulierung von „nicht-kognitiven Erziehungszielen“ und diskutiert die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben als einen möglichen Indikator zur Erfassung von Persönlichkeitsentwicklung. Konkrete Entwicklungsaufgaben für Kinder in der Grundschule umfassen unter anderem den Aufbau von wechselseitigen Freundschaften und stabilen Peerbeziehungen, die Selbstregulation und Hemmung aggressiver Handlungsimpulse, zunehmende Emotionsregulationskompetenzen, die es ermöglichen, einen situationsangemessenen Emotionsausdruck in sozialen Situationen zu zeigen sowie den Aufbau eines Repertoires an Problemlösestrategien und situationsabhängiger Handlungsflexibilität (Denham et al., 2009; Denham, 2018). Dabei ist eine entwicklungsorientierte Perspektive für die altersadäquate Umsetzung und Wirksamkeit der SEL-Komponenten essentiell (Denham, 2018). Es wird immer deutlicher, dass eine schulweite sowie Setting-übergreifende Implementierung von SEL-Strategien erforderlich ist und die Implementation von SEL-Programmen in einzelnen Klassen keine nachhaltige Veränderung im Schulklima bewirkt (Jones & Bouffard, 2012). Vielmehr bedarf das Gelingen nachhaltiger Prävention einer schulweiten Implementation, langfristig angelegter Kooperationsstrukturen (z.B. Kooperationen mit behördlichen Institutionen), den Einbezug des sozialen Umfeldes (insbesondere die Eltern), wissenschaftlicher Überprüfung der Programmtreue bei der Implementierung sowie den Rückhalt der Schulleitung (Bannenberg et al., 2013; Elias et al., 2015; Tofti & Farrington, 2011). Für eine erfolgreiche schulweite und klassenstufen-

übergreifende Implementation evidenzbasierter SEL-Programme ist eine unterstützende, kooperative und gut strukturierte Lernumgebung erforderlich, sodass sozial-emotionale Kompetenzen erlernt und geübt werden können und diese wiederum zu einem verbesserten Klassenklima und Schulengagement, zur Risikominimierung (Elias et al., 2003; Zins et al., 2007) und der Abnahme von Verhaltensproblemen (Hukkelberg et al., 2019) führen. Elias et al. (2003) betont die Bedeutung der Schule als Implementationsort für SEL und stellt drei Forderungen: (1) das Schulpersonal -neben Fähig- und Fertigkeiten des SEL- in spezifischen Fertigkeiten und Einstellungen schulen, welche auf schulpolitischer und struktureller Ebene eine Schulreform ermöglichen, (2) der Bedarf an mehr anwendungsorientierter Forschung und (3) der Bedarf, Bildungsinnovationen besser zu dokumentieren, um Schlüsselkomponenten des Erfolgs zu benennen. So naheliegend die Lebenswelt Schule als Ort zur Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen und SEL ist, so dürftig ist die Umsetzung und externe Überprüfung (Frey, 2013), was zum Teil der Vielfalt an Definitionen und zugrunde liegenden Konstrukt-Operationalisierungen geschuldet ist (Abrahams et al., 2019; Wigelsworth et al., 2010) sowie der daraus folgenden Schwierigkeit, soziale Kompetenz diagnostisch zu erfassen (Caldarella & Merrell, 1997).

An dieser Stelle wird zunächst deutlich, dass es einige Implementationsbarrieren gibt, welche die mangelnde Übereinstimmung zwischen wissenschaftlichem Erkenntnisgewinn, akademischen Forderungen, politischen Vorgaben und der praktischen Realität in Schulen erklären (Oberle et al., 2016). Obwohl es international bereits einige erfolgreiche schulbasierte SEL-Programme gibt, muss zukünftige Forschung sogenannte Schlüsselemente der Wirksamkeit (sogenannte *core components*) herausfiltern und Ergebnisse replizieren. Weiterhin besteht ein Bedarf an zugrundeliegenden Veränderungsmodellen, welche die zentralen Elemente der Intervention beschreiben und Umgebungsfaktoren auf institutioneller Ebene (z.B. Strategien des Klassenraummanagement, Inhalte der Lehrkräftefortbildung) sowie Verhaltensfaktoren auf individueller Ebene (z.B. welche Kompetenzen werden gefördert?) benennen (Weissberg et al., 2015). Zudem fehlt es selbst evidenzbasierten und qualitativ hochwertigen Programmen häufig an Überprüfung und Überwachung der Programmimplementierung in der Praxis (Domitrovich & Greenberg, 2000), was besonders bedeutsam ist, da Programmdurchführende oft dazu tendieren, Programme eigenständig anzupassen oder nur partiell durchzuführen (Rimm-Kaufman & Hulleman, 2015). Weitere Implementationsbarrieren beinhalten einen Mangel an bereitgestellten zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen zur Programmimplementierung, wenig administrative Unterstützung sowie zu wenig Anleitung und Ausbildung für die programmgetreue Umsetzung

in der Schule (Oberle & Schonert-Reichl, 2017). Häufig fehlt eine schulpolitische Schwerpunktsetzung, sodass klassisch akademischen Fächern wie Deutsch, Mathe und Englisch der Vorzug gegeben wird und der Erwerb sozial-emotionaler Kompetenzen oft in Projektwochen oder „zwischendurch“ stattfindet (Elias et al., 2015).

Nachdem im Unterkapitel zuvor bereits der zunehmende Bedarf an anwendungsorientierten und evidenzbasierten SEL-Programmen für den Lebensraum Schule deutlich wurde, gehen aus diesem Abschnitt drei zentrale Punkte hervor: (1) die mehrfache Betonung des Settings *Schule* als Implementationsort schulweiter, entwicklungsorientierter, universell-selektiver Präventionsangebote, (2) strukturelle und inhaltliche Schwierigkeiten bereits vorliegender Präventionsangebote, die den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis verzögern oder sogar verhindern, sowie daraus resultierende Forderungen an zukünftige, anwendungsorientierte Forschung und zuletzt (3) Implementationsbarrieren auf struktureller Ebene. Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag leisten, unter Berücksichtigung der zuvor genannten Implementationsschwierigkeiten, die Forderungen aus der Praxis in die Entwicklung eines theoriegeleiteten, evidenzbasierten, entwicklungsorientierten, universell-selektiven Präventionsprogramms zu inkludieren und somit ein wissenschaftlich fundiertes sowie praktikables Präventionsprogramm für die Grundschule bereitzustellen.

1.5 Aufbau und Zielsetzung der vorliegenden Arbeit

Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, die Entwicklung eines universell-selektiven Präventionsprogramms für die Grundschule zu beschreiben, das sowohl den Anforderungen aus der Praxis als auch wissenschaftlichen Standards der Programmentwicklung entspricht. Das Programm Papilio-6bis9 (Lechner et al., 2020), welches in dem zweiten und dritten Manuskript ausführlich beschrieben wird, wurde für sechs- bis neunjährige Schüler*innen der Jahrgangsstufe 1 und 2 entwickelt und zielt darauf ab, den Übergang von der Kita in die Grundschule zu erleichtern und durch die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen, das Risiko für emotionale und Verhaltensprobleme zu reduzieren. Um ein wissenschaftlich fundiertes Programm in die Praxis zu bringen, ist die Berücksichtigung der schulischen Realität und die Sicht des Schulpersonals zentral. Daher werden in dem ersten Manuskript die Ergebnisse einer Fokusgruppenstudie dargestellt. Dabei sind wir der Frage nachgegangen, welche Barrieren und Ressourcen von dem Schulpersonal wahrgenommen werden, wenn es um die schulische Prävention und Intervention von (Cyber-)Bullying geht. (Cyber-)Bullying wird in diesem Kontext als ein Problemverhalten und Ausdruck mangelnder sozial-emotionaler

Kompetenz verstanden, sodass sich die Ergebnisse nicht nur auf die Prävention/Intervention von (Cyber-)Bullying beziehen, sondern auch auf andere Kontexte -insbesondere SEL-Programme- übertragbar sind (Divecha & Brackett, 2020). Zudem werden in dem Ergebnisteil des ersten Manuskriptes verschiedene Einstellungen hinsichtlich Prävention/Intervention kategorisiert, welche interpersonale Unterschiede hinsichtlich Verantwortungsübernahme und praktischer Handlungsumsetzung erklären. Daraus konnten wir einen reichhaltigen Erkenntnisgewinn für zukünftige Forschung generieren als auch das Wissen nutzen, um das Programm Papilio-6bis9 sowie die dazugehörige Fortbildung für Lehrkräfte und pädagogisches Fachpersonal (Train-the-Trainer) zu gestalten. Weitere Integrationsmöglichkeiten der gewonnenen Erkenntnisse werden im Diskussionsteil dieser Arbeit präsentiert. Im zweiten Manuskript wird ein theoretisches Wirkmodell eingeführt und die wissenschaftlich fundierte Programmentwicklung des SEL-Programms Papilio-6bis9 nach dem Intervention-Mapping-Ansatz (IMA, Bartholomew Eldredge et al., 2016) beschrieben. Neben der Bedarfsanalyse entwicklungsorientierter Prävention, werden die daraus abgeleiteten Programm- und Maßnahmenziele, die Programminhalte sowie ein Implementations- und Evaluationsplan herausgearbeitet. Erste Ergebnisse der Prozessevaluation sowie die daraus resultierende Überarbeitung der Programminhalte, des Aufbaus, des Implementations- und Evaluationsplans werden hier beschrieben. Dabei werden unsere Erkenntnisse aus der Pilotevaluation berücksichtigt. Die Ergebnisse einer ersten Wirksamkeitsevaluation im Rahmen einer Pilotierung werden schlussendlich im dritten Manuskript dargestellt. Die Ergebnisse liefern einen Hinweis auf die generelle Programmwirksamkeit in den definierten Outcome-Bereichen und zeigten signifikante Veränderungen bei den sozial-emotionalen Kompetenzen, den Exekutivfunktionen, der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung sowie emotionalen und Verhaltensproblemen.

Damit werden in der vorliegenden Dissertation sowohl Forschungsfragen der sogenannten „Type I translation“ (die Entwicklung und wissenschaftliche Überprüfung von Präventionsangeboten) als auch der „Type II translation“, welche sich mit der Institutionalisierung wissenschaftlich fundierter Programme und der gesellschaftlichen Integration dieser Angebote befasst (Rohrbach et al., 2006), nachgegangen. Die Fragestellungen der Manuskripte werden mit qualitativen, theoretischen und quantitativen Methoden beantwortet. Eine Übersicht über die Fragestellungen und die verwendeten Methoden der Manuskripte wird in Tabelle 1 dargestellt. Zusammenfassend zielt diese Arbeit zukünftig darauf ab, einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten, indem einerseits wissenschaftlich fundierte Prävention Einzug in die Praxis erhält und zeitgleich

gesellschaftliche Schutzfaktoren für Kinder mit einem erhöhten Risiko für emotionale und Verhaltensprobleme erhöht werden.

Tabelle 1

Fragestellungen und Methoden der vorliegenden Arbeit

Fragestellungen	Methoden
(1) Erstes Manuskript: Barriers, resources, and attitudes towards (cyber-)bullying prevention and intervention in schools from the perspective of school staff: Results from focus group discussions (Lechner, Crăciun & Scheithauer, 2023).	
In den Fragestellungen der ersten Studie geht es um die -vom Schulpersonal wahrgenommenen- Implementationsbarrieren und um vorliegende sowie erwünschte Ressourcen bei der Prävention und Intervention von (Cyber-)Bullying im Setting Schule. Zudem wurde angestrebt, verschiedene Einstellungen vom Schulpersonal bezüglich (Cyber-) Bullying-Prävention/Intervention herauszufiltern, um eine Typologie zu entwickeln, welche wichtige Erkenntnisse für zukünftige Forschung liefern soll.	Qualitative Methode: Es wurden drei partizipative Fokusgruppendifkussionen mit Hilfe eines teilstrukturierten Interviewleitfadens durchgeführt. Die Transkripte der Audioaufnahmen wurden mit MAXQDA 2022 unter Anwendung der thematischen Inhaltsanalyse in sechs Schritten (Braun & Clarke, 2006) analysiert. Thematische Inhaltsanalysen eignen sich besonders zur Identifikation von Themenschwerpunkten. Einem induktiven („bottom-up“) Ansatz folgend wurde eine offene Codierung genutzt, um Codes zu generieren. Die erste Fokusgruppendifkussion wurde unabhängig von zwei Autor*innen codiert, um ein valides Vorgehen bei der Typologie-Bildung abzusichern.
(2) Zweites Manuskript: Developmentally appropriate prevention of behavior and emotional problems and fostering social and emotional skills in elementary school – Overview of program theory and measures of the preventive intervention program Papilio-6to9 (Lechner et al., 2022)	
Das zweite Manuskript befasst sich mit der Entwicklung und Adaption des schulischen Präventionsprogramms Papilio-6bis9. Das Ziel ist ein möglichst transparentes, theoretisches und wissenschaftlich fundiertes Vorgehen der Programmentwicklung und -überarbeitung nach der Prozessevaluation zu gewährleisten.	Theoretische Methode: Mit Hilfe des Intervention Mapping Ansatzes (Bartholomew Eldredge et al., 2016) wurde eine Serie von sechs Schritten durchlaufen: (1) im ersten Schritt wurde eine Bedarfsanalyse durchgeführt, welche zu einem logischen Modell des Problems führt und das Problem, die Ursachen und die Zielgruppe definiert, (2) anschließend wurde ein Modell der Veränderung eingeführt und die Programmziele erläutert (was soll wie verändert werden?), (3) dann folgte eine

Auswahl von evidenzbasierten Methoden und Strategien, wobei infolge des Mangels an geeigneten Strategien auch eigene Methoden entwickelt wurden (z.B. altersangepasste Adaption des positiven Tagesrückblicks aus der Positiven Psychologie), (4) im vierten Schritt wurden die entwickelten Methoden in Form eines manualisierten Programms organisiert und es erfolgte die Programmproduktion und die praktische Testung und Überarbeitung der Materialien, (5) anschließend wurde ein Implementationsplan mit dem Ziel, eine nachhaltige und flächendeckende Umsetzung zu erreichen, entwickelt, (6) letztendlich folgte die Planung der Wirksamkeits- und Prozessevaluation (welche Outcomes müssen mit welchen Methoden erfasst werden?).

(3) Drittes Manuskript: Papilio-6bis9 – Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und universelle Prävention von Verhaltens- und emotionalen Problemen in der Grundschule: Ergebnisse einer Pilotevaluation (Lechner, Ortelbach & Scheithauer, 2023).

Im dritten Manuskript wurde die Frage untersucht, ob die Programmteilnahme zu signifikanten Veränderungen hinsichtlich sozial-emotionaler Kompetenzen, emotionalen und Verhaltensproblemen, in den Exekutivfunktionen und der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung führt.

Quantitative Methode: Im Rahmen einer Pilotierung wurde eine erste Wirksamkeitsevaluation mit einem kontrollierten (Wartekontroll-)Gruppen-Längsschnittdesigns mit drei Messzeitpunkten (T1 – T3) durchgeführt. Mittels Lehrkraftbefragung konnten Daten zu 224 Schüler*innen erhoben werden. Zur Überprüfung der Fragestellungen zur Wirksamkeit des Programms wurden längsschnittliche Kovarianzanalysen berechnet. Als Outcome-Variablen wurden jeweils die T2- oder T3-Ausprägungen der erhobenen Skalen herangezogen. Die Gruppeneinteilung (Interventionsgruppe vs. Wartekontrollgruppe als Referenzkategorie) wurde als dichotome Prädiktorvariable gewählt. Aufgrund der geringen Level-2-Einheiten (Schulen) konnten die Daten nicht mehrebenenanalytisch ausgewertet werden.

1.6 Literatur

- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., & De Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment, 31*(4), 460-473. <https://doi.org/10.1037/pas0000591>
- Bannenberg, B., Beelmann, A., Böhm, C., Görge, T., Heinrichs, N., Lösel, F., Marks, E., Preiser, S., Scheithauer, H., Spiel, C., Undorf, E., Wagner, U., & Zick, A. (2013). *Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen: Impulse des DFK-Sachverständigenrates für die Auswahl & Durchführung wirksamer Programme: Ein Leitfaden für die Praxis*. Deutsches Forum Kriminalprävention.
- Bartholomew Eldredge, L. K., Markham, C. M., Ruiters, R. A., Fernandez, M. E., Kok, G., & Parcel, G. (2016). *Planning health promotion programs: An Intervention Mapping Approach* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade?. *Aera Open, 2*(1), 2332858415616358. <https://doi.org/10.1177/2332858415616358>
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review, 26*(2), 264-278. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085865>
- Charlton, C. T., Moulton, S., Sabey, C. V., & West, R. (2021). A systematic review of the effects of schoolwide intervention programs on student and teacher perceptions of school climate. *Journal of Positive Behavior Interventions, 23*(3), 185-200. <https://doi.org/10.1177/1098300720940168>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020, March). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/what-is-sel/>
- Denham, S.A. (2018). Keeping SEL developmental: The importance of a developmental lens for fostering and assessing SEL competencies. *Measuring SEL*. <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Resources-Keeping-SEL-Developmental.pdf>

- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*, 652–680.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Denham, S. A., Wyatt, T., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health, 63*(1), 37-52.
<http://dx.doi.org/10.1136/jech.2007.070797>
- Diekstra, R., & Gravesteyn, C. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. Part one, a review of meta-analytic literature. In C. Clouder, B. Dahlin, R. Diekstra, P. Fernández-Berrocal, B. Heys, L. Lantieri, & H. Paschen (Eds.), *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 255-284). Fundacion Marcelino Botin.
- Divecha, D., & Brackett, M. (2020). Rethinking school-based bully prevention through the lens of social and emotional learning: A bioecological perspective. *International Journal of Bullying Prevention, 2*(2), 93-113. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00019-5>
- Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2000). The study of implementation: Current findings from effective programs that prevent mental disorders in school-aged children. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 11*(2), 193-221.
https://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1102_04
- Drössler, S., Jerusalem, M., & Mittag, W. (2007). Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht. Implementation eines Lehrerfortbildungsprojekts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21*(2), 157-168. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.2.157>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dweck, C. (2016). What having a "growth mindset" actually means. *Harvard Business Review, 13*(2), 2-5.
- Edwards, K. M., Orchowski, L. M., Espelage, D. L., & Temple, J. R. (2022). What is not in the methods section: Challenges, successes, and lessons learned from conducting school-based interpersonal violence prevention research. *Journal of Interpersonal Violence, 38*(3-4), 1-26. <https://doi.org/10.1177/08862605221109881>

- Elias, M. J., Leverett, L., Duffell, J., Humphrey, N., Stepney, C. T., & Ferrito, J. J. (2015). Integrating social-emotional learning with related prevention and youth-development approaches. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning (SEL): Research and practice* (pp. 33–49). The Guilford Press.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32(3), 303-319.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086200>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Ascd.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal*, 98(4), 351-364. <https://doi.org/10.1086/461901>
- Faust, G., Kratzmann, J., & Wehner, F. (2012). Schuleintritt als Risiko für Schulanfänger?. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(3), 197-212.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000069>
- Frey, K. (2013). *Soziale Kompetenz: Eine Fragebogenerfassung in der Grundschule*. Waxmann Verlag.
- Hachem, M., Gorgun, G., Chu, M. W., & Bulut, O. (2022). Social and emotional variables as predictors of students' perceived cognitive competence and academic performance. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(4), 1-23.
<https://doi.org/10.1177/08295735221118474>
- Hattie, J. (2009). The black box of tertiary assessment: An impending revolution. In L. H. Meyer, S. Davidson, H. Anderson, R. Fletcher, P.M. Johnston, & M. Rees (Eds.), *Tertiary assessment & higher education student outcomes: Policy, practice & research* (pp.259-275). Ako Aotearoa.
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G., & Abbott, R. D. (2005). Positive adult functioning through social development intervention in childhood: Long-term effects from the Seattle Social Development Project. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(1), 25–31. <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.1.25>
- Hess, M., Wölfer, R., Niebank, K., & Scheithauer, H. (2022). Soziale Entwicklung. In H. Scheithauer & K. Niebank (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*.

- Entwicklungswissenschaft des Kindes- und Jugendalters. Neuropsychologische, genetische und psychosoziale Aspekte der Entwicklung* (S. 407-435). Pearson.
- Hofer, M. (2014). Persönlichkeitsentwicklung als schulisches Erziehungsziel jenseits kognitiver Kompetenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 46(2), 55-66. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000105>
- Horstkemper, M., & Tillmann, K.-J. (2015). Sozialisation in der Schule. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann, & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. vollst. überarb. Aufl., S. 437-452). Beltz.
- Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T., & Hammerstrøm, K. (2019). The relation between behavioral problems and social competence: A correlational meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 19(354), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2343-9>
- Hymel, S., Low, A., Starosta, L., Gill, R., & Schonert-Reichl, K. (2018). Promoting mental well-being through social-emotional learning in schools: Examples from British Columbia. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 36(4), 97-107. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2017-029>
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23. <https://doi.org/10.1111%2F1467-9280.00304>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jerusalem, M., & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 164-174.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33.
- Kobau, R., Seligman, M. E., Peterson, C., Diener, E., Zack, M. M., Chapman, D., & Thompson, W. (2011). Mental health promotion in public health: Perspectives and strategies from positive psychology. *American Journal of Public Health*, 101(8), e1-e9. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2010.300083>
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child Development*, 70(6), 1373-1400. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>

Land Berlin, vertreten durch die Senatsverwaltung für Justiz, Vielfalt und

Antidiskriminierung. (2021). *Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz – SchulG) vom 26. Januar 2004, §3 Bildungs- und Erziehungsziele.*

<https://gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-SchulGBEV59P3>

Lechner, V., Crăciun, I. C., & Scheithauer, H. (2023). *Barriers, resources, and attitudes towards (cyber-)bullying prevention and intervention in schools from the perspective of school staff: Practical implications resulting from focus group discussions* [Manuscript submitted for publication in Teaching and Teacher Education]. Department of Education and Psychology, Freie Universität Berlin.

Lechner, V., Ortelbach, N., Peter, C., & Scheithauer, H. (2022). Developmentally appropriate prevention of behavior and emotional problems and fostering social and emotional skills in elementary school – Overview of program theory and measures of the preventive intervention program Papilio-6to9. *International Journal of Developmental Science*, 16(3-4), 99-118. <https://doi.org/10.3233/DEV-220335>

Lechner, V., Ortelbach, N., & Scheithauer, H. (2023). *Papilio-6bis9 – Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und universelle Prävention von emotionalen und Verhaltensproblemen in der Grundschule: Ergebnisse einer Pilotevaluation* [Manuskript in Vorbereitung]. Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Freie Universität Berlin.

Lechner, V., Peter, C., Ortelbach, N., Adam-Gutsch, D., & Scheithauer, H. (2020). *Papilio-6bis9 - Ein Präventionsprogramm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in der Grundschule. Praxisordner für LehrerInnen und pädagogische Fachkräfte.* Papilio gGmbH.

McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307-329. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00069-7)

Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: The need for school-wide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277–297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>

Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children’s social and emotional competence in

- schools. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of social behavior and skills in children*, (pp. 175-197). Springer.
- Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, M (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 193-204. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.009>
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J., & DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 2. Risk, disorder, and adaptation* (pp. 96–161). Wiley.
- Pekrun, R. (1994). Schule als Sozialisationsinstanz. In K.A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I Pädagogische Psychologie, Band 1, S. 465-493). Hogrefe.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Hulleman, C. S. (2015). Social and emotional learning in elementary school settings: Identifying mechanisms that matter. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning (SEL): Research and practice* (pp. 151-166). The Guilford Press.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00049-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00049-1)
- Robson, D. A., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324–354. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>
- Rohrbach, L. A., Grana, R., Sussman, S., & Valente, T. W. (2006). Type II translation: Transporting prevention interventions from research to real-world settings. *Evaluation & the Health Professions*, 29(3), 302-333. <https://doi.org/10.1177/0163278706290408>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Von Salisch, M. (2000). Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In M. Amelang, N. Birbaumer, & C. F. Graumann (Hrsg.),

- Determinanten individueller Unterschiede* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Serie 8, Band 4, S. 345-405). Hogrefe.
- Satow, L. (1999). Zur Bedeutung des Unterrichtsklimas für die Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen: Eine Mehrebenenanalyse mit latenten Variablen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31(4), 171–179. <https://doi.org/10.1026//0049-8637.31.4.171>
- Satow, L., & Schwarzer, R. (2003). Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Analyse individueller Wachstumskurven. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50(2), 168-181.
- Scheithauer, H., Braun, V., König, L., Bruckmann, L., & Warncke, S. (2018). Soziale Kompetenzen im Jugendalter. In B. Gniewosz & P. Titzmann (Hrsg.), *Handbuch Jugend* (S. 217-236). Kohlhammer.
- Scheithauer, H., & Petermann, F. (1999). Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 8(1), 3-14.
- Siebertz-Reckzeh, K., & Hofmann, H. (2017). Sozialisationsinstanz Schule. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl., S. 3-26). Springer VS.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Tofti, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Ura, S. K., Castro-Olivo, S. M., & d'Abreu, A. (2020). Outcome measurement of school-based SEL intervention follow-up studies. *Assessment for Effective Intervention*, 46(1), 76-81. <https://doi.org/10.1177/1534508419862619>

- Weare, K. (2010). Mental health and social and emotional learning: Evidence, principles, tensions and balances. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(1), 5–17.
<https://doi.org/10.1080/1754730X.2010.9715670>
- Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic Learning + Social-Emotional Learning = National Priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8–13.
<https://doi.org/10.1177/003172171309500203>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.
- Wigelsworth, M., Humphrey, N., Kalambouka, A., & Lendrum, A. (2010). A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice*, 26(2), 173-186. <https://doi.org/10.1080/02667361003768526>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Youniss, J. (1999). Children's friendships and peer culture. In M. Woodhead, D. Faulkner, & K. Littleton (Eds.), *Making sense of social development* (pp. 13–26). Routledge.
- Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C., & Hannover, B. (2018). Academic self-efficacy, growth mindsets, and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences*, 62, 98-107.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.012>
- Zander, L., Kreutzmann, M., & Hannover, B. (2017). Peerbeziehungen im Klassenzimmer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(3), 353-386.
<https://doi.org/10.1007/s11618-017-0768-9>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210.
<https://doi.org/10.1080/10474410701413145>

Kapitel 2

Erstes Manuskript: Barriers, Resources, and Attitudes Towards (Cyber-)Bullying Prevention and Intervention in Schools from the Perspective of School Staff: Results from Focus Group Discussions

Viola Lechner¹, Irina Catrinel Crăciun¹ and Herbert Scheithauer¹

¹Department of Education and Psychology, Freie Universität Berlin, Berlin, Germany

Lechner, V., Crăciun, I. C., & Scheithauer, H. (2023). *Barriers, resources, and attitudes towards (cyber-)bullying prevention and intervention in schools from the perspective of school staff: Practical implications resulting from focus group discussions* [Manuscript submitted for publication in Teaching and Teacher Education]. Department of Education and Psychology, Freie Universität Berlin.

Dieses Manuskript wurde im Journal *Teaching and Teacher Education* eingereicht und befindet sich derzeit unter Begutachtung. Aus verwertungsrechtlichen Gründen kann das Manuskript an dieser Stelle nicht angezeigt werden. In der Originaldissertationsschrift befand sich das Manuskript auf den Seiten 28-55.

Kapitel 3

Zweites Manuskript: Developmentally Appropriate Prevention of Behavior and Emotional Problems and Fostering Social and Emotional Skills in Elementary School – Overview of Program Theory and Measures of the Preventive Intervention Program Papilio-6to9

Viola Lechner¹, Niklas Ortelbach¹, Charlotte Peter² and Herbert Scheithauer¹

¹Department of Education and Psychology, Freie Universität Berlin, Berlin, Germany

²Papilio gGmbH, Augsburg, Germany

Lechner, V., Ortelbach, N., Peter, C., & Scheithauer, H. (2022). Developmentally appropriate prevention of behavior and emotional problems and fostering social and emotional skills in elementary school – Overview of program theory and measures of the preventive intervention program Papilio-6to9. *International Journal of Developmental Science*, 16(3-4), 99-118. <https://doi.org/10.3233/DEV-220335>

Dieses Manuskript wurde im *International Journal of Developmental Science* (Vol. 16, No. 3-4) veröffentlicht und wird aus verwertungsrechtlichen Gründen an dieser Stelle nicht angezeigt. In der Originaldissertationsschrift befand sich das Manuskript auf den Seiten 55-92.

Kapitel 4

Drittes Manuskript*: Papilio-6bis9 – Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und universelle Prävention von emotionalen und Verhaltensproblemen in der Grundschule: Ergebnisse einer Pilotevaluation

Viola Lechner¹, Niklas Ortelbach¹ and Herbert Scheithauer¹

¹Department of Education and Psychology, Freie Universität Berlin, Berlin, Germany

Lechner, V., Ortelbach, N., & Scheithauer, H. (2023). *Papilio-6bis9 – Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und universelle Prävention von emotionalen und Verhaltensproblemen in der Grundschule: Ergebnisse einer Pilotevaluation* [Manuskript in Vorbereitung]. Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Freie Universität Berlin.

*Die Zitierrichtlinien in diesem Manuskript richten sich aufgrund der Vorgaben der Zeitschriften nach der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs, 5.Auflage) und weichen von der restlichen Arbeit ab, welche einheitlich nach den Richtlinien der American Psychological Association (APA, 7.Auflage) zitiert wurde.

Zusammenfassung

Der Eintritt in die Grundschule als ein zentraler Entwicklungsübergang ist für viele Kinder eine Herausforderung. Das strukturiertere Setting, die akademischen Anforderungen sowie das eigenständige Interagieren in der Peergruppe erfordern komplexe interpersonale sowie lernrelevante soziale Kompetenzen. Das entwicklungsorientierte Präventionsprogramm Papilio-6bis9 soll Schüler*innen der ersten und zweiten Jahrgangsstufe (Alter ca. 6-9 Jahre) diesen Übergang erleichtern und dient der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen sowie der universellen Prävention von emotionalen und Verhaltensproblemen. Im Rahmen der Pilotierung wurde eine erste Wirksamkeitsevaluation mit einem kontrollierten Wartekontrollgruppen-Längsschnittdesign durchgeführt. Mittels Lehrkraftbefragungen wurden Daten zu 224 Grundschulkindern der ersten Klasse erhoben (52 % weiblich, Alter $M = 7.1$ Jahre). Die Pilotierung sollte ermitteln, ob die Programmteilnahme zu signifikanten Veränderungen hinsichtlich sozial-emotionaler Kompetenzen, emotionalen und Verhaltensproblemen, in den Exekutivfunktionen und der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung führt. Die Ergebnisse deuten für alle untersuchten Outcome-Bereiche auf eine Wirksamkeit des Programms hin und liefern einen ersten Hinweis auf die generelle Programmwirksamkeit sowie weitere Implikationen für zukünftige Forschung.

Schlüsselwörter: sozial-emotionales Lernen, schulisches Präventionsprogramm, Exekutivfunktionen, Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung, emotionale und Verhaltensprobleme

Abstract

Children face increased demands for interpersonal as well as learning-related social skills, especially by the vulnerable stage of school entry, due to the more structured setting, new academic requirements and the fact, that children are supposed to interact successfully within a larger and heterogeneous peer group. The developmentally appropriate, school-based prevention program Papilio-6to9 for students aged six to nine aims at facilitating the transition from preschool to primary school, improving social-emotional competences and preventing behavior and emotional problems. Aim of the present pilot study was to investigate whether participating in the program would lead to significant changes in social-emotional competences, behavior and emotional problems, executive functions, and teacher-student-relationship. Program efficacy was evaluated in a field-based setting by teacher reports using a randomized controlled trial design with an intervention and waiting control group. The sample consisted of German primary school students ($N = 224$, 52% girls, $M_{AGE} = 7.1$ years). Results indicate significant improvements in all defined outcome areas. Theoretical and practical implications of these findings are discussed.

Keywords: social-emotional learning, school prevention program, executive functions, teacher-student-relationship, emotional and behavior problems

Einleitung

Prävention von emotionalen und Verhaltensproblemen mit Hilfe sozial-emotionalen Lernens in der Grundschule

Kinder verbringen einen Großteil ihres Tages in der (Grund-)Schule, sodass diese neben dem Elternhaus und weiteren Betreuungsangeboten eine wichtige Sozialisationsinstanz darstellt. Studien belegen, dass die Schule ein besonders wirksames Setting der Sozialisierung darstellt, um Kompetenzdefizite aufzufangen und Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern (Sklad, Diekstra, Ritter, Ben & Gravesteyn, 2012). Besonders der Übergang von der Kindertagesstätte (Kita) zur Grundschule ist eine sensible Entwicklungsphase, da die Anpassung an das Schulumfeld und die Abläufe in der Klasse mit einer Reihe von neuen Erwartungen an die Kinder einhergehen (Rimm-Kaufman, Pianta & Cox, 2000). So kann es sein, dass Kinder aus einem eher informellen spielerischen Setting (Kita) den Übergang in strukturierte, angeleitete akademische Tätigkeiten finden müssen (Bassok, Latham & Rorem, 2016), was lernrelevante soziale Kompetenzen, wie u.a. die Verbesserung von Exekutivfunktionen (z.B. Impulskontrolle, Arbeitsgedächtnis, Planung), erfordert. Zudem nehmen die Interaktion in der Peergruppe mit weniger Anwesenheit von Erwachsenen sowie komplexe interpersonelle Beziehungen mit Peers und Lehrkräften zu, was wiederum mehr Selbstkontrolle und Aufmerksamkeit der Kinder erfordert (Birch & Ladd, 1996; Wilson, Pianta & Stuhlman, 2007). Die wechselnden Anforderungen führen dazu, dass Kinder mit mangelnden sozial-emotionalen Kompetenzen ein erhöhtes Risiko für emotionale und Verhaltensprobleme und in Folge negative Entwicklungsverläufe aufweisen (Entwisle & Alexander, 1998; Faust, Kratzmann & Wehner, 2012) und den Übergang von der Kita in die Grundschule möglicherweise als destabilisierend erleben (u.a. Denham et al., 2012; Izard et al., 2001; Ladd, Birch & Buhs, 1999). Die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen stellt also einen wichtigen Schutzfaktor dar (Scheithauer & Petermann, 1999). Soziale Kompetenz umfasst die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der Effektivität in sozialen Situationen dahingehend dienen, dass eigene Ziele in Interaktionen -in sozial angemessener Art und Weise- erreicht werden und auch langfristig sowie situationsübergreifend soziale Beziehungen aufrechterhalten werden können (Burt, Obradović, Long & Masten, 2008; Rubin & Rose-Krasnor, 1992). Dabei spielen bei der Konstruktooperationalisierung sozialer Kompetenz auch zwischenmenschliche Problemlösekompetenzen eine Rolle. Kinder, die es schaffen, soziale Probleme angemessen, adaptiv und ohne Schädigung des Interaktionspartners zu lösen, werden dabei als sozial

kompetent angesehen und weisen ein geringeres Risiko auf, von Peers abgelehnt zu werden (Rubin & Rose-Krasnor, 1992).

Für einen positiven Entwicklungsverlauf sind intra- und interpersonale Kernkompetenzen wie unter anderem Selbstbewusstsein, Selbstmanagement, (korrekte) Interpretation sozialer Situationen sowie Kommunikations-, Kooperations- und Problemlösefertigkeiten erforderlich (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2022). All diese Kompetenzen können durch sozial-emotionales Lernen gefördert werden. Unter sozial-emotionalem Lernen (SEL) versteht man den Prozess, der es ermöglicht, Emotionen zu verstehen und zu regulieren, positive Ziele zu erreichen, Empathie und Mitgefühl zu entwickeln, prosoziales Verhalten zu zeigen, positive soziale Beziehungen aufzubauen und zu erhalten, herausfordernde Situationen konstruktiv lösen zu können sowie verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen (CASEL, 2022; Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015). Wie aus der Definition von SEL hervorgeht, spielen neben sozialen und Problemlösekompetenzen, emotionale Kompetenzen wie beispielsweise Emotionswahrnehmung, -vokabular und -regulation eine zentrale Rolle. Die selbstständige Emotionsregulation ist Teil einer übergeordneten Entwicklungsaufgabe, um seine persönlichen Ziele in einer sozial akzeptierten Form zu erreichen (Holodynski, 2006). Voraussetzung hierfür ist die Entwicklung grundlegender emotionaler Kompetenzen, die folgende Fertigkeiten umfassen (1) Erkennen und Benennen der eigenen Emotionen und der Emotionen anderer Personen, (2) angemessene Regulation von positiven sowie negativen Emotionen, (3) Verfügen über ein fundiertes Emotionswissen und dadurch auch das (4) Verständnis und Zeigen von Empathie und prosozialen Verhaltensweisen (Petermann & Wiedebusch, 2016). So verfügen ab dem 6. Lebensjahr altersgemäß entwickelte Kinder bereits über ausgeprägte emotionale Fertigkeiten, mit speziellem Fokus auf dem selbstwirksamen Einsatz von Emotionen in sozialen Interaktionen.

Schulbasierte Präventionsprogramme mit Methoden des SEL

Die Metaanalyse von Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor und Schellinger (2011) weist darauf hin, dass Kinder, die an Programmen zum SEL teilgenommen haben, im Vergleich zu Kindern aus Kontrollgruppen signifikant bessere soziale und emotionale Fertigkeiten, Einstellungen, Verhaltensweisen und akademische Kompetenzen zeigten. Weitere Forschung hat ergeben, dass die Verbesserung sozial-emotionaler Kompetenzen sowie des Klassenklimas und der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung sowohl zu mehr Wohlbefinden als auch zu besseren intellektuellen Leistungen führten (z.B. Denham & Brown, 2010; Sagi-Schwartz,

2016). Ebenfalls zu berücksichtigen ist, dass die Beziehungsqualität als protektiver Faktor gegenüber Verhaltensauffälligkeiten angesehen werden kann (Petermann & Wiedebusch, 2016). Des Weiteren weisen Studienergebnisse darauf hin, dass SEL-Programme einen positiven Einfluss auf zentrale Exekutivfunktionen haben (z.B. Greenberg, 2006). Betrachtet man den Zusammenhang von sozial-emotionaler Kompetenz und verbesserten akademischen Leistungen, wird deutlich, dass Exekutivfunktionen, wie kognitive Kontrolle (z.B. Arbeitsgedächtnis, Aufmerksamkeitslenkung und Handlungsplanung zur besseren Zielerreichung) und Impulskontrolle eine zentrale Rolle spielen (Diamond, 2013; Duncan et al., 2007). So zeigen Personen mit verbesserten Exekutivfunktionen ein positiveres Selbstkonzept und weniger antisoziales Verhalten (Hughes, 2011) sowie weniger emotionale und Verhaltensprobleme (Riggs, Blair & Greenberg, 2003; Riggs, Jahromi, Razza, Dillworth-Bart & Mueller, 2006). Zudem konnten positive Zusammenhänge zwischen Exekutivfunktionen und selbstreguliertem Lernen (Blair & Raver, 2015; Zimmerman, 2008), metakognitiven und motivationalen Lernprozessen (Zelazo, Blair & Willoughby, 2016) sowie persönlicher Initiative, Ausdauer und Anpassungsfähigkeit gefunden werden (Zimmerman, 2008). Pianta, Hamre und Allen (2012) konnten ergänzend belegen, dass die Förderung von Exekutivfunktionen und der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung zu einem verbesserten Schulengagement führt.

Das Ziel evidenzbasierter Prävention ist es, durch sorgfältige empirische Überprüfung herauszufinden, welche Programme sich als wirksam und in der Umsetzung als effektiv sowie bedürfnisorientiert erwiesen haben und Programme mit geringen oder sogar iatrogenen Effekten herauszufiltern (Eisner & Ribeaud, 2008). Eine metaanalytische, themenübergreifende Zusammenfassung universeller Präventionsprogramme im deutschsprachigen Raum hat einen mittleren geschätzten Gesamteffekt von $d = 0.24$ ergeben (Beelmann, Pfof & Schmitt, 2014). Zudem wurden mittlere Effektstärken von $d = 0.38$ (Post-Erhebung) und $d = 0.28$ (Follow-up-Erhebung) für Trainingsprogramme sozialer Fertigkeiten zur Prävention von antisozialem Verhalten gefunden (Lösel & Beelmann, 2003). Obwohl die allgemeine Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche im Bereich der Gesundheitsförderung bestätigt wurde, weist die Praxis Lücken in der Umsetzung auf. Dazu zählen methodische Mängel, Implementationsbarrieren sowie die Vernachlässigung notwendiger kultureller Adaption internationaler Programme (Beelmann et al., 2014; vgl. Koivula et al., 2020). So konnte laut Beelmann et al. (2014) die Programmwirksamkeit für international bekannte Präventionsprogramme wie Triple P oder das Gewaltpräventionsprogramm von Olweus in anderen Kulturräumen nur eingeschränkt

repliziert werden (Merrell, Gueldner, Ross & Isava, 2008). Casale, Hennemann und Hövel (2014) weisen in ihrem systematischen Überblick über schulbasierte Präventionsmaßnahmen von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I ebenfalls darauf hin, dass es -trotz vorhandener wirksamer Präventionsmaßnahmen- an qualitativ hochwertiger Evidenzbasierung, Replikation der Wirksamkeitsevaluation sowie Qualitätsbestimmung konkreter Implementationsparameter fehlt. Eine Ursache dafür, warum manche SEL-Interventionen nicht wirksam sind, sehen Forscher*innen darin begründet, dass Programmdurchführende dazu tendieren, Programme eigenständig anzupassen oder nur partiell umzusetzen. Daher ist ein manualisiertes, qualitätsgesichertes Vorgehen eine wichtige Voraussetzung für eine wirksame Umsetzung (Rimm-Kaufman & Hulleman, 2015). Auch wenn inzwischen eine Vielzahl an Programmen angeboten wird, liegen in Deutschland im internationalen Vergleich nur wenige hochwertige Evaluationsstudien vor, die zeigen, welche Programme tatsächlich wirksam sind (siehe z.B. Communities that care [CTC], Grüne Liste Prävention, 2022). Somit ist davon auszugehen, dass in der Schule häufig nicht wirksamkeitsevaluierte Programme umgesetzt werden (Bannenberg et al., 2013).

Besondere Merkmale des Programms Papilio-6bis9

Das nachfolgend vorgestellte Programm Papilio-6bis9 (Lechner, Peter, Ortelbach, Adam-Gutsch & Scheithauer, 2020) soll diese Forschungslücke schließen und ein wirksames sowie praxisorientiertes Präventionsangebot für den deutschsprachigen Raum repräsentieren. Dabei unterscheidet sich Papilio-6bis9 von bereits existierenden schulischen Präventionsprogrammen hinsichtlich der folgenden Punkte: (1) Die Entwicklung von Papilio-6bis9 (Lechner, Ortelbach, Scheithauer & Peter, 2022) berücksichtigt eine umfassende Bedarfsanalyse, ein theoretisches Wirkmodell (wie in Abbildung 1 dargestellt) sowie eine transparente und wissenschaftliche Fundierung durch den Intervention-Mapping-Ansatz (IMA, Bartholomew Eldredge et al., 2016). (2) Papilio-6bis9 wirkt hierbei auf mehreren Ebenen: auf der Schüler*innen-Ebene sowie auf der Lehrkraft-Ebene, indem Lehrkräfte nicht nur in der Umsetzung des Programms und in der Handhabung der Programmmaterialien geschult werden, sondern sich im Rahmen einer mehrtägigen Fortbildung intensiv mit den Themen Haltung und Selbstbild, vorurteilbewusste Pädagogik, prozessorientiertes Leistungsfeedback zur Steigerung intrinsischer Motivation (inklusive entsprechender Attributions- und Reattributionstechniken), Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen und Übungen aus der Positiven Psychologie auseinandersetzen. (3) Papilio-6bis9 ist ein entwicklungsorientierter Ansatz und berücksichtigt u.a. unterschiedliche Anforderungs- und Leistungsniveaus sowie altersrelevante

Herausforderungen und Transitionen (Scheithauer & Niebank, 2022). Um den Leistungs- und Kompetenzunterschieden gerecht zu werden, sollen die Maßnahmen von Papilio-6bis9 in individuellen Graduierungen angeboten werden, sodass die Leistungsmotivation der Kinder gesteigert wird.

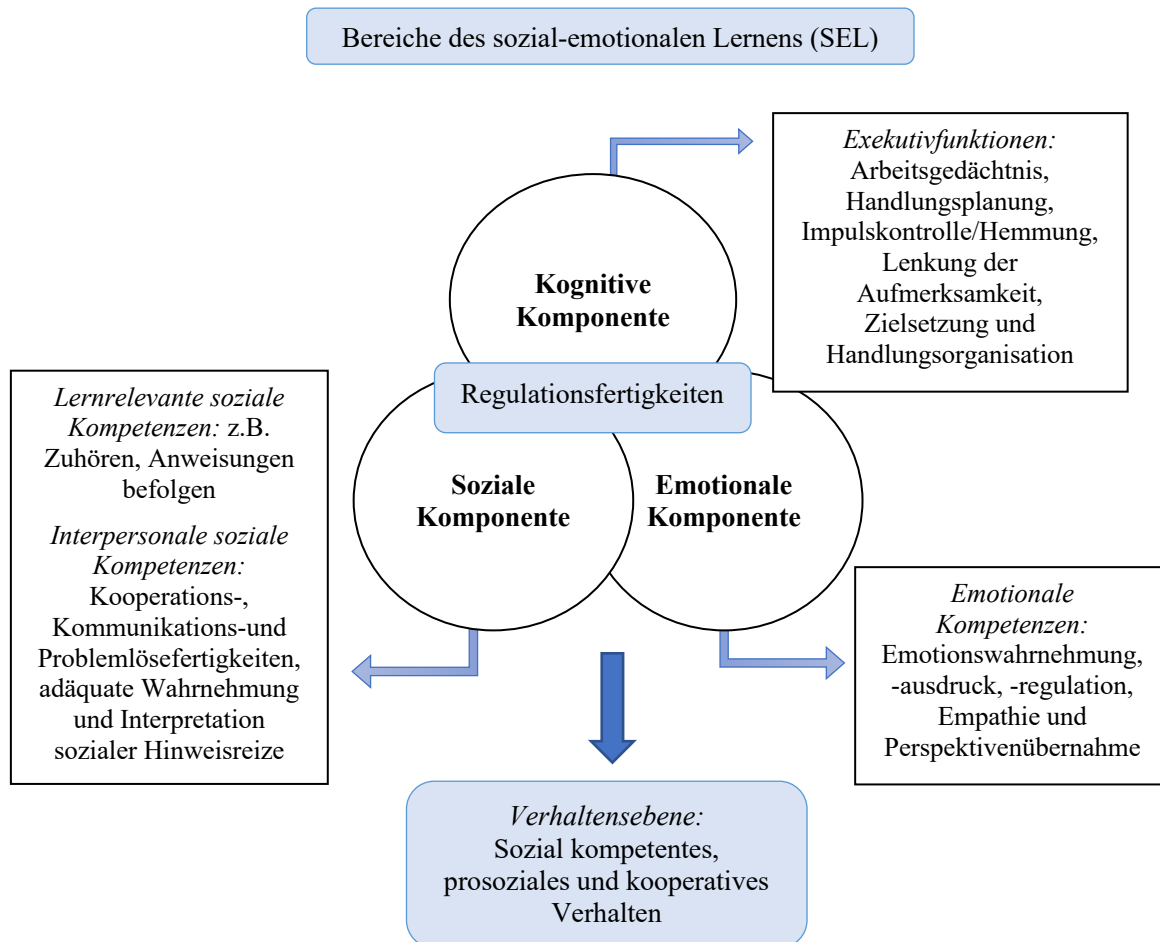


Abbildung 1. Theoretisches Wirkmodell (Multilevel Logic Model, angelehnt an Campbell et al., 2016).

Fragestellungen der vorliegenden Studie

Ziel der vorliegenden Studie ist eine erste Wirksamkeitsevaluation des schulischen Präventionsprogramms Papilio-6bis9 zur Prävention von emotionalen und Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen mit einem kontrollierten Wartekontrollgruppen-Längsschnittdesign mit drei Messzeitpunkten. Es soll überprüft werden, inwieweit sich in den Interventionsklassen im Vergleich zu den Wartekontrollklassen durch die Programmteilnahme Veränderungen hinsichtlich der emotionalen und Verhaltensprobleme, sozialen Fertigkeiten (in den Bereichen Selbstkontrolle, Engagement, Empathie, Kooperation, Verantwortung, Selbstbehauptung), Exekutivfunktionen

(in den Bereichen Arbeitsgedächtnis, Impulskontrolle, Handlungsplanung und -regulation) und der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung zeigen.

Methode

Programm Papilio-6bis9

Papilio-6bis9 (Lechner et al., 2020) ist ein wissenschaftlich fundiertes Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und Prävention von emotionalen und Verhaltensproblemen im Lebensraum Schule und verfolgt einen manualisierten, strukturierten Multikomponenten-Ansatz, welcher sich als besonders wirksam herausgestellt hat (Lösel & Beelmann, 2003). Das universell-selektive Präventionsprogramm folgt einem entwicklungsorientierten Ansatz (Malti, Noam & Scheithauer, 2009), wobei der altersbedingt variierende Entwicklungsstand der Kinder berücksichtigt wird. Universell-selektiv bedeutet in diesem Zusammenhang, dass einerseits die gesamte Population (alle Kinder in der Klasse), unabhängig vom Risikostatus (universell) und andererseits auch Kinder mit bereits erhöhtem Risiko für emotionale oder Verhaltensprobleme und somit gezieltem Förderbedarf (selektiv) stigmatisierungsfrei erreicht werden können. Dabei orientiert sich das Programm an empirisch gesicherten Erkenntnissen zur sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung von Kindern im Alter von 6 bis 9 Jahren (vgl. Scheithauer & Niebank, 2022). Hauptziele des Programms sind die Verbesserung der sozial-emotionalen Kompetenzen, Problemlösefertigkeiten und Exekutivfunktionen, der Aufbau einer positiven Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung und eines positiven Klassenklimas sowie die Reduktion von emotionalen und Verhaltensproblemen. Langfristig zielt das Programm über eine erhöhte Lernmotivation und mehr Wohlbefinden in der Klasse zudem auf verbesserte akademische Kompetenzen ab. Das Programm umfasst insgesamt 25 Einheiten à 45 Minuten, welche die Lehrkräfte mit der gesamten Klasse umsetzen. Zudem gibt es bei Programmende weitere Hinweise zur Nachhaltigkeit und Integration einzelner Programmbausteine in den regulären Unterricht. Jede Einheit umfasst ein Ruhe-/Einstiegs- und ein Ausstiegsritual sowie weitere methodisch abwechselnde Elemente (z.B. Spiele, interaktive Geschichten, Einzel- und Gruppenübungen). Die Inhalte werden Lehrkräften und pädagogischem Fachpersonal im Rahmen einer dreitägigen Fortbildung vermittelt und mit begleitender Supervision vertieft. Die Einheiten lassen sich fünf Themenblöcken zuordnen:

- *Förderung von lernrelevanten sozialen Kompetenzen*

In fünf Einheiten werden lernrelevante soziale Kompetenzen behandelt (u.a. Methoden des Klassenraummanagements), Klassenregeln und Umgangsformen eingeführt, begleitet

durch das Good Behavior Game (GBG) nach Barrish, Saunders und Wolf (1969). Hierbei wird angestrebt, soziale Normen, Regelverständnis sowie Verhaltensregulation für ein positives Lernumfeld aufzubauen. Aktuelle Studien konnten die Wirksamkeit des GBG als Klassenraumintervention bestätigen, wobei insbesondere Kinder mit einem erhöhten Risiko für externalisierende Verhaltensprobleme davon profitierten (Leidig et al., 2022).

- *Umgang mit Basisemotionen*

In sechs Einheiten werden die interaktive Geschichte „Paula und die Kistenkobolde“ und die Basisemotionen Traurigkeit, Wut, Angst und Freude -jeweils repräsentiert durch einen Kobold- eingeführt und hinsichtlich Emotionsverständnis, -vokabular, - wahrnehmung und -regulation bearbeitet.

- *Umgang mit sekundären, ambivalenten und maskierten Emotionen, Problemlösetraining*

Anschließend lernen die Kinder die interaktive Vorlese- und Problemlösegeschichte „Paula kommt in die Schule“ kennen, in welcher die sekundären Emotionen Neid, Scham, Schuld und Stolz thematisiert werden. Der Themenblock umfasst insgesamt 16 45-minütige Einheiten. Pro Emotion gibt es jeweils eine vertiefende Einheit zum Thema Selbst- und Fremdwahrnehmung der Emotion, Emotionsregulation und Problemlösetraining. Die interaktiven Geschichten wurden in Kooperation mit der Augsburger Puppenkiste erarbeitet und stehen begleitend als Marionettenstück zur Verfügung.

- *Übungen zur Förderung der Exekutivfunktionen und Wohlfühlen in der Klasse*

Neben der Abfolge der aufeinander aufbauenden Einheiten stehen weitere Spiele und Übungen zur Verfügung, die programmbegleitend durch die Lehrkraft im Unterrichtsalltag etabliert werden sollen (z.B. spielerische Förderung von Exekutivfunktionen, kooperative Gruppenspiele, Stärkenübungen sowie kindgerecht aufgearbeitete Methoden der Positiven Psychologie).

Implementation via Train-the-Trainer (TTT) Modell. Einem TTT Modell folgend, welches sich im Schulsetting sowohl als effektiv als auch ökonomisch erwiesen hat (LaVigna, Christian & Willis, 2005), werden Trainer*innen mit pädagogischem beruflichen Hintergrund, die bereits über Fortbildungserfahrung im Rahmen des Programms Papilio-3bis6 (Scheithauer & Peter, 2022) verfügen, in der Programmversion Papilio-6bis9 von den Programmentwickler*innen geschult. Im Anschluss werden Lehrkräfte und pädagogisches Fachpersonal in Form einer dreitägigen Fortbildung in der manualisierten Programmumsetzung von den Papilio-Trainer*innen fortgebildet und während der Durchführung supervidiert. Die Lehrkräftefortbildung umfasst verschiedene Methoden und Maßnahmen: Neben Blöcken der

Wissensvermittlung und der Schulung in der Programmumsetzung ist die Arbeit am Selbstbild, Sensibilisierung der eigenen Funktion und Rolle bei der Entwicklung der Kinder sowie Reflektion der eigenen Schulzeit (Perspektivenwechsel) zentral. Hierzu werden u.a. Übungen aus der Positiven Psychologie genutzt, um die eigenen Werte und das (berufliche) Sinnerleben zu überprüfen (z.B. „Welche Erinnerungen habe ich an Lehrkräfte aus meiner eigenen Schulzeit? Wie haben diese meine Entwicklung, Motivation und meinen persönlichen Werdegang geprägt?“).

Stichprobe

Für die Pilotevaluation wurden Schulen rekrutiert, welche die folgenden Einschlusskriterien erfüllten: (1) Teilnahme mit mindestens zwei ersten Klassen – eine Interventionsgruppe (IG) und eine Wartekontrollgruppe (WKG), (2) keine Klassen im JüL-Format (Konzept des jahrgangsübergreifenden Lernens, wobei Kinder in jahrgangsgemischten Gruppen den Unterricht besuchen), (3) Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten zur Studienteilnahme der Kinder bei mind. 75% der Klasse vorhanden, (4) keine Teilnahme an dem vorgelagerten Programm für die Kita (Papilio-3bis6). Die Stichprobe umfasste zwölf Grundschullehrkräfte aus sechs Schulen der Bundesländer Bayern (4 Schulen) und Nordrhein-Westfalen (2 Schulen). Die Lehrkräfte (92 % weiblich; Alter $M = 41.3$, $SD = 7.9$) gaben im Mittel eine Berufserfahrung von 12.5 Jahren ($SD = 6.4$) an und machten Angaben zu durchschnittlich 19 Kindern ihrer Klasse (Range = 15 – 23). Die Klassengröße ist z.T. nicht deckungsgleich mit diesem Wert, da in manchen Klassen nicht für alle Kinder das Einverständnis zur Datenauskunft vorlag.

Tabelle 1

Soziodemografische Angaben der Kinder

Variable	IG	WKG	Gesamt
<i>N</i>	109	115	224
Alter			
<i>M</i>	7.15	7.14	7.15
<i>SD</i>	0.37	0.40	0.39
Geschlecht			
Mädchen	58	58	116
Jungen	51	57	108
Muttersprache			
Hauptsächlich Deutsch	56	74	130
Weitere	53	41	94
Lernbehinderung			
Ja	8	8	16
Nein	101	103	204

Anmerkungen. IG = Interventionsgruppe, WKG = Warte-Kontrollgruppe.

Zum ersten Messzeitpunkt lagen Daten von 224 Kindern (52 % weiblich, Alter $M = 7.1$ Jahre) vor, von denen 8 Kinder bis zum zweiten Messzeitpunkt und weitere 7 Kinder bis zum dritten Messzeitpunkt wegen Umzugs oder Schulwechsels ausschieden. Weitere Angaben zu Merkmalen der Stichprobe sind Tabelle 1 zu entnehmen.

Ablauf

Für die Akquise zur Teilnahme an der Evaluationsstudie wurde in den Bundesländern Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Bayern jeweils eine Übersicht an Grundschulen zusammengestellt, die mit einem Informationsbrief zum Programm Papilio-6bis9 angeschrieben wurden. Die Schulen konnten daraufhin auf einer beigegefügteten Postkarte ihre Rückantwort (Interesse/kein Interesse) vermerken. Die Teilnahme an der Studie wurde mit der kostenfreien Fortbildungsteilnahme, Durchführungsbegleitung sowie den Programmmaterialien und dem Besuch des Bühnenstücks der Augsburger Puppenkiste entlohnt. Neben der Akquise per Post, die nur eine geringe Rücklaufquote erzielte, wurden die Schulen über Schulämter, Telefonakquise und Kontaktpersonen aus schulischen Beratungszentren informiert. Interessierte Schulen konnten daraufhin weitere Informationen anfordern und sich zur Studienteilnahme anmelden.

Pro Schule wurden per Zufall je eine Lehrkraft der IG und der WKG (Fortbildungsteilnahme und Programmimplementation nach Studienende) zugeteilt. Aufgrund von geringen zeitlichen Kapazitäten, Krankheitsfällen und entgegen der Vorgaben des Studiendesigns vorgenommenen Wechsels, konnte die ursprünglich randomisierte Zuordnung zur IG und WKG jedoch nur bei der Hälfte der Stichprobe (drei Schulen) beibehalten werden. Die Pilot-Wirksamkeitsevaluation erstreckte sich über drei Messzeitpunkte: eine Prä-Messung (T1) vor Durchführung des Programms, eine Post-Messung (T2) unmittelbar nach Durchführung des Programms (ca. 5-6 Monate nach T1) und eine Follow-up-Messung (T3) drei Monate nach Beendigung der Durchführung. Zu allen Messzeitpunkten machten die Lehrkräfte Angaben zu den Kindern ihrer Klasse über einen Online-Fragebogen. Zu T1 hatten die Lehrkräfte der IG auch die Möglichkeit, den Fragebogen im Paper-Pencil-Format vor Fortbildungsbeginn auszufüllen. Darüber hinaus wurden im Rahmen der Evaluationsstudie zu den Messzeitpunkten T1 und T3 auch Konstrukte auf Ebene der Lehrkräfte (z.B. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Belastungserleben) erfasst. In der vorliegenden Untersuchung werden zunächst die Effekte auf Kind-Ebene berichtet.

Für die Studie liegt eine positive Begutachtung der Ethikkommission des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin vor (Bearbeitungszeichen 178/2018).

Instrumente

Alle, für das vorliegende Manuskript untersuchten, Konstrukte wurden im Lehrkrafturteil erfasst, welches sich als reliabel und valide erwiesen hat (Feng, Han, Heckman & Kautz, 2022).

Die Erfassung von Verhaltensstärken und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder erfolgte mittels der deutschsprachigen Version des *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)*; Klasen, Woerner, Rothenberger & Goodman, 2003). Der SDQ beinhaltet 25 dreistufige Items (0 = nicht zutreffend – 2 = eindeutig zutreffend), die den Skalen Emotionale Probleme, Verhaltensprobleme, Hyperaktivität, Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen (zusammengefasst zum Gesamtproblemwert) und Prosoziales Verhalten zugeordnet werden. In der untersuchten Stichprobe ergaben sich zu T1 hohe interne Konsistenzen (Cronbachs Alpha) von .86 ($\text{Alpha}_{T2} = .86$, $\text{Alpha}_{T3} = .88$) für den Gesamtproblemwert sowie .83 für die Skala Prosoziales Verhalten ($\text{Alpha}_{T2} = .83$, $\text{Alpha}_{T3} = .87$). Petermann, Petermann und Schreyer (2010) haben die konvergente und divergente Validität des SDQ im Vergleich anhand des VBV 3–6 (Döpfner, Berner, Fleischmann & Schmidt, 1993) bestätigt und berichten eine durchschnittliche Reliabilität von Cronbachs Alpha = .73. Zudem konnten signifikante Korrelationen mit der Child Behavior Checklist (Achenbach, 1991) gezeigt werden (Klasen et al., 2003). Die 5-dimensionale Struktur der deutschsprachigen Lehrkräfteversion wurde faktorenanalytisch bestätigt (Koglin, Barquero, Mayer, Scheithauer & Petermann, 2007).

Zudem wurden die ins Deutsche übersetzten Subskalen Selbstkontrolle, Engagement, Empathie, Kooperation, Selbstbehauptung und Verantwortung des *Social Skills Improvement Systems – Rating Scales (SSIS-RS)*; Elliott & Gresham, 2008) verwendet. Jede Skala umfasste jeweils 6 oder 7 dreistufige Items (0 = nie – 2 = sehr oft) und es ergaben sich zu T1 mittlere bis hohe interne Konsistenzen (Cronbachs Alpha) zwischen .76 und .91 (Alpha_{T2} zwischen .73 und .91, Alpha_{T3} zwischen .74 und .92). Ein Vergleich zwischen den englischen Versionen des SSIS-RS und des Social Skills Rating System (SSRS; Gresham & Elliott, 1990) konnte die konvergente und divergente Validität des SSIS-RS bestätigen. Zudem wurde der SSIS-RS als überlegen in Bezug auf die Reliabilität eingestuft (Gresham, Elliott, Vance & Cook, 2011).

Die Erhebung von Exekutivfunktionen erfolgte mittels der deutschsprachigen Version des *Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI)*; Thorell & Nyberg, 2008). Mit dem

Verfahren werden über je 5 bis 9 fünfstufige Items (1 = trifft gar nicht zu – 5 = trifft voll zu) kindliche Probleme oder Schwierigkeiten in den Bereichen Arbeitsgedächtnis, Planung, Regulation und Hemmung erfasst. Zum ersten Messzeitpunkt ergaben sich auf den vier Skalen hohe interne Konsistenzen (Cronbachs Alpha) zwischen .91 und .97 (Alpha_{T2} zwischen .93 und .97, Alpha_{T3} zwischen .92 und .97).

Zusätzlich wurde jede Lehrkraft gebeten, die individuelle Beziehung zu jedem Kind einzuschätzen (deutschsprachige Version der *Student-Teacher-Relationship Scale* [STRS] – Short Form; Pianta, 2001). Mit 7 bzw. 8 fünfstufigen Items (1 = trifft gar nicht zu – 5 = trifft voll zu) wurden die Skalen Nähe und Konflikt erfasst. Es ergaben sich zu T1 hohe interne Konsistenzen (Cronbachs Alpha) von .86 bzw. .89 (Alpha_{T2} = .88 bzw. .86, Alpha_{T3} = .85 bzw. .89). Doumen et al. (2009) fanden Übereinstimmungen in den Einschätzungen bezogen auf Nähe und Konflikt zwischen Lehrkräften und Schüler*innen aus der Perspektive der Lehrkräfte (gemessen anhand des STRS), der Peers, der Kinder selber sowie von externen Beobachter*innen.

Datenanalyse

Fehlende Einzelitems der erhobenen Fragebogenskalen gingen über Ipsative Mean Imputation in die Berechnung der Skalenmittelwerte ein. Auf Skalenebene ergab sich nur eine geringe Zahl fehlender Werte zum ersten Messzeitpunkt (< 5 % pro Skala), allerdings durch den beschriebenen längsschnittlichen Dropout von Kindern (8 % von T1 zu T2, 11 % von T1 zu T3) entsprechend höhere Ausfälle von Skalenwerten der weiteren Messzeitpunkte. Dropout-Analysen ergaben einen systematischen Ausfall auf einem Großteil der untersuchten Outcomes: Zum zweiten und dritten Messzeitpunkt fielen jüngere Kinder sowie Kinder aus, für die die Lehrkräfte zu T1 größere sozial-emotionale Probleme (SDQ), geringere soziale Kompetenzen (SSIS-RS), geringere Exekutivfunktionen (CHEXI) und höhere Werte auf der Subskala Konflikt (Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen) angaben. Die Zugehörigkeit zur Studiengruppe (IG oder WKG) sowie das Geschlecht der Kinder waren hingegen nicht mit einem Dropout im Studienverlauf assoziiert.

Über den in SPSS implementierten EM-Algorithmus wurden die fehlenden Werte zu T2 und T3 geschätzt und die Analysen mit dem imputierten Datensatz repliziert. Hierbei ergaben sich keine substantiell unterschiedlichen Ergebnisse, daher werden im Folgenden die Ergebnisse der Analysen mit listenweisem Ausschluss berichtet.

Zur Überprüfung der Fragestellungen zur Wirksamkeit des Programms wurden längsschnittliche Kovarianzanalysen berechnet. Dabei wurden als Outcomes jeweils die T2-

oder T3-Ausprägungen der erhobenen Skalen des SDQ, SSIS-RS, CHEXI und Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen herangezogen und jeweils für die Baseline-Ausprägung jeder Skala (T1) kontrolliert. Die Gruppenzuteilung (IG vs. WKG; WKG als Referenzkategorie) wurde dabei als dichotome Prädiktorvariable betrachtet, sodass ein signifikanter Koeffizient der Gruppenvariable einen Interventionseffekt implizierte. Weitere Kovariaten umfassten Alter und Geschlecht der Kinder. Für jedes Modell wurden standardisierte Effektstärkemaße und die zugehörigen Konfidenzintervalle für die Gruppenunterschiede (IG vs. WKG, unter Berücksichtigung der Kovariate) berechnet (Lenth, 2022). Nach Krafts (2020) Analysen über Effekte von Interventionen im Bildungsbereich werden Effektstärken unter 0.05, ab 0.05 und ab 0.2 als kleine, mittlere bzw. hohe Effekte eingeordnet. Alle Analysen wurden mit SPSS Version 28 sowie R Version 4.1.2 und den R-Paketen stats, olsrr (Hebbali, 2020) und emmeans (Lenth, 2022) durchgeführt.

Ergebnisse

Deskriptive Analysen

In Tabelle 2 sind die Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Inter-Korrelationen der erhobenen Skalen zum ersten Messzeitpunkt dargestellt. Das Alter der Kinder ist mit keiner Skala korreliert. Es ergeben sich allerdings Geschlechterunterschiede (Korrelationen im geringen Bereich): Die Lehrkräfte gaben höhere sozial-emotionale Probleme (SDQ Gesamtproblemwert) und geringeres prosoziales Verhalten (SDQ) sowie soziale Kompetenzen (SSIS-RS Subskalen Selbstkontrolle, Empathie, Kooperation und Verantwortungsübernahme) für Jungen an, ebenso wie geringere Exekutivfunktionen (CHEXI Subskalen Regulation und Hemmung) und geringere Nähe sowie höhere Konfliktwerte (Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen). Die Fragebogenskalen korrelierten erwartungsgemäß mittel bis hoch miteinander: Skalen, die sozial-emotionale Probleme, geringere Exekutivfunktionen oder konflikthafte Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen erfassten, korrelierten jeweils positiv, und es ergaben sich negative Korrelationen mit Skalen, die soziale Kompetenzen und die Nähe der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen erfassten.

Tabelle 2

Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen der untersuchten Skalen zum ersten Messzeitpunkt

Variablen	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1.	224	7.15	0.40																
2.	224	1.48	0.50	.08															
3.	224	0.37	0.31	.04	.21*														
4.	218	1.54	0.49	.08	-.27*	-.62*													
5.	224	1.51	0.48	-.07	-.26*	-.71*	.64*												
6.	224	1.49	0.38	.06	-.07	-.59*	.53*	.38*											
7.	214	1.46	0.47	.07	-.24*	-.55*	.85*	.57*	.57*										
8.	224	1.49	0.45	-.05	-.22*	-.81*	.62*	.70*	.43*	.49*									
9.	224	1.29	0.36	-.01	-.04	-.33*	.33*	.19*	.50*	.39*	.26*								
10.	224	1.56	0.45	-.03	-.19*	-.80*	.68*	.75*	.55*	.58*	.87*	.38*							
11.	224	2.30	1.02	.06	.12	.69*	-.46*	-.48*	-.51*	-.45*	-.68*	-.53*	-.71*						
12.	224	2.29	1.06	.04	.13	.70*	-.51*	-.47*	-.54*	-.48*	-.67*	-.54*	-.70*	.95*					
13.	224	2.31	1.02	.05	.15*	.73*	-.52*	-.63*	-.35*	-.49*	-.81*	-.27*	-.76*	.72*	.70*				
14.	224	2.11	0.89	.01	.28*	.79*	-.67*	-.77*	-.40*	-.59*	-.83*	-.22*	-.83*	.63*	.63*	.78*			
15.	224	4.13	0.63	-.02	-.26*	-.37*	.56*	.36*	.44*	.56*	.31*	.57*	.42*	-.43*	-.47*	-.31*	-.31*		
16.	224	1.47	0.65	.07	.25*	.71*	-.66*	-.78*	-.37*	-.57*	-.68*	-.15*	-.70*	.44*	.47*	.64*	.68*	-.46*	

Anmerkungen. Variablen = 1. Alter, 2. Geschlecht, 3. SDQ Gesamtproblemwert, 4. SDQ Prosoziales Verhalten, 5. SSIS-RS Skala Selbstkontrolle, 6. SSIS-RS Skala Engagement, 7. SSIS-RS Skala Empathie, 8. SSIS-RS Skala Kooperation, 9. SSIS-RS Skala Selbstbehauptung, 10. SSIS-RS Skala Verantwortungsübernahme, 11. CHEXI Skala Arbeitsgedächtnis, 12. CHEXI Skala Planung, 13. CHEXI Skala Regulation, 14. CHEXI Skala Hemmung, 15. Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen Skala Nähe, 16. Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen Skala Konflikt;
Kodierung Geschlecht: 1 = weiblich, 2 = männlich.

* $p < .05$

Sozial-emotionale Kompetenzen und Probleme

In Tabelle 3 bis 10 sind die Interventionseffekte für den Bereich sozial-emotionale Probleme und soziale Kompetenzen dargestellt. Unter Kontrolle der jeweiligen Ausgangswerte jedes Outcomes sowie Alter und Geschlecht der Kinder zeigte sich zu T2 ein signifikanter Gruppeneffekt für den SDQ-Problemwert sowie allen SSIS-RS-Skalen: Die Lehrkräfte der IG gaben zu T2 für die Kinder geringere Problemwerte an als in der WKG, sowie höhere Werte auf den Skalen Selbstkontrolle, Engagement, Empathie, Kooperation, Selbstbehauptung und Verantwortungsübernahme. Zu T3 gaben die Lehrkräfte der IG für die Kinder höhere Werte auf den SSIS-RS-Skalen Engagement und Selbstbehauptung (verglichen mit den Kindern der Lehrkräfte der WKG) an. Kein Gruppenunterschied fand sich zu T2 auf der SDQ-Skala Prosoziales Verhalten sowie zu T3 auf beiden SDQ-Skalen und den SSIS-RS-Skalen Selbstkontrolle, Empathie, Kooperation und Verantwortungsübernahme. Die Effektstärken lagen im mittleren bis hohen Bereich.

Tabelle 3
SDQ Gesamtproblemwert, Ergebnisse der längsschnittlichen Kovarianzanalysen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt

Variablen	T2			T3		
	<i>B (SE)</i>	95% KI	<i>p</i>	<i>B (SE)</i>	95% KI	<i>p</i>
(Konstante)	0.01 (0.20)	-0.39 – 0.41	0.978	0.09 (0.23)	-0.36 – 0.53	0.699
Baseline	0.90 (0.04)	0.82 – 0.97	<0.001	0.85 (0.04)	0.76 – 0.93	<0.001
Studiengruppe	-0.05 (0.02)	-0.09 – -0.00	0.041	-0.02 (0.02)	-0.06 – 0.03	0.518
Geschlecht	-0.03 (0.02)	-0.08 – 0.01	0.151	-0.03 (0.03)	-0.08 – 0.02	0.200
Alter	0.01 (0.03)	-0.05 – 0.07	0.745	-0.00 (0.03)	-0.07 – 0.06	0.920
<i>N</i>	206			200		
<i>R</i> ² / <i>R</i> ² adjusted	0.741 / 0.736			0.668 / 0.661		
<i>d</i> [95% KI]	- 0.287 [-0.564 – -0.010]			- 0.092 [-0.372 – 0.188]		

Anmerkungen. KI = Konfidenzintervall; Kodierung Studiengruppe: 1 = Intervention, 0 = Wartekontrollgruppe (Referenz); Kodierung Geschlecht: 1 = weiblich, 2 = männlich.

Tabelle 4
SDQ Skala Prosoziales Verhalten, Ergebnisse der längsschnittlichen Kovarianzanalysen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt

Variablen	T2			T3		
	B (SE)	95% KI	p	B (SE)	95% KI	p
(Konstante)	0.08 (0.35)	-0.61 – 0.77	0.812	0.59 (0.39)	-0.17 – 1.36	0.128
Baseline	0.68 (0.04)	0.59 – 0.76	<0.001	0.70 (0.05)	0.61 – 0.79	<0.001
Studiengruppe	0.04 (0.04)	-0.04 – 0.12	0.295	0.02 (0.04)	-0.07 – 0.10	0.664
Geschlecht	0.01 (0.04)	-0.07 – 0.09	0.824	-0.01 (0.04)	-0.09 – 0.08	0.885
Alter	0.06 (0.05)	-0.03 – 0.16	0.193	-0.00 (0.05)	-0.11 – 0.10	0.932
N	201			195		
R ² / R ² adjusted	0.605 / 0.597			0.574 / 0.565		
d [95% KI]	0.151 [-0.132 – 0.433]			0.063 [-0.224 – 0.351]		

Anmerkungen. KI = Konfidenzintervall; Kodierung Studiengruppe: 1 = Intervention, 0 = Warte-Kontrollgruppe (Referenz); Kodierung Geschlecht: 1 = weiblich, 2 = männlich.

Tabelle 5
SSIS-RS-Skala Selbstkontrolle, Ergebnisse der längsschnittlichen Kovarianzanalysen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt

Variablen	T2			T3		
	B (SE)	95% KI	p	B (SE)	95% KI	p
(Konstante)	0.55 (0.35)	-0.13 – 1.24	0.114	0.67 (0.39)	-0.11 – 1.44	0.090
Baseline	0.63 (0.04)	0.55 – 0.71	<0.001	0.69 (0.05)	0.60 – 0.78	<0.001
Studiengruppe	0.14 (0.04)	0.07 – 0.21	<0.001	0.01 (0.04)	-0.07 – 0.10	0.721
Geschlecht	-0.04 (0.04)	-0.12 – 0.03	0.248	-0.07 (0.04)	-0.15 – 0.02	0.117
Alter	0.02 (0.05)	-0.07 – 0.11	0.694	0.00 (0.05)	-0.10 – 0.11	0.988
N	205			200		
R ² / R ² adjusted	0.598 / 0.590			0.567 / 0.559		
d [95% KI]	0.542 [0.261 – 0.823]			0.051 [-0.229 – 0.330]		

Anmerkungen. KI = Konfidenzintervall; Kodierung Studiengruppe: 1 = Intervention, 0 = Warte-Kontrollgruppe (Referenz); Kodierung Geschlecht: 1 = weiblich, 2 = männlich.

Tabelle 6
SSIS-RS-Skala Engagement, Ergebnisse der längsschnittlichen Kovarianzanalysen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt

Variablen	T2			T3		
	<i>B (SE)</i>	95% KI	<i>p</i>	<i>B (SE)</i>	95% KI	<i>p</i>
(Konstante)	0.85 (0.34)	0.18 – 1.51	0.013	0.60 (0.34)	-0.06 – 1.26	0.075
Baseline	0.64 (0.05)	0.54 – 0.73	<0.001	0.65 (0.05)	0.56 – 0.75	<0.001
Studiengruppe	0.18 (0.04)	0.10 – 0.25	<0.001	0.14 (0.04)	0.07 – 0.21	<0.001
Geschlecht	-0.01 (0.04)	-0.08 – 0.07	0.873	-0.00 (0.04)	-0.07 – 0.07	0.989
Alter	-0.04 (0.05)	-0.13 – 0.05	0.381	-0.01 (0.05)	-0.10 – 0.08	0.813
<i>N</i>	205			200		
<i>R</i> ² / <i>R</i> ² adjusted	0.523 / 0.513			0.522 / 0.512		
<i>d</i> [95% KI]	0.685 [0.399 – 0.971]			0.542 [0.256 – 0.829]		

Anmerkungen. KI = Konfidenzintervall; Kodierung Studiengruppe: 1 = Intervention, 0 = Warte-Kontrollgruppe (Referenz); Kodierung Geschlecht: 1 = weiblich, 2 = männlich.

Tabelle 7
SSIS-RS-Skala Empathie, Ergebnisse der längsschnittlichen Kovarianzanalysen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt

Variablen	T2			T3		
	<i>B (SE)</i>	95% KI	<i>p</i>	<i>B (SE)</i>	95% KI	<i>p</i>
(Konstante)	0.26 (0.35)	-0.43 – 0.96	0.453	0.92 (0.44)	0.05 – 1.80	0.039
Baseline	0.65 (0.04)	0.57 – 0.74	<0.001	0.60 (0.05)	0.49 – 0.70	<0.001
Studiengruppe	0.08 (0.04)	0.01 – 0.16	0.028	0.01 (0.05)	-0.09 – 0.10	0.895
Geschlecht	-0.10 (0.04)	-0.18 – -0.03	0.009	-0.14 (0.05)	-0.24 – -0.04	0.007
Alter	0.06 (0.05)	-0.04 – 0.16	0.210	-0.00 (0.06)	-0.13 – 0.12	0.937
<i>N</i>	196			191		
<i>R</i> ² / <i>R</i> ² adjusted	0.618 / 0.610			0.464 / 0.452		
<i>d</i> [95% KI]	0.317 [0.032 – 0.601]			0.019 [-0.267 – 0.306]		

Anmerkungen. KI = Konfidenzintervall; Kodierung Studiengruppe: 1 = Intervention, 0 = Warte-Kontrollgruppe (Referenz); Kodierung Geschlecht: 1 = weiblich, 2 = männlich.

Tabelle 8
SSIS-RS-Skala Kooperation, Ergebnisse der längsschnittlichen Kovarianzanalysen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt

Variablen	T2			T3		
	<i>B (SE)</i>	95% KI	<i>p</i>	<i>B (SE)</i>	95% KI	<i>p</i>
(Konstante)	0.22 (0.36)	-0.49 – 0.92	0.542	0.16 (0.36)	-0.55 – 0.87	0.650
Baseline	0.86 (0.04)	0.77 – 0.94	< 0.001	0.89 (0.05)	0.80 – 0.98	< 0.001
Studiengruppe	0.08 (0.04)	0.01 – 0.15	0.029	0.05 (0.04)	-0.02 – 0.13	0.153
Geschlecht	-0.03 (0.04)	-0.11 – 0.04	0.421	-0.03 (0.04)	-0.11 – 0.05	0.438
Alter	0.00 (0.05)	-0.09 – 0.10	0.948	0.01 (0.05)	-0.09 – 0.10	0.894
<i>N</i>	205			200		
<i>R</i> ² / <i>R</i> ² adjusted	0.679 / 0.672			0.680 / 0.674		
<i>d</i> [95% KI]	0.308 [0.030 – 0.586]			0.204 [-0.077 – 0.485]		

Anmerkungen. KI = Konfidenzintervall; Kodierung Studiengruppe: 1 = Intervention, 0 = Warte-Kontrollgruppe (Referenz); Kodierung Geschlecht: 1 = weiblich, 2 = männlich.

Tabelle 9
SSIS-RS-Skala Selbstbehauptung, Ergebnisse der längsschnittlichen Kovarianzanalysen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt

Variablen	T2			T3		
	<i>B (SE)</i>	95% KI	<i>p</i>	<i>B (SE)</i>	95% KI	<i>p</i>
(Konstante)	-0.24 (0.39)	-1.01 – 0.53	0.538	-0.19 (0.43)	-1.03 – 0.66	0.665
Baseline	0.80 (0.06)	0.68 – 0.91	< 0.001	0.77 (0.06)	0.64 – 0.89	< 0.001
Studiengruppe	0.17 (0.04)	0.09 – 0.25	< 0.001	0.17 (0.05)	0.08 – 0.26	< 0.001
Geschlecht	-0.03 (0.04)	-0.11 – 0.05	0.493	-0.06 (0.05)	-0.15 – 0.03	0.201
Alter	0.07 (0.05)	-0.03 – 0.18	0.177	0.08 (0.06)	-0.04 – 0.19	0.182
<i>N</i>	205			200		
<i>R</i> ² / <i>R</i> ² adjusted	0.500 / 0.490			0.440 / 0.428		
<i>d</i> [95% KI]	0.582 [0.296 – 0.868]			0.524 [0.236 – 0.813]		

Anmerkungen. KI = Konfidenzintervall; Kodierung Studiengruppe: 1 = Intervention, 0 = Warte-Kontrollgruppe (Referenz); Kodierung Geschlecht: 1 = weiblich, 2 = männlich.

Tabelle 10

SSIS-RS-Skala Verantwortungsübernahme, Ergebnisse der längsschnittlichen Kovarianzanalysen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt

Variablen	T2			T3		
	<i>B (SE)</i>	95% KI	<i>p</i>	<i>B (SE)</i>	95% KI	<i>p</i>
(Konstante)	0.63 (0.28)	0.07 – 1.18	0.026	0.39 (0.31)	-0.23 – 1.00	0.222
Baseline	0.79 (0.03)	0.72 – 0.85	<0.001	0.79 (0.04)	0.71 – 0.86	<0.001
Studiengruppe	0.07 (0.03)	0.01 – 0.13	0.016	0.01 (0.03)	-0.05 – 0.08	0.660
Geschlecht	-0.08 (0.03)	-0.14 – -0.02	0.010	-0.06 (0.03)	-0.13 – 0.01	0.076
Alter	-0.02 (0.04)	-0.10 – 0.05	0.521	0.01 (0.04)	-0.07 – 0.10	0.778
<i>N</i>	205			200		
<i>R</i> ² / <i>R</i> ² adjusted	0.754 / 0.749			0.694 / 0.688		
<i>d</i> [95% KI]	0.341 [0.062 – 0.619]			0.063 [-0.218 – 0.343]		

Anmerkungen. KI = Konfidenzintervall; Kodierung Studiengruppe: 1 = Intervention, 0 = Warte-Kontrollgruppe (Referenz); Kodierung Geschlecht: 1 = weiblich, 2 = männlich.

Exekutivfunktionen

In Tabelle 11 bis 14 sind die Interventionseffekte für den Bereich Exekutivfunktionen dargestellt. Hier zeigten sich zu T2 signifikante Gruppeneffekte für alle CHEXI-Skalen: Unter Kontrolle der Ausgangswerte sowie Alter und Geschlecht der Kinder gaben die Lehrkräfte der IG zu T2 im Vergleich zur WKG für die Kinder jeweils einen geringeren Problemwert auf allen Skalen (Arbeitsgedächtnis, Planung, Regulation und Hemmung) an. Zu T3 gaben die Lehrkräfte der IG (im Vergleich zur WKG) für die Kinder geringere Problemwerte auf den CHEXI-Skalen Planung und Hemmung (Trend) an. Kein Gruppeneffekt ergab sich zu T3 für die Skalen Arbeitsgedächtnis und Regulation. Die Effektstärken lagen im hohen Bereich.

Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen

Tabelle 15 und 16 sind die Interventionseffekte aus dem Bereich Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen zu entnehmen. Für die Skala Nähe zeigte sich zu beiden Messzeitpunkten ein signifikanter Gruppeneffekt: Die Lehrkräfte der IG gaben für die Kinder (unter Kontrolle der Ausgangswerte sowie Alter und Geschlecht) jeweils zu T2 und T3 mit hoher Effektstärke höhere Werte im Vergleich zur WKG an. Für die Skala Konflikt ergab sich kein Gruppeneffekt zu T2 oder T3.

Tabelle 11
CHEXI-Skala Arbeitsgedächtnis, Ergebnisse der längsschnittlichen Kovarianzanalysen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt

Variablen	T2			T3		
	<i>B (SE)</i>	95% KI	<i>p</i>	<i>B (SE)</i>	95% KI	<i>p</i>
(Konstante)	-0.48 (0.70)	-1.85 – 0.90	0.496	0.19 (0.67)	-1.14 – 1.51	0.781
Baseline	0.92 (0.04)	0.85 – 1.00	<0.001	0.87 (0.04)	0.79 – 0.94	<0.001
Studiengruppe	-0.30 (0.08)	-0.45 – -0.15	<0.001	-0.11 (0.07)	-0.25 – 0.04	0.143
Geschlecht	-0.14 (0.08)	-0.29 – 0.01	0.070	-0.12 (0.07)	-0.26 – 0.03	0.118
Alter	0.14 (0.10)	-0.06 – 0.33	0.164	0.03 (0.09)	-0.16 – 0.21	0.790
<i>N</i>	205			200		
<i>R</i> ² / <i>R</i> ² adjusted	0.745 / 0.740			0.728 / 0.722		
<i>d</i> [95% KI]	-0.563 [-0.845 – -0.281]			-0.209 [-0.490 – 0.072]		

Anmerkungen. KI = Konfidenzintervall; Kodierung Studiengruppe: 1 = Intervention, 0 = Warte-Kontrollgruppe (Referenz); Kodierung Geschlecht: 1 = weiblich, 2 = männlich.

Tabelle 12
CHEXI-Skala Planung, Ergebnisse der längsschnittlichen Kovarianzanalysen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt

Variablen	T2			T3		
	<i>B (SE)</i>	95% KI	<i>p</i>	<i>B (SE)</i>	95% KI	<i>p</i>
(Konstante)	-1.15 (0.70)	-2.54 – 0.24	0.104	-0.18 (0.66)	-1.48 – 1.11	0.781
Baseline	0.89 (0.04)	0.82 – 0.97	<0.001	0.87 (0.04)	0.80 – 0.94	<0.001
Studiengruppe	-0.35 (0.08)	-0.50 – -0.20	<0.001	-0.18 (0.07)	-0.32 – -0.04	0.011
Geschlecht	-0.09 (0.08)	-0.24 – 0.06	0.239	-0.10 (0.07)	-0.25 – 0.04	0.153
Alter	0.23 (0.10)	0.03 – 0.43	0.021	0.07 (0.09)	-0.11 – 0.26	0.434
<i>N</i>	205			200		
<i>R</i> ² / <i>R</i> ² adjusted	0.744 / 0.739			0.749 / 0.744		
<i>d</i> [95% KI]	-0.642 [-0.925 – -0.359]			-0.363 [-0.645 – -0.082]		

Anmerkungen. KI = Konfidenzintervall; Kodierung Studiengruppe: 1 = Intervention, 0 = Warte-Kontrollgruppe (Referenz); Kodierung Geschlecht: 1 = weiblich, 2 = männlich.

Tabelle 13

CHEXI-Skala Regulation, Ergebnisse der längsschnittlichen Kovarianzanalysen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt

Variablen	T2			T3		
	<i>B (SE)</i>	95% KI	<i>p</i>	<i>B (SE)</i>	95% KI	<i>p</i>
(Konstante)	-0.87 (0.74)	-2.33 – 0.59	0.243	-0.33 (0.87)	-2.05 – 1.38	0.701
Baseline	0.87 (0.04)	0.79 – 0.95	<0.001	0.79 (0.05)	0.70 – 0.89	<0.001
Studiengruppe	-0.18 (0.08)	-0.33 – -0.02	0.030	-0.08 (0.09)	-0.27 – 0.10	0.386
Geschlecht	0.01 (0.08)	-0.16 – 0.17	0.951	0.07 (0.10)	-0.12 – 0.26	0.478
Alter	0.17 (0.10)	-0.04 – 0.37	0.110	0.08 (0.12)	-0.16 – 0.32	0.516
<i>N</i>	205			200		
<i>R</i> ² / <i>R</i> ² adjusted	0.709 / 0.703			0.587 / 0.578		
<i>d</i> [95% KI]	-0.306 [-0.584 – -0.0283]			-0.123 [-0.403 – 0.157]		

Anmerkungen. KI = Konfidenzintervall; Kodierung Studiengruppe: 1 = Intervention, 0 = Warte-Kontrollgruppe (Referenz); Kodierung Geschlecht: 1 = weiblich, 2 = männlich.

Tabelle 14

CHEXI-Skala Hemmung, Ergebnisse der längsschnittlichen Kovarianzanalysen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt

Variablen	T2			T3		
	<i>B (SE)</i>	95% KI	<i>p</i>	<i>B (SE)</i>	95% KI	<i>p</i>
(Konstante)	-0.31 (0.58)	-1.45 – 0.82	0.587	-0.04 (0.64)	-1.30 – 1.21	0.944
Baseline	0.92 (0.04)	0.84 – 0.99	<0.001	0.89 (0.04)	0.81 – 0.98	<0.001
Studiengruppe	-0.16 (0.06)	-0.28 – -0.03	0.014	-0.11 (0.07)	-0.25 – 0.02	0.097
Geschlecht	0.07 (0.07)	-0.06 – 0.20	0.311	-0.00 (0.07)	-0.14 – 0.14	0.986
Alter	0.06 (0.08)	-0.10 – 0.22	0.443	0.03 (0.09)	-0.15 – 0.20	0.772
<i>N</i>	205			200		
<i>R</i> ² / <i>R</i> ² adjusted	0.763 / 0.759			0.709 / 0.703		
<i>d</i> [95% KI]	-0.348 [-0.626 – -0.0702]			-0.236 [-0.517 – 0.044]		

Anmerkungen. KI = Konfidenzintervall; Kodierung Studiengruppe: 1 = Intervention, 0 = Warte-Kontrollgruppe (Referenz); Kodierung Geschlecht: 1 = weiblich, 2 = männlich.

Tabelle 15

*Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen Skala Nähe, Ergebnisse der längsschnittlichen Kovarianzanalysen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt*

Variablen	T2			T3		
	<i>B (SE)</i>	95% KI	<i>p</i>	<i>B (SE)</i>	95% KI	<i>p</i>
(Konstante)	0.94 (0.53)	-0.10 – 1.98	0.075	1.21 (0.59)	0.05 – 2.37	0.041
Baseline	0.76 (0.04)	0.68 – 0.85	<0.001	0.75 (0.05)	0.66 – 0.85	<0.001
Studiengruppe	0.14 (0.05)	0.04 – 0.25	0.007	0.15 (0.06)	0.03 – 0.27	0.013
Geschlecht	-0.08 (0.06)	-0.19 – 0.03	0.139	0.00 (0.06)	-0.12 – 0.13	0.948
Alter	0.03 (0.07)	-0.10 – 0.17	0.634	-0.02 (0.08)	-0.17 – 0.13	0.772
<i>N</i>	205			200		
<i>R</i> ² / <i>R</i> ² adjusted	0.646 / 0.639			0.582 / 0.573		
<i>d</i> [95% KI]	0.381 [0.102 – 0.660]			0.357 [0.074 – 0.639]		

Anmerkungen. KI = Konfidenzintervall; Kodierung Studiengruppe: 1 = Intervention, 0 = Wartekontrollgruppe (Referenz); Kodierung Geschlecht: 1 = weiblich, 2 = männlich.

Tabelle 16

*Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen Skala Konflikt, Ergebnisse der längsschnittlichen Kovarianzanalysen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt*

Variablen	T2			T3		
	<i>B (SE)</i>	95% KI	<i>p</i>	<i>B (SE)</i>	95% KI	<i>p</i>
(Konstante)	0.80 (0.47)	-0.12 – 1.73	0.088	0.08 (0.62)	-1.14 – 1.30	0.893
Baseline	0.74 (0.04)	0.66 – 0.83	<0.001	0.80 (0.06)	0.69 – 0.92	<0.001
Studiengruppe	-0.01 (0.05)	-0.11 – 0.09	0.829	-0.02 (0.07)	-0.15 – 0.11	0.789
Geschlecht	0.06 (0.05)	-0.04 – 0.17	0.235	0.01 (0.07)	-0.13 – 0.15	0.903
Alter	-0.07 (0.07)	-0.20 – 0.06	0.264	0.03 (0.09)	-0.14 – 0.20	0.752
<i>N</i>	205			200		
<i>R</i> ² / <i>R</i> ² adjusted	0.627 / 0.619			0.516 / 0.507		
<i>d</i> [95% KI]	-0.030 [-0.306 – 0.246]			-0.038 [-0.318 – 0.242]		

Anmerkungen. KI = Konfidenzintervall; Kodierung Studiengruppe: 1 = Intervention, 0 = Wartekontrollgruppe (Referenz); Kodierung Geschlecht: 1 = weiblich, 2 = männlich.

Diskussion

Zusammenfassung und Interpretation der Befunde

In dem vorliegenden Beitrag wurden das Programm Papilio-6bis9 vorgestellt und erste Ergebnisse der Pilotierung präsentiert. Die Pilotierung sollte erste Erkenntnisse dazu ermitteln, ob die Programmteilnahme zu signifikanten Veränderungen hinsichtlich emotionaler und Verhaltensprobleme, lernrelevanter sozialer Fertigkeiten, Exekutivfunktionen und der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung führt und somit ein Beitrag zur schulischen Prävention und Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen erreicht werden kann. In allen untersuchten Bereichen konnten kurzfristige Änderungen im Lehrkrafturteil nachgewiesen werden: Unter Kontrolle von Alter und Geschlecht der Kinder sowie Berücksichtigung des jeweiligen Ausgangsniveaus gaben die Lehrkräfte der IG (im Vergleich zur WKG) zur Post-Erhebung für ihre Kinder geringere Problemwerte (SDQ), höhere Werte auf allen SSIS-RS-Skalen, geringere Problemwerte auf allen CHEXI-Skalen sowie höhere Werte auf der Skala Nähe (Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen) an. Kein Gruppenunterschied ergab sich auf den Skalen Prosoziales Verhalten (SDQ) und Konflikt (Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen). Darüber hinaus ließen sich in allen Bereichen auch Effekte zum dritten Messzeitpunkt feststellen: auf den SSIS-RS-Skalen Engagement und Selbstbehauptung, den CHEXI-Skalen Planung und Hemmung sowie der Skala Nähe im Bereich Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen. Dabei fanden sich durchweg mittlere bis hohe Effektstärken.

Die Ergebnisse im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenzen und Probleme sind größtenteils hypothesenkonform. Die niedrigeren Problemwerte der Kinder der IG (im Vergleich zur WKG) sowie die Verbesserung in den Bereichen Selbstkontrolle, Engagement, Empathie, Kooperation, Selbstbehauptung und Verantwortungsübernahme können als Hinweis einer Wirksamkeit des Programms im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenzen und Probleme interpretiert werden. Entgegen der Erwartung, dass durch die Programmteilnahme das prosoziale Verhalten zunimmt, wurde zum zweiten Messzeitpunkt jedoch kein Unterschied im prosozialem Verhalten zwischen der IG und WKG gefunden. Dies kann möglicherweise auf die kleine Stichprobengröße zurückgeführt werden. Zudem handelt es sich bei dem beobachtbaren prosozialem Verhalten um eine komplexe Verhaltenskette, die viele verschiedene kognitive, emotionale sowie soziale Fähig- und Fertigkeiten voraussetzt (z.B. Perspektivenübernahme, Verhaltenshemmung, Verhaltensplanung, Empathie, interpersonale Kompetenzen), sodass das gezeigte Verhalten letztendlich mehr Zeit, Übung und Verhaltenswiederholung erfordert, als im Rahmen der Studie zur Verfügung stand. In der Forschung nimmt die Auffassung zu, dass prosoziales Verhalten als ein multidimensionales

Konstrukt verstanden werden kann, sodass dem final gezeigten prosozialen Verhalten verschiedene Mechanismen zugrunde liegen können (Dunfield & Kuhlmeier, 2013; Eisenberg & Spinrad, 2014). Zum dritten Messzeitpunkt konnten weiterhin verbesserte Werte auf den Skalen Engagement und Selbstbehauptung gefunden werden, was möglicherweise auf die Wirkung der kooperativen Gruppenspiele zur Förderung des Klassenklimas und Gruppenzusammenhaltes zurückgeführt werden kann. Die Skala Engagement umfasst hierbei Items wie *„findet leicht Freunde“*, *„interagiert gut mit anderen Kindern“* oder *„nimmt an Spielen oder Gruppenaktivitäten teil“*, was möglicherweise ein Indikator für eine gelungene Verbesserung der Peerbeziehung und des Klassenklimas sein kann. Diese Elemente sollen auch nach der Programmdurchführung in den Unterrichtsalltag integriert werden, was in diesem Fall die -im Gegensatz zu den anderen Skalen- anhaltenden Befunde zu T3 erklären würde. Die Skala Selbstbehauptung umfasst Items wie *„tritt für andere ein, die unfair behandelt wurden“* oder *„nimmt die Hilfe/Unterstützung von Erwachsenen in Anspruch“*. Dies kann möglicherweise auf die verbesserte Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung zu T2 und T3 und/oder auf Übungen zur Problemlösefertigkeit zurückgeführt werden. In zukünftigen Studien sollen einzelne Wirkmechanismen identifiziert werden, um die Effekte kausal interpretieren zu können.

Die Ergebnisse im Bereich der Exekutivfunktionen von T1 zu T2 bestätigen die Hypothese, dass die Programmteilnahme zu einer Verbesserung in den Bereichen Arbeitsgedächtnis, Planung, Regulation und Hemmung führt. Bei T3 konnte weiterhin ein Trend für geringere Problemwerte der Skalen Planung und Hemmung gefunden wurde, wobei die Effekte beim Arbeitsgedächtnis und der Regulation nicht mehr nachgewiesen werden konnten. Da die Anzahl an Übungswiederholungen für neuronale Veränderungen bedeutsam ist (Zelazo et al., 2016), soll zukünftig im Rahmen der Supervision verstärkt darauf geachtet werden, dass die Spiele und Übungen zur Förderung von Exekutivfunktionen auch nach Ende der Programmdurchführung weiter in den Unterrichtsalltag integriert werden.

Die Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung veränderte sich durch die Programmteilnahme dahingehend, dass Nähe zunahm, was unsere Hypothese bestätigt. Ein zentraler Bestandteil der Lehrkräfte-Fortbildung ist die soziale Netzwerkanalyse, bei der die Lehrkräfte die Nähe und Distanz der Kinder untereinander sowie zur eigenen Person visualisieren sollen. Im zweiten Schritt reflektieren die Lehrkräfte dann, wie sie ihre Kenntnisse über individuelle Interessen der Kinder nutzen können, um außenstehende Kinder mehr in die Gruppe zu integrieren, sowie mehr Nähe zur eigenen Person herzustellen. Allerdings ließ sich keine Veränderung bei der Subskala Konflikt nachweisen. Hier ist zu diskutieren, ob die übersetzten Items das Konstrukt

Konflikt überhaupt passend abbilden, da die Lehrkräfte manche Items möglicherweise als übergriffig wahrnehmen könnten (z.B. „*Das Kind fühlt sich unwohl, wenn ich ihn/sie berühre oder körperliche Zuwendung zeige.*“, „*Das Kind bleibt wütend oder zeigt Widerstand, wenn ich ihn/sie diszipliniert habe.*“).

Insgesamt ist ein Großteil der Ergebnisse hypothesenkonform und deutet damit auf eine Wirksamkeit von Papilio-6bis9 in allen untersuchten Outcome-Bereichen hin.

Die Ergebnisse wiesen zum ersten Messzeitpunkt keine Alters-, jedoch geringe Geschlechterunterschiede auf, die sich beim zweiten Messzeitpunkt allerdings nicht mehr zeigten. Im Bereich der sozial-emotionalen Kompetenzen und Probleme ergab sich für Jungen ein höherer Gesamtproblemwert des SDQ als für Mädchen, was mit Ergebnissen aus der Literatur übereinstimmt (Koglin et al., 2007). Zudem gibt es einen Hinweis darauf, dass prosoziales Verhalten bei Mädchen höher ausgeprägt ist als bei Jungen, was entweder auf eine geschlechterspezifische Sozialisierung schließen lässt oder auf eine methodisch bedingte Verzerrung der Ergebnisse hinweist. Die Metaanalyse von Fabes und Eisenberg (2006) hat ergeben, dass Geschlechterunterschiede beim prosozialem Verhalten (zugunsten von Mädchen) häufiger auftreten, wenn der Wert über einen Selbst- oder Fremdbbericht ermittelt wurde, wohingegen keine Unterschiede in Beobachtungsstudien gefunden wurden. Alle Werte in den erfassten Bereichen der Exekutivfunktionen (EF) sind bei Mädchen geringfügig höher ausgeprägt, was ebenfalls Befunden aus der Literatur entspricht. Laut Zelazo et al. (2016) weisen wenige Studien, die EF über direkte Erfassungsmethoden (Testungen) gemessen haben, darauf hin, dass EF bei Mädchen geringfügig höher ausgeprägt sind (z.B. Wiebe, Epsy & Charak, 2008). Bei der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung zeigt sich ebenfalls ein Trend dahingehend, dass bei Jungen im Vergleich zu Mädchen wahrgenommene Konflikte höher und Nähe geringer ausgeprägt sind, was Befunden aus anderen Studien entspricht (Hajovsky, Mason & McCune, 2017; Koepke & Harkins, 2008).

Limitationen und Implikationen

Stichprobengröße. Die präsentierten Ergebnisse sind aufgrund der kleinen Stichprobe im Rahmen der Pilotierung unter Vorbehalt zu interpretieren, allerdings liefern sie einen ersten Hinweis auf die generelle Programmwirksamkeit. Trotz der insgesamt relativ kleinen Stichprobe zeigten sich bei einem Großteil der erfassten Konstrukte signifikante Änderungen. In einer auf den vielversprechenden Ergebnissen der Pilotierung aufbauenden Evaluationsstudie soll zukünftig gemäß Konvention bei Wirksamkeitsevaluationen in Kontexten mit genesteten Daten (Setting Schule) eine entsprechend große Stichprobe mit Level-2- Einheiten (Schulen) gewählt werden. Hierdurch sollen dann die Effekte der

Pilotevaluation mit mehrebenenanalytischen Methoden abgesichert werden. Um einen potentiellen Informationsaustausch zwischen der IG und WKG zu verhindern, soll die Einteilung in IG und WKG zukünftig auf Schul- und nicht auf Klassenebene stattfinden, sodass es pro Schule nur eine Studienklasse (IG *oder* WKG) gibt. Aufgrund der aktuellen Mehrfachbelastung von Schulen (u.a. Personalmangel, Zeitmangel, Integrationsthemen) war die Akquise teilnehmender Schulen deutlich erschwert, ebenso wie die Studiencompliance der teilnehmenden Lehrkräfte. Zudem gab es zum Teil sprachliche Herausforderung im Kontakt mit den Eltern (informed consent). Trotz des hohen Befragungsaufwands konnten jedoch für einen Großteil der Kinder, deren Lehrkräfte an allen Messzeitpunkten teilnahmen, umfassende Daten erhoben werden.

Dropout. Der systematische Dropout zum zweiten und dritten Messzeitpunkt könnte möglicherweise eine geringere Repräsentativität der Ergebnisse bedingen. Ein Einfluss auf die Ergebnisse zur Programmwirksamkeit ist unwahrscheinlicher, da die Ausfälle gruppenunabhängig (IG/WKG) auftraten. Darüber hinaus deuten die Aufzeichnungen der Studienphase an, dass die Dropouts aufgrund äußerer, eher zufälliger, Faktoren wie Umzüge oder Schulwechsel der betroffenen Kinder zustande kamen.

Praktikabilität. Eine weitere Stärke ist die Programm- und Materialerprobung unter realen Bedingungen. Um Implementationsbarrieren im Vorfeld zu reduzieren, soll Papilio-6bis9 neben einer wissenschaftlichen Fundierung auch praktikabel und für Durchführende anwendungsfreundlich sein. Ergebnisse der Prozessevaluation sowie Adaptionen der Programmmaterialien werden in einem weiteren Artikel dargestellt (Lechner et al., 2022). Weitere Subgruppenanalysen sollen zeigen, inwieweit individuelle Kompetenzdefizite graduell in den Programmmaßnahmen berücksichtigt werden konnten.

Informationsquelle. Im Rahmen der Pilotierung wurde zunächst die subjektive Sichtweise der Lehrkräfte erfasst, was aufgrund der singulären Informationsquelle möglicherweise zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen könnte. Zudem waren die befragten Lehrkräfte über ihre Untersuchungsgruppenzugehörigkeit (IG und WKG) informiert, da dies aufgrund der Programmimplementierung im Rahmen der Evaluationsstudie nicht anders möglich war. In zukünftigen Studien sollen dementsprechend mehrere Informationsquellen zur breiteren Fundierung der Ergebnisse berücksichtigt werden. Da jedoch ein zentraler Programmbestandteil die Veränderung der subjektiven Sichtweise der Lehrkräfte auf die Schüler*innen ist - unter anderem hinsichtlich einer vorurteilsbewussten Pädagogik, um zukünftig selbsterfüllende Prophezeiungen („vielversprechendere“ Kinder werden mehr gefördert) zu reduzieren und damit zu einer Professionalisierung der Lehrkräfte beizutragen -

sind gerade die Veränderungen aus der subjektiven Lehrkraftperspektive von besonderem Interesse. Zudem konnten Feng et al. (2022) belegen, dass die Erfassung von sozial-emotionalen Fertigkeiten aus Lehrkraftperspektive im Vergleich zu Elternberichten oder Selbstberichten der Schüler*innen die größte interne Konsistenz sowie Vorhersagekraft für kognitive und verhaltensbezogene Veränderungen im schulischen Setting aufweist.

Konzeptualisierung. Eine weitere Herausforderung, der alle Studien zur sozial-emotionalen Entwicklung in der Kindheit unterliegen, ist die Definition, Konzeptualisierung und Operationalisierung der zugrunde liegenden Konstrukte. Je nach theoretischem Wirkmodell zeigen sich in Studien große Unterschiede in der Operationalisierung und Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen (Abrahams et al., 2019). Bezugnehmend auf die definierten zugrundeliegenden Komponenten von Campbell et al. (2016; soziale Kompetenz, emotionale Kompetenz, Verhaltensprobleme, Selbstregulation und Exekutivfunktionen), haben wir eine sehr umfangreiche Erhebung vorgenommen, um möglichst viele Teilaspekte sozial-emotionaler Kompetenz zu erfassen.

Train-the-Trainer-Ansatz. Trotz Kritik am TTT-Ansatz (z.B. Informationsverlust durch das mehrstufige Vorgehen), kann dieser perspektivisch ein qualitätsgesichertes Roll-out des Programms erleichtern. Studienergebnisse weisen darauf hin, dass der wissenschaftliche Standard in der Vermittlung sozial-emotionalen Lernens durch das Train-the-Trainer Modell prinzipiell gehalten werden kann (LaVigna et al., 2005). Zudem konnten Metaanalysen zeigen, dass Lehrkräfte erfolgreich SEL-Programme in der Schulklasse umsetzen konnten und der Einbezug von außerschulischen Expert*innen nicht zwangsläufig notwendig ist und zu keiner verbesserten Effektivität beiträgt (Diekstra & Gravesteyn, 2008; Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012).

Ausblick

Die vorliegende Pilotierung deutet auf die generelle Wirksamkeit von Papilio-6bis9 in den untersuchten Outcome-Bereichen (emotionale und Verhaltensprobleme, lernrelevante soziale Fertigkeiten, Exekutivfunktionen, Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung) hin. Diese Ergebnisse sollen zukünftig mit einer repräsentativen Stichprobe im mehrebenenanalytischen Design abgesichert werden. Zudem wird im Rahmen der Praktikabilität der Methoden angestrebt, die Programmgestaltung und die Programminhalte auf Diversität zu prüfen und dahingehend zu adaptieren. Aktuelle Literatur betont die Notwendigkeit einer kultur- und entwicklungssensitiven Perspektive von SEL und fordert eine kritische Auseinandersetzung mit schulbasierten SEL-Programmen, da u.a. der Emotionsausdruck und die Emotionsregulation

Ergebnisse elterlicher Erziehung und kultureller Normen sind (Ramirez, Brush, Raisch, Bailey & Jones, 2021; Vera, 2022). Evidenzbasierte SEL-Programme und Methoden sollen zudem darauf abzielen, gleichberechtigte Lernbedingungen für Kinder und Jugendliche zu schaffen (Mahoney et al., 2021).

Danksagung und Förderhinweise

Wir möchten uns herzlich bei der Knappschaft für die finanzielle Förderung des Projektes sowie bei Papilio gGmbH, besonders bei Charlotte Peter, Heidi Scheer, Ruth Siemes-Frömmer und Felicitas Bernhardt, für die Zusammenarbeit und organisatorische Unterstützung bei der Schulakquise, den Fortbildungen der Trainer und Lehrkräfte sowie der Organisation der Tournee der Augsburger Puppenkiste bedanken. Ebenfalls möchten wir der Augsburger Puppenkiste für die Programmmaterialien, Lieder und die Gestaltung des Bühnenstückes danken. Ein großer Dank geht an alle teilnehmenden Lehrkräfte für die Studienteilnahme, die zur Verfügung gestellte Zeit, das ehrliche Feedback und das Engagement in der Arbeit mit den Schüler*innen.

Literatur

- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P. et al. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment, 31*(4), 460–473. <https://doi.org/10.1037/pas0000591>
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist 4–18 and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Bannenberg, B., Beelmann, A., Böhm, C., Görge, T., Heinrichs, N. & Lösel, F. (2013). *Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen. Impulse des DFK-Sachverständigenrates für die Auswahl & Durchführung wirksamer Programme. Ein Leitfaden für die Praxis*. Bonn: Deutsches Forum für Kriminalprävention.
- Barrish, H. H., Saunders, M. & Wolf, M. M. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis, 2*(2), 119–124. <https://doi.org/10.1901/jaba.1969.2-119>

- Bartholomew Eldredge, L. K., Markham, C. M., Ruiter, R. A. C., Fernández, M. E., Kok, G. & Parcel, G. S. (2016). *Planning health promotion programs: An intervention mapping approach* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Bassok, D., Latham, S. & Roem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 2(1), 1-31. <https://doi.org/10.1177/2332858415616358>
- Beelmann, A., Pfof, M. & Schmitt, C. (2014). Prävention und Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22(1), 1–14. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000104>
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen, K. R. Wentzel & B. Weiner (Eds.), *Social Motivation* (pp. 199–225). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571190.011>
- Blair, C. & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Burt, K. B., Obradović, J., Long, J. D. & Masten, A. S. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: Testing transactional and cascade models. *Child Development*, 79(2), 359–374. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01130.x>
- Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Whittaker, J. V., Williford, A. P. et al. (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19–41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.01.008>
- Casale, G., Hennemann, T. & Hövel, D. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 33-58. <https://doi.org/10.25656/01:9244>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2022, 11. März). *Fundamentals of SEL - CASEL*. Zugriff am 17.11.2022. Verfügbar unter: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Communities that care (CTC). (2022, 15. Dezember). *Grüne Liste Prävention – die Empfehlungsliste evaluierter Präventionsprogramme*. Zugriff am 15.12.2022.

- Verfügbar unter: <https://www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms./datenbank/information>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S. & Zinsser, K. (2012). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *The Journal of Genetic Psychology, 173*(3), 246–278. <https://doi.org/10.1080/00221325.2011.597457>
- Denham, S. A. & Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social–emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*(5), 652–680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diekstra, R. & Gravesteyn, C. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. Part one, a review of meta-analytic literature. In C. Clouder, B. Dahlin, R. Diekstra, P. Fernández-Berrocal, B. Heys, L. Lantieri & H. Paschen (Eds.), *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 255–284). Fundacion Marcelino Botin.
- Döpfner, M., Berner, W., Fleischmann, T. & Schmidt, M. (1993). *Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV 3–6)*. Weinheim: Beltz.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., De Munter, S., Max, K. & Moens, L. (2009). Further examination of the convergent and discriminant validity of the student-teacher relationship scale. *Infant and Child Development, 18*(6), 502–520. <https://doi.org/10.1002/icd.635>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P. et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology, 43*(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Dunfield, K. A. & Kuhlmeier, V. A. (2013). Classifying prosocial behavior: Children's responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child Development, 84*(5), 1766–1776. <https://doi.org/10.1111/cdev.12075>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Eisenberg, N. & Spinrad, T. L. (2014). Multidimensionality of prosocial behavior. In L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (Eds.), *Prosocial development* (pp. 17–39). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199964772.003.0002>
- Eisner, M. & Ribeaud, D. (2008). Markt, Macht und Wissenschaft; Kritische Überlegungen zur deutschen Präventionsforschung. In E. Marks (Hrsg.), *Starke Jugend - starke Zukunft. Ausgewählte Beiträge des 12. Präventionstages 2007* (S. 173–192). Mönchengladbach: Forum-Verl. Godesberg.
- Elliott, S. N. & Gresham, F. M. (2008). *Social skills improvement system: Rating scales manual*. Minnesota: NCS Pearson.
- Entwisle, D. R. & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal*, 98(4), 351–364. <https://doi.org/10.1086/461901>
- Fabes, R. A. & Eisenberg, N. (2006). Meta-analyses of age and sex differences in children's and adolescents' prosocial behavior. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, 6. Aufl.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Faust, G., Kratzmann, J. & Wehner, F. (2012). Schuleintritt als Risiko für Schulanfänger? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(3), 197–212. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000069>
- Feng, S., Han, Y., Heckman, J. J. & Kautz, T. (2022). Comparing the reliability and predictive power of child, teacher, and guardian reports of noncognitive skills. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 119(6). <https://doi.org/10.1073/pnas.2113992119>
- Greenberg, M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth: Preventive interventions and their interface with neuroscience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 139–150. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.013>
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System: Manual*. American guidance service.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J. & Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27–44. <https://doi.org/10.1037/a0022662>
- Hajovsky, D. B., Mason, B. A. & McCune, L. A. (2017). Teacher-student relationship quality and academic achievement in elementary school: A longitudinal examination of

- gender differences. *Journal of School Psychology*, 63, 119–133.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.001>
- Hebbali, A. (2020). olsrr: Tools for building ols regression models (Version R package version 0.5.3) [Computer software]. The Comprehensive R Archive Network.
Verfügbar unter: Available from <https://CRAN.R-project.org/package=olsrr>.
- Holodynski, M. (2006). *Emotionen - Entwicklung und Regulation*. Heidelberg: Springer.
- Hughes, C. (2011). Changes and challenges in 20 years of research into the development of executive functions. *Infant and Child Development*, 20(3), 251–271.
<https://doi.org/10.1002/icd.736>
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18–23. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>
- Klasen, H., Woerner, W., Rothenberger, A. & Goodman, R. (2003). Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) – Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52(7), 491–502. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.11726>
- Koepke, M. F. & Harkins, D. A. (2008). Conflict in the classroom: Gender differences in the teacher–child relationship. *Early Education and Development*, 19(6), 843–864.
<https://doi.org/10.1080/10409280802516108>
- Koglin, U., Barquero, B., Mayer, H., Scheithauer, H. & Petermann, F. (2007). Deutsche Version des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu). *Diagnostica*, 53(4), 175–183. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.53.4.175>
- Koivula, M., Laakso, M.-L., Viitala, R., Neitola, M., Hess, M. & Scheithauer, H. (2020). Adaptation and implementation of the German social-emotional learning programme Papilio in Finland: A pilot study. *International Journal of Psychology*, 55(1), 60–69.
<https://doi.org/10.1002/ijop.12615>
- Kraft, M. A. (2020). Interpreting effect sizes of education interventions. *Educational Researcher*, 49(4), 241–253. <https://doi.org/10.3102/0013189X20912798>
- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373–1400.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>

- LaVigna, G. W., Christian, L. & Willis, T. J. (2005). Developing behavioural services to meet defined standards within a national system of specialist education services. *Pediatric Rehabilitation*, 8(2), 144–155. <https://doi.org/10.1080/13638490400024036>
- Lechner, V., Ortelbach, N., Peter, C. & Scheithauer, H. (2022). Developmentally appropriate prevention of behavior and emotional problems and fostering social and emotional skills in elementary school – Overview of program theory and measures of the preventive intervention program Papilio-6to9. *International Journal of Developmental Science*, 16(3-4), 99-118. <https://doi.org/10.3233/DEV-220335>
- Lechner, V., Peter, C., Ortelbach, N., Adam-Gutsch, D. & Scheithauer, H. (2020). *Papilio-6bis9 - Ein Präventionsprogramm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in der Grundschule. Praxisordner für LehrerInnen und pädagogische Fachkräfte*. Augsburg: Papilio gGmbH.
- Leidig, T., Casale, G., Wilbert, J., Hennemann, T., Volpe, R. J., Briesch, A. et al. (2022). Individual, generalized, and moderated effects of the good behavior game on at-risk primary school students: A multilevel multiple baseline study using behavioral progress monitoring. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.917138>
- Lenth, R. V. (2022). emmeans: Estimated marginal means, aka least-squares means (Version R package version 1.7.2) [Computer software]. The Comprehensive R Archive Network. Verfügbar unter: Available from <https://CRAN.R-project.org/package=emmeans>.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 587(1), 84–109. <https://doi.org/10.1177/0002716202250793>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K. et al. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *The American Psychologist*, 76(7), 1128–1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Malti, T., Noam, G. G. & Scheithauer, H. (2009). Developmentally appropriate prevention of aggression – Developmental science as an integrative framework. *International Journal of Developmental Science*, 3(3), 215–217. <https://doi.org/10.3233/DEV-2009-3301>

- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W. & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26–42. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.26>
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (Klinische Kinderpsychologie, Band 7, 3., überarbeitete Aufl.). Göttingen, Deutschland: Hogrefe.
- Petermann, U., Petermann, F. & Schreyer, I. (2010). The German Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *European Journal of Psychological Assessment*, 26(4), 256–262. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000034>
- Pianta, R. C. (2001). *Student–teacher relationship scale–short form*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Ramirez, T., Brush, K., Raisch, N., Bailey, R. & Jones, S. M. (2021). Equity in social emotional learning programs: A content analysis of equitable practices in PreK-5 SEL Programs. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.679467>
- Riggs, N. R., Blair, C. B. & Greenberg, M. T. (2003). Concurrent and 2-year longitudinal relations between executive function and the behavior of 1st and 2nd grade children. *Child Neuropsychology*, 9(4), 267–276. <https://doi.org/10.1076/chin.9.4.267.23513>
- Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dillworth-Bart, J. E. & Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social–emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(4), 300–309. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.04.002>
- Rimm-Kaufman, S. E. & Hulleman, C. S. (2015). Social and emotional learning in elementary school settings: Identifying mechanisms that matter. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 151–166). New York: Guilford Press.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C. & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147–166. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00049-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00049-1)
- Rubin, K. H. & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal Problem Solving and Social Competence in Children. In V. B. van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of*

- social development. A lifespan perspective* (Perspectives in developmental psychology, pp. 283–323). New York: Springer Science+Business Media, LLC. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0694-6_12
- Sagi-Schwartz, A. (2016). Important evidence highlights the meaning of teacher-child relationships for child development. Commentary on: Formations of attachment relationships towards teachers lead to conclusions for public child care. *International Journal of Developmental Science*, 10(3-4), 115–116. <https://doi.org/10.3233/DEV-16199>
- Scheithauer, H. & Niebank, K. (Hrsg.). (2022). *Entwicklungspsychologie - Entwicklungswissenschaft des Kindes- und Jugendalters. Neuropsychologische, genetische und psychosoziale Aspekte der Entwicklung*. München: Pearson.
- Scheithauer, H. & Peter, C. (2022). *Papilio-3bis6. Förderung sozial-emotionaler Kompetenz - Prävention von Verhaltens- und emotionalen Problemen. Ein Programm für Kindertagesstätten. Theorie und Grundlagen* (1. Neuaufl.). Papilio Verlag.
- Scheithauer, H. & Petermann, F. (1999). Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 8(1), 3–14.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. de, Ben, J. & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Thorell, L. B. & Nyberg, L. (2008). The childhood executive functioning inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental Neuropsychology*, 33(4), 536–552. <https://doi.org/10.1080/87565640802101516>
- Vera, E. M. (2022). Social emotional learning and cultural relevancy: Real world challenges. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2022.2109565>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). New York: Guilford Press.
- Wiebe, S.A., Epsy, K.A. & Charak, D. (2008). Using confirmatory factor analysis to understand executive control in preschool children: I. Latent structure. *Developmental Psychology*, 44(2), 575–587. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.2.575>

Wilson, H. K., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *The Elementary School Journal*, 108(2), 81–96.

<https://doi.org/10.1086/525548>

Zelazo, P. D., Blair, B. C. & Willoughby, M. T. (2016). Executive function: Implications for education. *National Center for Education Research, 2017-2000*. Zugriff am 17.11.2022. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570880.pdf>

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.

<https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Kapitel 5

Gesamtdiskussion

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

In der vorliegenden Dissertation wurden zwei Manuskripte und ein veröffentlichter Artikel vorgestellt, die auf die Entwicklung eines Präventionsprogramms zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und Prävention von emotionalen und Verhaltensproblemen in der Grundschule hinführen. Das Ziel der Arbeit war es, mittels höchsten wissenschaftlichen Standards (theoretische Fundierung, Evidenzbasierung, Implementationsvorgehen und Institutionalisierung wissenschaftlicher Angebote) Implementationsbarrieren und Ressourcen sowie verschiedene Einstellungen hinsichtlich Präventionsprogrammen zu identifizieren und darauf aufbauend, ein manualisiertes und praxisorientiertes Programm zu entwickeln, welches den Anforderungen der Lehrkräfte, des pädagogischen Fachpersonals und des Settings Schule entspricht.

Im ersten Manuskript (Lechner, Crăciun & Scheithauer, 2023) ging es um die vom Schulpersonal wahrgenommenen Hindernisse, welche die schulische Implementation von Präventions- und Interventionsmaßnahmen gegen (Cyber-)Bullying erschweren (*Implementationsbarrieren*) sowie vorhandene und erwünschte Unterstützungsfaktoren, welche die Implementation erleichtern (*Ressourcen*). Zudem wurde der Fragestellung nachgegangen, ob sich verschiedene Einstellungstypen hinsichtlich schulischer Prävention/Intervention herausfiltern lassen, anhand derer praktische Implikationen abgeleitet werden können, welche individuelle Barrieren reduzieren und Ressourcen erhöhen. Die Fragestellungen bezogen sich hierbei auf (Cyber-)Bullying-Verhalten, welches repräsentativ für einen Mangel an angemessenen Problemlösestrategien und sozial-emotionalen Kompetenzen gelten kann, sodass die Ergebnisse auch auf andere SEL-Programme übertragbar sind. Im Rahmen einer qualitativen Studie wurden drei partizipative Fokusgruppendifkussionen mit jeweils sieben Teilnehmenden pro Gruppe (N = 21, 29% Männer und 71% Frauen) mit Hilfe eines teilstrukturierten Interviewleitfadens durchgeführt. Die Audioaufnahmen der Fokusgruppendifkussionen wurden anschließend transkribiert und mit Hilfe einer datenbasierten, induktiven Inhaltsanalyse mit MAXQDA 2022 in sechs Schritten (Braun & Clarke, 2006) ausgewertet. Die Datenerhebung und erste Datenauswertung wurde aufgrund des Anonymisierungsvorgehens getrennt voneinander vorgenommen. Im ersten Schritt ging es darum, sich mit den Daten vertraut zu machen, indem die Tonbandaufnahmen transkribiert oder -falls die Transkripte bereits vorhanden waren- mehrfach gelesen und in MAXQDA eingegeben wurden (*familiarizing with data*). Im zweiten Schritt ging es um eine erste Codierung relevanter Themen, sodass die Daten thematisch organisiert werden konnten (*generating initial codes*). Anschließend wurden alle Codes thematisch sortiert und übergeordnete Themen gebildet

(*searching for themes*), welche dann noch einmal auf ihren Bestand mit der Wiederholung von Schritt 2 und 3 geprüft wurden (*reviewing themes*). Zur Validierung der Themenbildung wurde die erste Fokusgruppendifkussion von zwei Autor*innen getrennt voneinander codiert. Im fünften Schritt wurden dann konkrete Themen festgelegt, benannt und definiert (*defining and naming the themes*) und abschließend in Form eines Berichtes zusammengefasst (*producing the report*). Die am häufigsten genannten Implementationsbarrieren waren (1) fehlendes Wissen über die Anzeichen verschiedener Bullyingformen und reaktive Handlungsoptionen bei akuten (Cyber-)Bullyingvorfällen, (2) geringe Motivation, neue Präventions- und Interventionsstrategien zu erlernen (insbesondere bei älteren Kolleg*innen), (3) einen Mangel an Selbstwirksamkeit, effektive Strategien erfolgreich umsetzen zu können, (4) fehlende personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen sowie (5) eine schlechte Kooperation mit den Eltern. Diese Ergebnisse entsprechen den Ergebnissen vorheriger Forschung (Fischer et al., 2022; Oberle & Schonert-Reichl, 2017; Wachs et al., 2019). Die vorliegenden Ressourcen konnten zum einen auf individueller Ebene (Wissen über Formen und Anzeichen von Bullying, eigene Kommunikationsfertigkeiten, Verantwortungsübernahme und eine proaktive Einstellung hinsichtlich Intervention/Prävention von (Cyber-)Bullying) und zum anderen auf organisationaler Ebene (kollegiale Zusammenarbeit, regelmäßiger Austausch, klare Verteilung von Verantwortungen und Handlungsstrategien, ein vorgegebenes Vorgehen sowie gute Kollaborationen mit externen Hilfsangeboten) eingeordnet werden. Die vorhandenen und die erwünschten Unterstützungsfaktoren waren teils deckungsgleich. Ergänzend äußerten die Teilnehmenden den Wunsch nach einer umfassenderen Lehrkräfteausbildung sowie die Integration von Präventions- und Interventionsstrategien ins Lehramtsstudium. Auch in der Literatur finden sich entsprechende Forderung nach einer Lehrkräfteausbildung, die die angehenden Lehrkräfte zu einer Unterrichtsgestaltung befähigt, welche Schüler*innen Kernkompetenzen für die erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe vermittelt (Gogolin et al., 2020). Zusätzlich wünschten sich die Lehrkräfte mehr personelle Unterstützung vom pädagogischen Fachpersonal der Schulsozialarbeit, ein personalisiertes Fortbildungsangebot, eine klare Schulpolitik und Handlungsvorhaben hinsichtlich Bullyingvorfällen, eine bessere Zusammenarbeit mit den Eltern und insgesamt eine Veränderung in der Haltungsarbeit im Kollegium. Letztendlich konnten vier unterschiedliche Einstellungstypen skizziert werden: (1) der reaktive Typ, der tendenziell weniger präventiv arbeitet, sondern eher auf konkrete Anfragen und Vorfälle reagiert, sich einen vorgegebenen Handlungsplan wünscht sowie nur gering ausgeprägte Verantwortungsübernahme zeigt, (2) der kollaborative Typ, welcher aufgrund fehlender Selbstwirksamkeit eher externe Hilfe hinzuzieht, (3) der intendierende Typ,

der sich ideenreich zeigt, viele Fortbildungsangebote wahrnimmt, jedoch nicht in die praktische Umsetzung von Prävention/Intervention kommt und letztendlich der (4) initiative Typ, welcher Verantwortung übernimmt und intuitiv handelt, allerdings weniger evidenzbasierte Strategien anwendet. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass diese Einteilungen nicht distinkt sind, sondern sich überlappen. Sie liefern zudem reichhaltige Erkenntnisse für die Gestaltung von Fortbildungsangeboten, beispielsweise in Form von individualisierbaren Kursen und bedarfsorientierten, vertiefenden Lernvideos im *blended-learning* Verfahren. Festzuhalten ist, dass es keinen idealen Einstellungstypen gibt, allerdings wäre eine Kombination aus einer kollaborativen und initiierten Einstellung (jeweils aktive Haltungen) sowie das Wissen über die Umsetzung evidenzbasierter Strategien wünschenswert. Reaktive und intendierende Einstellungstypen weisen insgesamt eine eher passive Haltung auf, was möglicherweise durch die gezielte Vermittlung von präventiven, evidenzbasierten Methoden (Wissensvermittlung) sowie durch die Stärkung der Selbstwirksamkeit (beispielsweise durch die Simulation der erfolgreichen Umsetzung einzelner Programmbestandteilen) aufgefangen werden kann.

Das zweite Manuskript (Lechner et al., 2022) zielte darauf ab, die Entwicklung des universellen Präventionsprogramms Papilio-6bis9 (Lechner et al., 2020) für Schüler*innen der ersten und zweiten Klasse anhand des Intervention Mapping Ansatzes (IMA, Bartholomew Eldredge et al., 2016) darzustellen. Nach einer Bedarfsanalyse wurde ein theoretisches Wirkmodell entwickelt und die über- und untergeordneten Programmziele definiert. Papilio-6bis9 wirkt auf zwei Ebenen: (1) Auf der Schüler*innen-Ebene sollen lernrelevante und interpersonale soziale Kompetenzen sowie emotionale Kompetenzen gefördert, emotionale und Verhaltensprobleme reduziert und die Lernmotivation, Peerbeziehungen und das Klassenklima verbessert werden. Langfristig sollen auch die akademischen Kompetenzen der Schüler*innen über verbesserte Exekutivfunktionen und Lernmotivation gefördert werden. (2) Auf der Lehrkraft-Ebene zielt Papilio-6bis9 darauf ab, Techniken für ein selbstwertdienliches, prozessorientiertes und motivierendes Leistungs- und Verhaltensfeedback, günstige Attributionsstile und Reattributionstechniken sowie Strategien für die Lenkung positiver Peerbeziehungen und Lernerfahrungen zu vermitteln. Die Grundhaltung der Programmdurchführenden sowie Übungen und methodischen Herangehensweisen orientieren sich an den Erkenntnissen aus dem Bereich der Positiven Psychologie. Beispielsweise werden den Lehrkräften konkrete Methoden vermittelt, um das Klassenklima positiv zu beeinflussen (z.B. durch Wissensvermittlung über vorurteilsbewusste Pädagogik, soziale Netzwerkanalysen, Spielesammlung zur Förderung des Gruppenklimas). Nach der sorgfältigen Auswahl evidenzbasierter Strategien wurde ein umfassendes manualisiertes Programm entwickelt und

im Rahmen einer ersten Pilotierung getestet. Neben der Entwicklung des Programms und den Materialien (u.a. Manual für die Durchführenden, interaktive Vorlesegeschichte begleitet von dem Bühnenstück und den Liedern der Augsburger Puppenkiste, Spielesammlungen zur Förderung positiver Peerbeziehungen und Exekutivfunktionen) wurde ein Implementations- und Evaluationsplan herausgearbeitet.

Im dritten Manuskript (Lechner, Ortelbach & Scheithauer, 2023) wurden im Rahmen einer Pilotierung die Ergebnisse einer ersten Wirksamkeitsevaluation berichtet. Dabei ging es um die Frage, inwieweit die Programmteilnahme zu signifikanten Veränderungen hinsichtlich sozial-emotionaler Kompetenzen, emotionalen und Verhaltensproblemen, in den Exekutivfunktionen und der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung führt. Mittels Lehrkraftbefragung konnten Daten zu 224 Grundschulkindern erhoben (52 % weiblich, Alter $M = 7.1$ Jahre) und im Rahmen eines kontrollierten (Wartekontroll-)Gruppen-Längsschnittdesigns mit drei Messzeitpunkten statistisch ausgewertet werden. Bei der Pilotevaluation wurden zur Überprüfung der Programmwirksamkeit längsschnittliche Kovarianzanalysen berechnet, wobei als Outcomes jeweils die T2- bzw. T3-Ausprägungen ausgewählter Skalen folgender Instrumente herangezogen wurden: (1) *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Klasen et al., 2003), (2) *Social Skills Improvement Systems – Rating Scales* (SSIS-RS; Elliott & Gresham, 2008), (3) *Childhood Executive Functioning Inventory* (CHEXI; Thorell & Nyberg, 2008) und (4) *Student-Teacher-Relationship Scale – Short Form* (Pianta, 2001). Unter Kontrolle von Alter, Geschlecht und der Baseline-Ausprägung der untersuchten Skalen zu T1 gaben die Lehrkräfte der Interventionsgruppe (im Vergleich zur Wartekontrollgruppe als Referenzkategorie) zum zweiten Messzeitpunkt für die Schüler*innen ihrer Klasse geringere Problemwerte (SDQ), höhere Werte auf den SSIS-RS-Skalen, geringere Problemwerte auf allen CHEXI-Skalen sowie höhere Werte auf der Skala Nähe (Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen) an. Auf den Skalen Prosoziales Verhalten (SDQ) und Konflikt (Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen) ergab sich kein Gruppenunterschied. Zum dritten Messzeitpunkt ließen sich auf den SSIS-RS-Skalen Engagement und Selbstbehauptung, den CHEXI-Skalen Planung und Hemmung sowie der Skala Nähe im Bereich Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehungen positive Effekte mit mittleren bis hohen Effektstärken feststellen. Die Ergebnisse liefern einen ersten Hinweis auf die Programmwirksamkeit in allen untersuchten Outcome-Bereichen und weisen darauf hin, dass die Programmteilnahme einen Beitrag zur schulischen Prävention und Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen leisten kann. Aufgrund des hohen Stichprobenausfalls der ursprünglich akquirierten Studienschulen und Level-2-Einheiten, welcher später noch genauer

diskutiert wird, konnte die genestete Datenstruktur im Setting Schule statistisch nicht abgebildet werden. In einer repräsentativen Studie sollen die Ergebnisse zukünftig mehrebenenanalytisch abgesichert werden.

5.2 Methodische und inhaltliche Stärken von Papilio-6bis9

Es stellt sich nun die Frage, warum es ein neues Präventionsprogramm für das Schulsetting braucht, wenn bereits einige wirksamkeitsevaluierte Programme international und national entwickelt wurden und vereinzelt auch in Deutschland für die Anwendung zur Verfügung stehen. Welche Defizite methodischer und inhaltlicher Art bei bestehenden schulischen Präventionsprogrammen haben zur Entwicklung von Papilio-6bis9 geführt?

Theoretische Fundierung der Programmentwicklung. Ein wichtiger Unterschied zu bestehenden schulischen Präventionsangeboten ist die transparente, wissenschaftlich fundierte Darstellung der Programmentwicklung nach dem IMA (Bartholomew Eldredge et al., 2016). Dabei verdeutlicht das theoretische Wirkmodell und die detaillierte Veränderungsmatrix die gewählten Konstruktoperationalisierungen sowie daraus abgeleitete Interventionen und das geplante Vorgehen bei der Wirksamkeitsevaluation. Obwohl der IMA (ursprünglich entwickelt für gesundheitspsychologische Fragestellungen) zunehmend Einzug in anderen Forschungsgebieten hält und sich die Wirksamkeit des Vorgehens bewährt hat (O'Connor et al., 2018), mangelt es schulischen Präventionsprogrammen in Deutschland häufig an einer transparenten und theoretisch fundierten Darstellung der Programmentwicklung und der Wirkmechanismen. Nach einer Recherche der laut Grünen Liste Prävention (Communities that care [CTC], 2023) empfohlenen Präventionsprogramme in Deutschland (Stand Effektivität nachgewiesen) wird deutlich, dass die meisten dort aufgelisteten Programme keine theoretische Fundierung und transparente Abfolge der Programmentwicklung veröffentlicht haben. Kritisch zu hinterfragen ist hierbei die reine Konzentration auf die *Evidenzbasierung* der Programme und Einhaltung von Forschungsstandards, die nur eingeschränkt auf pädagogische Kontexte übertragbar sind (Zhao, 2018). Zum einen lassen sich wissenschaftliche Kriterien experimenteller Studien, wie z.B. randomisiert zugeteilte Versuchs- und Kontrollgruppen, im schulischen Setting nur schwer realisieren, zum anderen sind die resultierenden Ergebnisse nur eingeschränkt aussagekräftig, da Programmwirkungen im pädagogischen Setting von Umgebungsfaktoren abhängig sind und unterschiedliche (Neben-)Wirkungen zeigen können (Brügelmann, 2019; Zhao, 2018). So kann beispielsweise eine Intervention zur Steigerung der

Lesekompetenz durch phonologische Bewusstheit bei einigen Kindern zu Motivations- und Interessensverlust führen (Brügelmann, 2019; Zhao, 2018).

Die Rolle der Lehrkraft. Bei der Recherche wirksamer Präventionsangebote ist auffällig, dass sich der Umfang der angebotenen Fortbildungen für Lehrkräfte und pädagogisches Fachpersonal häufig auf wenige Tage oder sogar nur einen Tag erstreckt und der Fokus auf der reinen Vermittlung der Programmumsetzung liegt (z.B. Faustlos; Schick & Cierpka, 2005; Verhaltenstraining in der Grundschule; Von Marées & Petermann, 2009; Petermann et al., 2019). Manche Programme beinhalten abgesehen von Vorbereitungsgesprächen gar keine Weiterbildungstage für Lehrkräfte, sondern implementieren die Programminhalte anteilig durch externe Personen oder allein durch die Weitergabe der Materialien und Arbeitshefte für die Schüler*innen (z.B. Klasse2000; Krieg & Kliem, 2021). Berücksichtigt man (wie bereits in der Einleitung beschrieben) die Haltung der/des Programmdurchführenden sowie die Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung als wichtige Kernelemente einer gelungenen und nachhaltigen Implementation, wird deutlich, dass es einen Mangel an der Haltungsarbeit und dem Selbstbild der Lehrkräfte gibt. „*Teachers make a difference*“ (Hattie, 2003, S.1). Ein Großteil der Literatur befasst sich mit der Aufklärung der Varianz akademischer Erfolge auf der Schüler*innen-Ebene und versucht herauszufiltern, worauf die Unterschiede im Kompetenzniveau zurückzuführen sind. Eine Meta-Meta-Analyse von Hattie (2009), welche 800 psychologische und pädagogische Meta-Analysen untersucht hat, konnte hingegen herausfinden, dass 30% der Varianz durch die Lehrkraft erklärt werden konnte, was neben dem/der Schüler*in selbst (50%) mit Abstand den größten Einflussfaktor auf akademische Leistungen darstellt und dabei wichtiger ist als das häusliche Umfeld oder die Schule an sich. Dabei haben die fachliche Kompetenz sowie der Umfang des pädagogischen Wissens der Lehrkraft nur einen geringen Einfluss auf die akademische Entwicklung der Schüler*innen (Hattie, 2011). Vielmehr ist die flexible und individuelle Anpassung des Unterrichts an die Schüler*innen entscheidend, was voraussetzt, dass die Lehrkraft die Kinder gut kennt und einschätzen kann. Weiterhin sind die Wissensvermittlung durch die Lenkung von Peerbeziehungen, die Begleitung beim Lernprozess sowie individuelles Feedback entscheidende Einflussfaktoren (Hattie, 2011). Hier wird noch einmal deutlich, wie essentiell die Rolle der Lehrkraft für die gelungene akademische Entwicklung und den Schulerfolg der Schüler*innen ist. Dabei versteht man unter *Schulerfolg* nicht nur gute akademische Leistungen, sondern auch die soziale Eingebundenheit in die Klassengemeinschaft, interpersonale Kompetenzen und eine positive Schul- und Lerneinstellung (Klinkhammer et al.,

2022, S. 122). Die Fortbildung von Papilio-6bis9 legt im Gegensatz zu anderen Programmen einen Schwerpunkt auf die Haltungsarbeit der Lehrkräfte sowie eigene sozial-emotionale Kompetenzen und psychische Gesundheit, was einen wichtigen Einfluss auf die Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung und die erfolgreiche Implementierung von SEL-Programmen hat (Gimbert et al., 2021; Jennings & Greenberg, 2009). So werden im Rahmen einer dreitägigen Fortbildung mit weiteren Supervisionstreffen nicht nur die Hintergründe und Elemente der Programmumsetzung vermittelt, sondern auch viele Übungen zur Reflektion der eigenen Schulzeit und Ressourcen bei Lebensübergängen.

Entwicklungsorientierte Prävention. Einem entwicklungsorientierten Ansatz folgend (developmentally appropriate practice [DAP], National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009) berücksichtigt Papilio-6bis9 unterschiedliche Anforderungs- und Kompetenzlevel der Schüler*innen sowie altersrelevante Transitionen (Scheithauer & Scheer, 2022). Dabei zielen entwicklungsorientierte Methoden auf eine optimale Entwicklung der Schüler*innen ab, indem die Stärken der Kinder gezielt genutzt und durch spielbasiertes Lernen Engagement, Selbstregulation, soziale Kompetenzen und Freude am Lernen gefördert werden (NAEYC, 2020). Studienergebnisse weisen darauf hin, dass die Programminhalte an sich wenig Einfluss auf den angestrebten Effekt haben, solange die Programmstruktur ineffektiv ist (Bond & Hauf, 2004). Eine sorgfältige Planung von aufeinander aufbauenden Übungen zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz steigert nicht nur die Programmwirksamkeit, sondern erleichtert auch die empirische Überprüfung (Bond & Hauf, 2004). Daher werden einige Maßnahmen von Papilio-6bis9 (z.B. Problemlösetraining und Spielesammlung zur Förderung von Exekutivfunktionen) beispielsweise in verschiedenen Schwierigkeitsstufen angeboten, um die Leistungsmotivation der Kinder zu steigern und ein sogenanntes *Flow-Erlebnis* zu ermöglichen. In der Positiven Psychologie spricht man von einem *Flow-Zustand*, das Aufgehen in einer Tätigkeit (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009), der erreicht werden kann, wenn sich die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die wahrgenommenen Aufgabenanforderungen auf einem ungefähr ähnlichen Niveau befinden (Blickhan, 2018). Aus personellem und zeitlichem Ressourcenmangel ist es den Lehrkräften und dem pädagogischen Fachpersonal meist nicht möglich, pro Kind individuelle Aufgaben zu erstellen. Im Rahmen der Fortbildung zu Papilio-6bis9 werden Lehrkräften und pädagogischem Fachpersonal daher alternative Strategien vermittelt, welche es dennoch ermöglichen, die individuellen Stärken und Kompetenzen der Kinder zu berücksichtigen. Beispielsweise besteht die Möglichkeit, die Aufgabenschwierigkeit individuell anzupassen, indem diese entweder durch Zeitdruck erhöht oder die Aufgabenanforderung durch das Zerlegen in kleinere Aufgabenpakete reduziert wird.

Eine weitere Möglichkeit stellt die wochenweise Konzentration auf einzelne Kinder dar, um individuelles prozessorientiertes Verhaltensfeedback zu geben. Dabei ist es von zentraler Bedeutung, dass Lehrkräfte für die individuellen Leistungen und Kompetenzen der Kinder sensibilisiert werden.

5.3 Der Einfluss der Positiven Psychologie in der schulischen Prävention

Was sollen Kinder in der Schule lernen? Befragt man Eltern, was sie sich für ihre Kinder wünschen, lauteten die meisten Antworten *Glück, Freude, Selbstbewusstsein, Gesundheit, Zufriedenheit* und *Erfüllung* (Seligman et al. 2009). Dabei finden sich nur wenig Übereinstimmungen mit genannten schulischen Assoziationen (u.a. *Erfolg, Disziplin, Leistung, Konformität*) (Seligman et al. 2009). Nachdem es in der Literatur vermehrt Hinweise darauf gibt, dass Wohlbefinden und positive Emotionen einen großen Einfluss auf die persönliche und akademische Entwicklung der Schüler*innen haben (Fredrickson, 2013; Hascher & Brandenberger, 2018; Pekrun, 2014; Waters et al., 2017), ist auffällig, dass diese Themen im Schulcurriculum und in schulischen Präventionsangeboten im deutschsprachigen Raum kaum vertreten sind. Wohingegen über 65% der Schulen in Australien die Stärkung des psychischen Wohlbefindens der Schüler*innen in ihrem Schulleitbild integriert haben (Lichtinger, 2022). Dabei führen positive Emotionen zu mehr kognitiver Flexibilität und einem erweiterten Denkrepertoire und in Folge zu mehr Kreativität, Optimismus, Resilienz, Problemlösestrategien und dem Aufbau personaler Ressourcen (Ching & Chan, 2020; Fredrickson, 2001, Fredrickson, 2013). Die Emotionen der Schüler*innen beeinflussen nicht nur die Lenkung der Aufmerksamkeit auf das Lernmaterial und die Lernmotivation, sondern auch die Auswahl und Modifikation der Lernstrategie und selbstreguliertes Lernen (Pekrun, 2014). Die Freude am Lernen begünstigt neben der Lernmotivation auch die assoziative Speicherung des Lernmaterials im Langzeitgedächtnis und wirkt sich positiv auf schulische Leistungen aus (Hascher & Brandenberger, 2018). Hierbei kann es zu einem Kreislauf kommen, da positive Leistungsergebnisse zu positiven und aktivierenden akademischen Emotionen führen, welche wiederum die Lernfreude und intrinsische Motivation fördern (Pekrun et al., 2007).

Die Anwendung der Positiven Psychologie in Bildungseinrichtungen zielt darauf ab, die intrinsische Motivation zu steigern und durch stärkeres Nutzen von Kreativität und positiver Emotionen in der Schule, das Wohlbefinden und die akademischen Leistungen der Schüler*innen zu fördern (Blickhahn, 2018). Eine Untersuchung von 12 schulischen

Interventionen mit Maßnahmen der Positiven Psychologie (PP) konnte nachweisen, dass PP-Programme einen signifikanten Einfluss auf das Wohlbefinden, die Beziehungen und die akademischen Leistungen der Schüler*innen haben (Waters, 2011). Die zunehmenden Hinweise auf die Wirksamkeit von PP-Interventionen deuten darauf hin, dass Wohlbefinden als ein Teil des Schulcurriculums berücksichtigt werden sollte (Shoshani & Steinmetz, 2014). Hierfür kann beispielsweise das PERMA-Modell nach Seligmann einen Rahmen und eine Anleitung bieten, wie positive Erziehung in der Schule etabliert werden kann (Waters, 2011). Das PERMA-Modell beinhaltet fünf Säulen, die alle dazu beitragen, das Wohlbefinden zu steigern (positive Emotionen, Engagement, Beziehungen, Sinn und Erfolg). Neben dem zuvor beschriebenen Flow-Konzept, spielt auch das Wissen und Nutzen eigener Stärken eine wichtige Rolle, um maximal wirksam zu sein und ein sinnvolles, erfülltes Leben zu führen (Seligman et al., 2009). Papilio-6bis9 ist eines der ersten Präventionsprogramme in Deutschland, welches gezielt evidenzbasierte Methoden der PP altersangemessen integriert. Neben der Förderung spielerischen Lernens und positiver Emotionen beginnt die interaktive Vorlesegeschichte der Papilio-Einheiten immer mit einem achtsamkeitsbasierten Einstiegsritual und endet mit dem positiven Tagesrückblick (angelehnt an Martin Seligman's Übung *Three Good Things*). Dabei werden die Kinder am Ende der Einheit gefragt „*Was war heute schön?*“ und „*Was könntest du morgen tun, damit es wieder schön wird?*“. Eine aktuelle Metaanalyse von Donald et al. (2019) konnte belegen, dass Achtsamkeitsübungen nicht nur die eigene psychische Gesundheit positiv beeinflussen, sondern auch prosoziales Verhalten steigern können. So zeigten Probanden nach Achtsamkeitsinterventionen mehr prosoziales Verhalten als Personen aus Kontrollgruppen, sodass auch ein gemeinschaftlich/gesellschaftlicher Einfluss von Achtsamkeit diskutiert werden kann. Zudem kann das Teilen positiver Erlebnisse und Erfahrungen zu einem verbesserten Klassenklima, Peerbeziehungen und Wohlbefinden beitragen (Lichtinger, 2022). Zusätzlich zu den Maßnahmen auf Ebene der Schüler*innen werden den Lehrkräften Methoden aus der positiven Kommunikation vermittelt, welche die Kinder dabei unterstützen, ein wachstumsorientiertes Selbstbild zu entwickeln. Es geht also darum, einen neuen Umgang mit Fehlern zu etablieren, indem Fehler als zeitlich begrenzt kommuniziert („Das kannst du **noch** nicht.“) und kognitiv neu bewertet werden. Weg von einer Fehlerorientierung, hin zu einer Wahrnehmung von Fehlern als überwindbare Hürden, die ein normaler Bestandteil der persönlichen Entwicklung und des Lernweges sind (Lichtinger, 2022).

5.4 Limitationen der Dissertation

Die vorliegende Arbeit weist methodische Limitationen auf, welche die Interpretation der Befunde und Repräsentativität der Ergebnisse beeinflussen könnten.

Stichprobe. Insgesamt lässt sich die Stichprobengröße und -zusammensetzung in den Fokusgruppendifkussionen und der Wirksamkeitsevaluation kritisch diskutieren. Im Rahmen der Fokusgruppendifkussionen, welche im ersten Manuskript ausgewertet wurden, wurde mit einem convenience sample gearbeitet, wobei die Teilnehmenden ein ähnliches Vorwissen bezüglich schulischer Prävention und Intervention hatten. Jedoch unterschied sich das Arbeitsumfeld der Teilnehmenden an verschiedenen Berliner Schulen in heterogenen Bezirken voneinander, sodass der Erkenntnisgewinn trotz homogener Gruppenzusammensetzung sehr reichhaltig war. Aus den vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, dass die genannten Implementationsbarrieren und Ressourcen größtenteils im Einklang mit vorherigen Forschungsergebnissen sind. Zudem haben wir einen ersten Versuch unternommen, die Einstellungen des schulischen Fachpersonals in verschiedene Kategorien einzuteilen, um daraus Typologien und praktische Empfehlungen abzuleiten. Um eine repräsentative Aussage treffen zu können, müssen diese Ergebnisse zukünftig mit weiteren Stichproben repliziert werden. Ebenfalls wäre es wünschenswert, die Daten mit Hilfe weiterer Informationsquellen und Erhebungsverfahren abzusichern. Im Verlauf der Wirksamkeitsevaluation von Papilio-6bis9 kam es zu einem hohen Stichprobenausfall, sodass die ursprünglich geplante mehrebenenanalytische Auswertung der Daten nicht mehr möglich war und die Ergebnisse schlussendlich in Form einer Pilotierung ausgewertet wurden. Um einen möglichen Drop-out auffangen zu können, wurde die ursprünglich geplante Stichprobe bereits etwas größer gewählt. Von den akquirierten 30 Schulen aus Bayern, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen konnten am Ende noch 6 Schulen in die Analysen einbezogen werden. Der hohe Ausfall an Studienschulen lag an verschiedenen Gründen. Ein zentraler Grund war die Mehrfachbelastung und der Krankheitsausfall an Schulen, die eine Studienteilnahme nicht mehr ermöglichte. Da das Konstrukt sozial-emotionale Kompetenz sehr komplex ist und eine möglichst genaue Konstruktoperationalisierung angestrebt wurde, war der Fragebogen letztendlich so lang, dass Lehrkräfte den Befragungsaufwand (trotz Online-Format) als zu hoch einschätzten. Andere Lehrkräfte wurden aufgrund von Personalmangel nach der Akquise nicht mehr für die Fortbildungsteilnahme freigestellt. Weitere Lehrkräfte gaben an, dass sie aufgrund der zunehmenden Mehrfachbelastung in der Klasse (z.B. viele geflüchtete und nicht-deutschsprachige Kinder) im Verlauf der Studienteilnahme keine Möglichkeit hätten, das

Programm mit der Klasse durchzuführen. Der zweite Hauptgrund für den hohen Stichprobenausfall waren zu wenig vorliegende Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten. Durch das fehlende Einverständnis, Daten zu den Schüler*innen über die Lehrkräfte oder durch die Befragung der Kinder selbst zu erfassen, hätten für einige teilnehmende Schulen keine repräsentative Aussagen getroffen werden können. Daher haben wir uns dazu entschieden, nur Schulen in die Auswertung mit einzubeziehen, bei denen für mindestens 75% der Kinder in den Interventions- und Wartekontrollgruppen-Klassen eine Einverständniserklärung vorlag. Obwohl die Umsetzung und nachhaltige Implementierung von SEL Programmen an Schulen, die zeitgleich mehrere Herausforderungen meistern müssen (z.B. Einzugsgebiet mit tendenziell geringerem sozioökonomischem Status und bildungsferneren Elternhäusern, Probleme mit Gewalt und Substanzmissbrauch, Sprachprobleme, Förderschwerpunkte), erschwert ist, sind es insbesondere diese Schulen, die davon profitieren würden (Elias et al., 2015). Zudem kann der Mangel an pädagogischem Fachpersonal sowie fehlende schulische Infrastruktur und Unterstützung der Schulleitung bei der Programmimplementierung dazu führen, dass Lehrkräfte keine Freistellung für die Fortbildungsteilnahme erhalten (Elias et al., 2015). Leider konnten aufgrund von Krankheitsausfall oder Jobwechsel die ursprünglich angestrebte randomisierte Einteilung der Lehrkräfte in die Interventionsgruppe (IG) und Wartekontrollgruppe (WKG) nicht bei allen Schulen beibehalten werden. Aktuelle Befunde eines systematischen Reviews von internationalen Replikationsstudien zeigten jedoch, dass nicht-randomisierte und quasiexperimentelle Studien im Vergleich zu randomisierten, kontrollierten Studien (randomized control trials) keine geringere oder verzerrte Effektivitätsschätzung aufwiesen (Waddington et al., 2022). Trotz der insgesamt eher kleinen Stichprobe konnten Daten zu 224 Kindern erfasst werden und die Pilotierung weist auf signifikante Änderungen in den definierten Outcome-Bereichen hin, was für die generelle Programmwirksamkeit spricht. In einer darauf aufbauenden Evaluationsstudie sollen aufgrund der genesteten Daten im Setting Schule eine entsprechend große Stichprobe mit Level-2-Einheiten (Schulen/Klassen) gewählt werden. So soll sichergestellt werden, dass die signifikanten Ergebnisse nicht auf einer Vernachlässigung der genesteten Datenstruktur beruhen.

Informationsquelle. Eine weitere Einschränkung ist die Konzentration auf eine Informationsquelle für die hier berichteten Ergebnisse, was möglicherweise zu einer verzerrten Interpretation führen kann. Im Rahmen der Studie wurde auf Elternberichte verzichtet, da Studienergebnisse darauf hinweisen, dass die Erfassung sozial-emotionaler Fertigkeiten aus der Lehrkraftperspektive im Vergleich zu Elternberichten oder Selbstberichten der Schüler*innen

größere interne Konsistenzen und eine bessere Vorhersagekraft für kognitive und verhaltensbezogene Veränderungen im Setting Schule aufweisen (Feng et al., 2022). Obwohl im Vordergrund der Lehrkraftbefragung die Generierung der Daten stand, sollte zeitgleich die Wahrnehmungssensibilität der Lehrkräfte gegenüber Veränderungen seitens der Schüler*innen gefördert werden, was eine einseitige Wahrnehmung jedoch nicht ausschließt. Um einen Informationsbias zu minimieren, wurden zusätzlich zu den Angaben, die die Lehrkräfte zu den Kindern gemacht haben, pro Klasse drei randomisiert ausgewählte Index-Kinder untersucht. Diese Ergebnisse befinden sich noch in Auswertung und konnten daher nicht in die vorliegende Arbeit integriert werden.

Methodenvielfalt. Obwohl die Maßnahmen und Methoden von Papilio-6bis9 dem Ansatz des Scaffolding (individuelle, zeitweise Hilfestellungen beim Lernen) entsprechen und in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraduierungen angeboten werden, fehlt es bisher noch an einer kulturell vielseitigen Gestaltung der Materialien. Elias et al. (2015) betont, dass viele teils auch gut evaluierte SEL-Programme keine interindividuellen und kulturellen Unterschiede berücksichtigen. Ungeachtet der Tatsache, dass 32% aller Familien in Deutschland einen Migrationshintergrund haben, davon 92% mit eigener Migrationserfahrung (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2022), bilden Schulbücher, Kinder- und Jugendliteratur sowie Präventions- und Interventionsangebote diese Zahlen in der Gestaltung der Materialien nur wenig ab. Bei der Programmgestaltung von Papilio-6bis9 -ebenso wie bei Papilio-3bis6- wurde bereits darauf geachtet, sozialisierte Geschlechterstereotype zu reduzieren, beispielweise durch die Cross-Gender-Besetzung der Koboldstimmen (z.B. wird Zornibold, welcher die Emotion Wut symbolisiert – eine Emotion, die eher Jungen zugeschrieben und zugestanden wird - von einer Frauenstimme gesprochen). Jedoch mangelt es noch an einer kulturell vielfältigeren Programmgestaltung. Der Begriff *Migrationshintergrund*, welcher Personen beschreibt, die selbst oder deren Eltern (mindestens ein Elternteil) die deutsche Staatsbürgerschaft nicht durch Geburt besitzen (Statistisches Bundesamt, 2023), wird an dieser Stelle nur verwendet, um das bereits bewilligte, zukünftige Forschungsvorhaben, die Programmmaterialien *diversity-gerecht* zu überarbeiten, zu erklären. Insgesamt ist die Verwendung des Begriffs kritisch zu hinterfragen, da damit keine Andersartigkeit oder „Nicht-Zugehörigkeit“ ausgedrückt werden soll (Bundeszentrale für politische Bildung [BPB], 2023).

5.5 Implikationen für die zukünftige Forschung

Aus den vorangegangenen Ausführungen zu den Limitationen werden einige Implikationen für die zukünftige Forschung deutlich. Zum einen soll - wie im zweiten Manuskript beschrieben - eine repräsentativ angelegte Wirksamkeitsevaluation des Programms Papilio-6bis9 erfolgen, welche den Standards wissenschaftlicher Forschung in schulischen Kontexten entspricht (Lechner et al., 2022). Um einen potentiellen Informationsaustausch zwischen den Lehrkräften der IG und WKG zu verhindern, soll zukünftig die Trennung der IG und WKG auf der Schulebene und nicht auf der Klassenebene stattfinden (Lechner et al., 2022; Lechner, Ortelbach & Scheithauer, 2023). Dabei wird unter Berücksichtigung einer erwarteten Drop-out Rate von 10% eine Stichprobengröße von ungefähr 70 Schulen angestrebt (Hox, 2010). Um einem zukünftigen Stichprobenausfall gegenzusteuern, ist geplant, die Zeiten, die die Lehrkräfte für die Befragungen aufwenden, in Form von Fortbildungstagen einzurechnen. Die Studienteilnahme würde somit voraussetzen, dass die teilnehmenden Lehrkräfte für diesen Zeitraum freigestellt werden und die Befragungen nicht zusätzlich zum Unterrichtsalltag durchführen müssen. Des Weiteren soll gezielt darauf geachtet werden, dass sowohl die Schulleitung als auch die teilnehmenden Lehrkräfte die Teilnahme an der Studie bewilligen und befürworten, um eine möglichst hohe Teilnahmemotivation und Studiencompliance zu erreichen. Daher wären zukünftig mehr personelle und zeitliche Ressourcen für die Schulakquise wünschenswert, sodass auch eine persönliche Betreuung der Schulen (vor Ort) möglich ist. Zusätzlich kann die Überlegung angestellt werden, die Studienteilnahme neben den kostenlosen Programmmaterialien mit Gewinnspielen oder weiteren Fortbildungsangeboten zu vergüten. Perspektivisch sollen mehr Informationsquellen einbezogen werden, um einer subjektiven Verzerrung der Ergebnisse entgegenzuwirken.

In der vorliegenden Studie wurde eine sogenannte *Black-Box-Evaluation* durchgeführt, welche nur Aussagen über die generelle Programmwirksamkeit zulässt. Zukünftig sollen auch einzelne Wirkkomponenten (isolierte Evaluation einzelner Programmbestandteile) und Wirkmechanismen (z.B. Wirksamkeit unter Berücksichtigung variierender Anzahl an Wiederholungen) herausgearbeitet werden. Häufig sind die messbaren Veränderungswerte bei universellen Präventionsangeboten nicht so hoch (teilweise auch nicht signifikant), da alle Schüler*innen der Klasse -unabhängig vom Risikostatus- in die Studie inkludiert werden und daher auch viele Kinder mit guten Ausgangswerten zum ersten Messzeitpunkt (T1) dabei sind. Anhand von definierten *Cut-Off-Werten*, welche den Ausgangswert zu T1 berücksichtigen und einen Risikobereich definieren, soll perspektivisch untersucht werden, ob Schüler*innen mit einem erhöhten Risiko für emotionale und Verhaltensprobleme und gering ausgeprägten sozial-

emotionalen Kompetenzen besonders von den Programmaßnahmen profitieren (selektive Prävention).

Zusätzlich zu den hier präsentierten Ergebnissen wurden im Rahmen der Evaluationsstudie zum ersten und dritten Messzeitpunkt (T1 und T3) auch Konstrukte auf Ebene der Lehrkräfte (z.B. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Belastungserleben, Resilienz Wohlbefinden, Kontrollüberzeugungen, Fragen zum Schulklima) erfasst. Weitere Analysen sollen ermitteln, ob die Programmteilnahme auch auf Lehrkraft-Ebene zu Veränderungen geführt hat (z.B. indem das Wohlbefinden der Lehrkräfte der IG positiv beeinflusst werden konnte und sich das Belastungserleben reduziert). Studienergebnisse weisen darauf hin, dass das Belastungserleben bei Lehrkräften negativ mit der von den Schüler*innen beurteilten Unterrichtsqualität zusammenhängt (Klusmann et al., 2006) und sich Lehrkräfte mit gering ausgeprägten Wohlbefinden auch als weniger kompetent einschätzten (Pillay et al., 2005). Es wäre also wünschenswert zu überprüfen, ob die Programmteilnahme das Wohlbefinden der Lehrkräfte steigern und das subjektive Belastungserleben reduzieren kann und sich dadurch die Unterrichtsqualität auch außerhalb von Papilio-6bis9 verbessert. Im Hinblick auf die Ergebnisse der Fokusgruppendifkussionen im Rahmen der ersten Studie, wäre es zudem interessant zu ermitteln, ob die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte zum ersten Messzeitpunkt die Implementierungsqualität beeinflusst hat. Dabei führt eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung nicht nur zu erhöhter Arbeitszufriedenheit, sondern auch zu besseren akademischen Kompetenzen bei den Schüler*innen (Caprara et al., 2006).

Aktuelle Literatur fordert eine kultur- und entwicklungssensitive Überprüfung von schulbasierten SEL-Programmen (Ramirez et al., 2021; Vera, 2022) und weist darauf hin, dass der Aufbau gleichberechtigter Lernbedingungen für Kinder und Jugendliche ein zentrales Ziel evidenzbasierter SEL-Programme ist (Mahoney et al., 2021). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer *diversity-gerechten* Überarbeitung der Programmmaterialien und kritischen Überprüfung der Inhalte hinsichtlich maximaler kultureller Inklusion. Es ist wichtig zu berücksichtigen, dass kulturelle Normen und Werte die Art von Peerbeziehungen, Funktionen von Freundschaften, Konfliktlösestrategien sowie Einstellungen und soziale Bewertungsprozesse maßgeblich beeinflussen (Chen & French, 2008) und der Emotionsausdruck sowie die Emotionsregulation Ergebnisse elterlicher Erziehung und kulturellen Normen sind. Für dieses Vorhaben wurde für 2023/2024 bereits ein Forschungsantrag gestellt und bewilligt.

Wünschenswert wäre zudem eine noch stärkere Verknüpfung der hier präsentierten Ergebnisse. So sollen zukünftig die Erkenntnisse aus den Fokusgruppen hinsichtlich Barrieren,

Ressourcen und Einstellungen noch mehr in die Gestaltung der Lehrkräftefortbildung im Rahmen des Programms *Papilio-6bis9* einfließen.

5.6 Implikationen für die Praxis und gesellschaftlicher Beitrag

Politisch/gesellschaftliche Präventionsstrukturen. Obwohl es einige erfolgreiche SEL-Programme gibt, die für sich genommen gut evaluiert sind, mangelt es an Kooperationsstrukturen von Präventionsangeboten, sodass die Konkurrenz zwischen den angebotenen Programmen einen Wissens- und Erfahrungsaustausch verhindert sowie den flächendeckenden Einfluss einzelner Programme reduziert (Greenberg et al., 2005). Wünschenswert wären daher ein programm- und fachübergreifender wissenschaftlicher Austausch sowie politische Strukturen, die die Förderung und nachhaltige Implementation von evidenzbasierten SEL-Programmen in der Schule verpflichtend machen. Berücksichtigt man die Lebenswelt Schule als eigenen kleinen Mikrokosmos, dann fällt auf, dass viele Akteure, die möglicherweise ebenfalls einen Einfluss auf die Schulkultur und das Schulklima haben, bei Präventionsprogrammen nicht integriert werden. So gibt es in der Literatur erste Forderungen, auch das erweiterte Schulpersonal, wie beispielsweise Küchenpersonal oder Raumpflegepersonal, mit in Fortbildungen einzubeziehen, sodass Prävention an Schulen noch ganzheitlicher gedacht und gelebt wird (Ramirez et al., 2022). Zudem ergab sich nicht nur aus den Ergebnissen unserer Fokusgruppendifkussionen der Wunsch, das Lehramtsstudium und die Lehrkräfteausbildung zu überarbeiten, sondern es finden sich auch in der Literatur vermehrt Hinweise auf die Notwendigkeit, das Lehrpersonal frühzeitig für Themen, wie z.B. die mentale Gesundheit, zu sensibilisieren (Hymel et al., 2018). An der Freien Universität Berlin bieten wir seit 2016 das universelle Präventionsprogramm *Fairplayer.Manual – Klasse 5-6* (Prävention von Mobbing und Schultgewalt und Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen) (Braun et al., 2019) als Wahlmodul und seit 2022 als einen festen Bestandteil des Curriculums im Studium der Grundschulpädagogik an und sind damit eine der ersten Universitäten, die wissenschaftlich fundierte sowie anwendungsorientierte Prävention in das Studium integrieren. Zudem gibt es aktuelle Überlegungen, neben dem Modulangebot zum Präventionsprogramm *Fairplayer.Manual – Klasse 5-6*, zukünftig den Studierenden und somit angehenden Lehrkräfte, auch das Programm *Papilio-6bis9* anzubieten.

Entwicklungsorientierte Prävention von 0 bis 9 Jahren. *Papilio-6bis9* baut auf dem Kindergartenprogramm *Papilio-3bis6* (Scheithauer et al., 2022; Scheithauer & Peter, 2022) auf und bildet somit zusammen mit dem Programm *Papilio-U3* (Ortelbach et al., 2022) eine

Präventionskette. Alle drei Programme folgen einem entwicklungsorientierten Ansatz, versuchen die Lebensübergänge (im Kindergarten und in der Grundschule) zu erleichtern und leisten einen Beitrag zur *early childhood education and care* (ECEC) (Scheithauer & Scheer, 2022). Eine kurze Übersicht ausgewählter Programmziele ist in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2

Entwicklungsorientierte Prävention von 0-9 Jahren

 Programmübergreifende Ziele: Prävention von emotionalen und Verhaltensproblemen und Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen		
 Papilio-U3	 Papilio-3bis6	 Papilio-6bis9
0-3 Jahre	3-6 Jahre	6-9 Jahre
Förderung positiven Interaktionsverhaltens der pädagogischen Fachkraft	Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen (u.a. Emotionswahrnehmung, Emotionsvokabular und Emotionsregulation bezogen auf primäre Emotionen) der Kinder	Förderung von lernrelevanten und interpersonalen sozialen Kompetenzen der Kinder
Förderung sozial-emotionaler (Vorläufer-) Kompetenzen und der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder	Förderung kooperativer Peerbeziehungen und prosozialem Verhalten der Kinder	Förderung emotionaler Kompetenzen (bezogen auf primäre und sekundäre Emotionen) der Kinder
Förderung der Bindungssicherheit der Kinder an die pädagogische Fachkraft	Entwicklungsförderndes Erziehungsverhalten und Verhaltensfeedback der pädagogischen Fachkraft	Förderung von prosozialem Verhalten, Exekutivfunktionen und Problemlösefertigkeiten der Kinder
Förderung positiver arbeitsbezogener Einstellungen und Bewertungen der pädagogischen Fachkraft	Förderung gelingender Eltern-Fachkraft-Kooperation und Wissenstransfer ins häusliche Umfeld	Förderung eines positiven Klassenklimas und Aufbau von Freundschaften und positiven Peerbeziehungen
Förderung gelingender Teamarbeit und Eltern-Fachkraft-Kooperation	Prävention von emotionalen und Verhaltensproblemen	Förderung einer positiven Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung
		Prävention von emotionalen und Verhaltensproblemen

Anmerkung. Graphiken und Bildrechte © Papilio gGmbH

Zusätzlich zum Ziel der vorliegenden Dissertation, unter Berücksichtigung aktueller Erkenntnisse der Implementationsforschung ein wissenschaftlich fundiertes und praktikables Präventionsprogramm für die Grundschule zu entwickeln, konnte ein gesellschaftlicher Beitrag zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen und mentalen Gesundheit von Kindern geleistet werden. Zudem kann dadurch ein Beitrag zur Jugendgewaltprävention entstehen, da u.a. prosoziale Einstellungen, ein positives Schul- und Klassenklima, eine enge Verbindung zur Schule sowie eine gute akademische Laufbahn als protektive Faktoren gelten und das Risiko für Gewalt reduzieren können (Lösel & Farrington, 2012).

5.7 Literatur

- Bartholomew Eldredge, L. K., Markham, C. M., Ruiter, R. A., Fernandez, M. E., Kok, G., & Parcel, G. (2016). *Planning health promotion programs: An Intervention Mapping Approach* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Blickhan, D. (2018). *Positive Psychologie: Ein Handbuch für die Praxis* (2. Aufl.). Junfermann Verlag GmbH.
- Bond, L. A., & Hauf, A. M. C. (2004). Taking stock and putting stock in primary prevention: Characteristics of effective programs. *Journal of Primary Prevention, 24*(3), 199-221. <https://doi.org/10.1023/B:JOPP.0000018051.90165.65>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., König, L., Walcher, A., Warncke, S., & Scheithauer, H. (2019). *Fairplayer.Manual – Klasse 5-6. Förderung von sozialen Kompetenzen - Prävention von Mobbing und Schulgewalt. Praxismanual für die Arbeit in Schulklassen*. Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.
- Brügelmann, H. (2019). „Zu Risiken und Nebenwirkungen...“. Warnungen vor einer naiven „Evidenzbasierung“ in der Pädagogik. *Lehren und Lernen, 7*(5), 29-43. <https://doi.org/10.25656/01:18074>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2022). *Gelebte Vielfalt: Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/116880/83c02ec19dbea15014d7868048f697f2/g-lebte-vielfalt-familien-mit-migrationshintergrund-in-deutschland-data.pdf>

- Bundeszentrale für politische Bildung (BPB). (2023, Januar). *Lexika. Glossar Migration. Integration. Flucht & Asyl*. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/glossar-migration-integration/270615/migrationshintergrund/>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Chen, X., & French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology, 59*, 591-616. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093606>
- Ching, C. L., & Chan, V. L. (2020). Positive emotions, positive feelings and health: A life philosophy. *Linguistics and Culture Review, 4*(1), 1-14. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v4n1.16>
- Communities that care (CTC). (Januar, 2023). *Grüne Liste Prävention – die Empfehlungsliste evaluierter Präventionsprogramme*. <https://www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/information>
- Donald, J. N., Sahdra, B. K., Van Zanden, B., Duineveld, J. J., Atkins, P. W., Marshall, S. L., & Ciarrochi, J. (2019). Does your mindfulness benefit others? A systematic review and meta-analysis of the link between mindfulness and prosocial behaviour. *British Journal of Psychology, 110*(1), 101-125. <https://doi.org/10.1111/bjop.12338>
- Elias, M. J., Leverett, L., Duffell, J., Humphrey, N., Stepney, C. T., & Ferrito, J. J. (2015). Integrating social-emotional learning with related prevention and youth-development approaches. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning (SEL): Research and practice* (pp. 33–49). The Guilford Press.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2008). *Social skills improvement system: Rating scales manual*. NCS Pearson.
- Feng, S., Han, Y., Heckman, J. J., & Kautz, T. (2022). Comparing the reliability and predictive power of child, teacher, and guardian reports of noncognitive skills. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 119*(6), e2113992119. <https://doi.org/10.1073/pnas.211399211>
- Fischer, S. M., Woods, H. A., & Bilz, L. (2022). Class teachers' bullying-related self-efficacy and their students' bullying victimization, bullying perpetration, and combined

- victimization and perpetration. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 31(2), 184–203. <https://doi.org/10.1080/10926771.2021.1933290>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1–53. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>
- Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., & Molina, C. E. (2021). Social emotional learning in schools: The importance of educator competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 0(0), 1–37. <https://doi.org/10.1177/19427751211014920>
- Gogolin, I., Hannover, B., & Scheunpflug, A. (2020). Evidenzbasierung als leitendes Prinzip in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern – Editorial. In I. Gogolin, B. Hannover, & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (Edition ZfE, Vol 4., pp. 1–9). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_1
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A., & Zins, J. E. (2005). The study of implementation in school-based preventive interventions: Theory, research, and practice. *Promotion of Mental Health and Prevention of Mental and Behavioral Disorders*, 3, 1–62.
- Hascher, T., & Brandenberger, C. C. (2018). Emotionen und Lernen im Unterricht. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 289–310). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_16
- Hattie, J. (2003, October). *Teachers make a difference: What is the research evidence?*. Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Retrieved from http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hattie, J. (2011). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Hox, J.J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (2nd ed). Routledge.
- Hymel, S., Low, A., Starosta, L., Gill, R., & Schonert-Reichl, K. (2018). Promoting mental well-being through social-emotional learning in schools: Examples from British

- Columbia. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 36(4), 97-107.
<https://doi.org/10.7870/cjcmh-2017-029>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Klasen, H., Woerner, W., Rothenberger, A., & Goodman, R. (2003). Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) – Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52(7), 491–502. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.11726>
- Klinkhammer, J., Voltmer, K., & von Salisch, M. (2022). *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklung und Folgen* (2. erweiterte und überarbeitete Aufl.). Kohlhammer.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 161-173. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.161>
- Krieg, Y., & Kliem, S. (2021). *Evaluation Klasse2000 Niedersachsen. Forschungsbericht Nr. 164*. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen. https://kfn.de/wp-content/uploads/Forschungsberichte/FB_164.pdf
- Lechner, V., Crăciun, I. C., & Scheithauer, H. (2023). *Barriers, resources, and attitudes towards (cyber-)bullying prevention and intervention in schools from the perspective of school staff: Practical implications resulting from focus group discussions* [Manuscript submitted for publication in Teaching and Teacher Education]. Department of Education and Psychology, Freie Universität Berlin.
- Lechner, V., Ortelbach, N., Peter, C., & Scheithauer, H. (2022). Developmentally appropriate prevention of behavior and emotional problems and fostering social and emotional skills in elementary school – Overview of program theory and measures of the preventive intervention program Papilio-6to9. *International Journal of Developmental Science*, 16(3-4), 99-118. <https://doi.org/10.3233/DEV-220335>
- Lechner, V., Ortelbach, N., & Scheithauer, H. (2023). *Papilio-6bis9 – Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und universelle Prävention von emotionalen und Verhaltensproblemen in der Grundschule: Ergebnisse einer Pilotevaluation* [Manuskript in Vorbereitung]. Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Freie Universität Berlin.

- Lechner, V., Peter, C., Ortelbach, N., Adam-Gutsch, D., & Scheithauer, H. (2020). *Papilio-6bis9 - Ein Präventionsprogramm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in der Grundschule. Praxisordner für LehrerInnen und pädagogische Fachkräfte*. Papilio gGmbH.
- Lichtinger, U. (2022). *Positive Bildung: Wohlbefinden und Leistung in der Schule*. Springer Fachmedien.
- Lösel, F., & Farrington, D. P. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(2), 8-23. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.04.029>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128–1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Von Marées, N., & Petermann, F. (2009). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Grundschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 18(4), 244-253. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.18.4.244>
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 195–206). Oxford University Press.
- National Association for the Education of Young Children. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf>
- National Association for the Education of Young Children. (2020). *Principles of child development and learning and implications that inform practice. Developmentally Appropriate Practice (DAP) Position Statement*. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/contents>
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of social behavior and skills in children*, (pp. 175-197). Springer.
- O'Connor, A., Blewitt, C., Nolan, A., & Skouteris, H. (2018). Using Intervention Mapping for child development and wellbeing programs in early childhood education and care

- settings. *Evaluation and Program Planning*, 68, 57-63.
<https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.02.011>
- Ortelbach, N., Bovenschen, I., Gerlach, J, Peter, C., & Scheithauer, H. (2022). Design, implementation, and evaluation of a preventive intervention program to foster social-emotional development and attachment security of toddlers in early childhood education and care: The Papilio-U3 program. *International Journal of Developmental Science*, 16(3-4), 63-79. <https://doi.org/10.3233/DEV-220336>
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning. Educational Practices Series-24*. UNESCO International Bureau of Education.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Educational psychology, Emotion in education* (pp. 13-36). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>
- Petermann, F., Koglin, U., Von Marées, N., & Petermann, U. (2019). *Verhaltenstraining in der Grundschule: Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen* (3. überarbeitete Aufl.). Hogrefe.
- Pianta, R. C. (2001). *Student–Teacher Relationship Scale–short form*. Psychological Assessment Resources.
- Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-being, burnout and competence: implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2), 21-31.
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2005v30n2.3>
- Ramirez, T., Brush, K., Raisch, N., Bailey, R., & Jones, S. M. (2021). Equity in social emotional learning programs: A content analysis of equitable practices in PreK-5 SEL Programs. *Frontiers in Education*, 6, 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.679467>
- Ramirez, M.R., Gower, A.L., Brown, C., Yoon-Sung, B., & Eisenberg, M.E. (2022). How do schools respond to biased-based bullying? A qualitative study of management and prevention strategies in schools. *School Mental Health*, 1-11.
<https://doi.org/10.1007/s12310-022-09565-8>
- Scheithauer, H., Hess, M, Zarra-Nezhad, M., Peter, C., & Wölfer, R. (2022). Developmentally appropriate prevention of behavioral and emotional problems, social-emotional learning, and developmentally appropriate practice for early childhood education and care: The Papilio-3to6 program. *International Journal of Developmental Science*, 16(3-4), 81-97. <https://doi.org/10.3233/DEV-220331>

- Scheithauer, H., & Peter, C. (2022). *Papilio-3bis6. Förderung sozial-emotionaler Kompetenz - Prävention von Verhaltens- und emotionalen Problemen. Ein Programm für Kindertagesstätten. Theorie und Grundlagen*, (1. Neuaufl.). Papilio Verlag.
- Scheithauer, H., & Scheer, H. (2022). Developmentally appropriate prevention of behavioral and emotional problems, social-emotional learning, and developmentally appropriate practice for early childhood education and care – The Papilio approach from 0 to 9. *International Journal of Developmental Science*, 16(3-4), 57-62. <https://doi.org/10.3233/DEV-220337>
- Schick, A., & Cierpka, M. (2005). Faustlos – Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in Grundschule und Kindergarten. *PPmP - Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 55(11), 462-468. <https://doi.org/10.1055/s-2005-866945>
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1289-1311. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9476-1>
- Statistisches Bundesamt (DESTATIS). (2023). *Migration und Integration. Personen mit Migrationshintergrund*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Methoden/Erlauterungen/migrationshintergrund.html>
- Thorell, L. B., & Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental Neuropsychology*, 33(4), 536-552. <https://doi.org/10.1080/87565640802101516>
- Vera, E. M. (2022). Social emotional learning and cultural relevancy: Real world challenges. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2022.2109565>
- Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S., & Schubarth, W. (2019). Bullying intervention in schools: A multilevel analysis of teachers' success in handling bullying from the student's perspective. *Journal of Early Adolescence*, 39(5), 642-668. <https://doi.org/10.1177/0272431618780423>

- Waddington, H. S., Villar, P. F., & Valentine, J. C. (2022). Can non-randomised studies of interventions provide unbiased effect estimates? A systematic review of international replication studies. *Evaluation Review*, 0(0).
<https://doi.org/10.1177/0193841X221116721>
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90.
<https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>
- Waters, L., Sun, J., Rusk, R., Cotton, A., & Arch, A. (2017) Positive education: Visible well-being and the five domains of positive functioning. In A. Slade, L. Oades, & Jarden, A. (Eds.), *Wellbeing, recovery and mental health* (pp.245-264). Cambridge University Press.
- Zhao. Y. (2018). *What works may hurt. Side effects in education*. Teachers College Press.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbstständig verfasst und ohne unerlaubte Hilfe angefertigt habe. Alle Hilfsmittel, die verwendet wurden, habe ich angegeben. Die Dissertation ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

Berlin, den 06.02.2023

.....

Viola Lechner