

Das Zürcher Präventions- und Interventionsprojekt an Schulen, zipps

**Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der
Evaluationsstudie z-proso**

Mai 2007

Projektleitung z-proso

*Dr. Manuel Eisner
Institute of Criminology
Universität Cambridge
Sedgwick Site
CB3 9TD Cambridge – UK*

manuel.eisner@crim.cam.ac.uk

Projektmitarbeit

*Dr. Denis Ribeaud, wiss. Projektkoordination
Gabrielle Frey, Projektadministration
lic. phil. Ursula Meidert, Projektadministration
lic. phil. Rahel Jünger, Leitung PFAD
Christine Länger-Kramer, Mitarbeiterin PFAD
Stéphanie Bittel, wiss. Hilfsassistenz
lic. phil. Irina Keller, wiss. Hilfsassistenz
Dr. med. Phaedra Lehmann, wiss. Hilfsassistenz
Karin Manser, wiss. Hilfsassistenz
Nicole Suter, wiss. Hilfsassistenz
lic. phil. Morten Andersen, Übersetzungskoordination
lic. phil. Daniel Bucheli, IT-Support
Gubert Dätwyler, IT-Support
lic. phil. Ruth Schmid, Webmaster*

Danksagung

Das vorliegende Projekt ist nur dank der grosszügigen Unterstützung einer Vielzahl von Personen und Institutionen zustande gekommen.

An erster Stelle bedanken wir uns bei den Kindern, Eltern und Lehrpersonen, ohne deren Teilnahmebereitschaft diese Studie gar nicht erst hätte realisiert werden können.

Unser Dank gilt auch der Stadt Zürich für das entgegengebrachte Interesse und die umfassende Unterstützung. Sie ermöglichte den fortwährenden Kontakt zu den Schulbehörden und Lehrpersonen. Ebenso möchten wir uns bei den Präsidentinnen und Präsidenten der Schulpflege der Stadt Zürich sowie allen betroffenen Schulleitungen bedanken.

Ausserdem danken wir den Mitarbeitern der Fachstelle für Gewaltprävention, *Roland Zurkirchen*, *Lisa Biderbost* und *Maria Baselice* für die Zusammenarbeit. Die Kooperation zwischen Praxis und Wissenschaft hat sich während der gesamten bisherigen Projektdauer als ausserordentlich fruchtbar und hilfreich erwiesen.

Ebenfalls möchten wir den über 80 Interviewerinnen für ihr grosses Engagement während der Feldphase danken.

Bei der Adaption der Präventionsprogramme und Zusammenstellung der Befragungsinstrumente wurden wir entscheidend unterstützt von: *Prof. Mark Greenberg* (PATHS für eine deutschsprachige Umsetzung); *Prof. Matthew Sanders* (Übersetzung des Programms in drei Fremdsprachen); *Prof. Françoise Alsaker* (Befragungsinstrumente); *Prof. Richard Tremblay* (Befragungsinstrumente); *Prof. Friedrich Lösel* (diverse Befragungsinstrumente); *Helen Chown* und *Michael Wild* (kindergerechte Zeichnungen für Interviews).

Schliesslich möchten wir uns an dieser Stelle auch bei der wissenschaftlichen Expertengruppe und der städtischen Begleitgruppe für die vielen konstruktiven Anregungen bedanken.

Insbesondere möchten wir auch dem Pädagogischen Institut der Universität Zürich für die grosszügige Bereitstellung der Infrastruktur danken.

Finanzielle Unterstützung

Das wissenschaftliche Projekt wurde durch die grosszügige finanzielle Unterstützung folgender Institutionen ermöglicht, denen wir für ihr Engagement herzlich danken:

- ◆ Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung, NFP 52, Kindheit, Jugend, Generationenbeziehungen
- ◆ Bundesamt für Gesundheit
- ◆ Bildungsdirektion des Kantons Zürich
- ◆ Eidgenössische Ausländerkommission
- ◆ Julius Bär Stiftung
- ◆ Jacobs Foundation
- ◆ Stiftung Visana Plus
- ◆ Stiftung für wissenschaftliche Forschung der Universität Zürich

Was will und was ist zipps?

Das *Zürcher Interventions- und Präventionsprojekt an Schulen (zipps)* ist ein Modellversuch zur Wirksamkeit von Massnahmen zur Förderung der sozialen Kompetenzen von Grundschulkindern sowie zur Frühprävention von Gewalt und externalisierendem Problemverhalten.

Das Projekt verfolgt folgende zentralen Ziele:

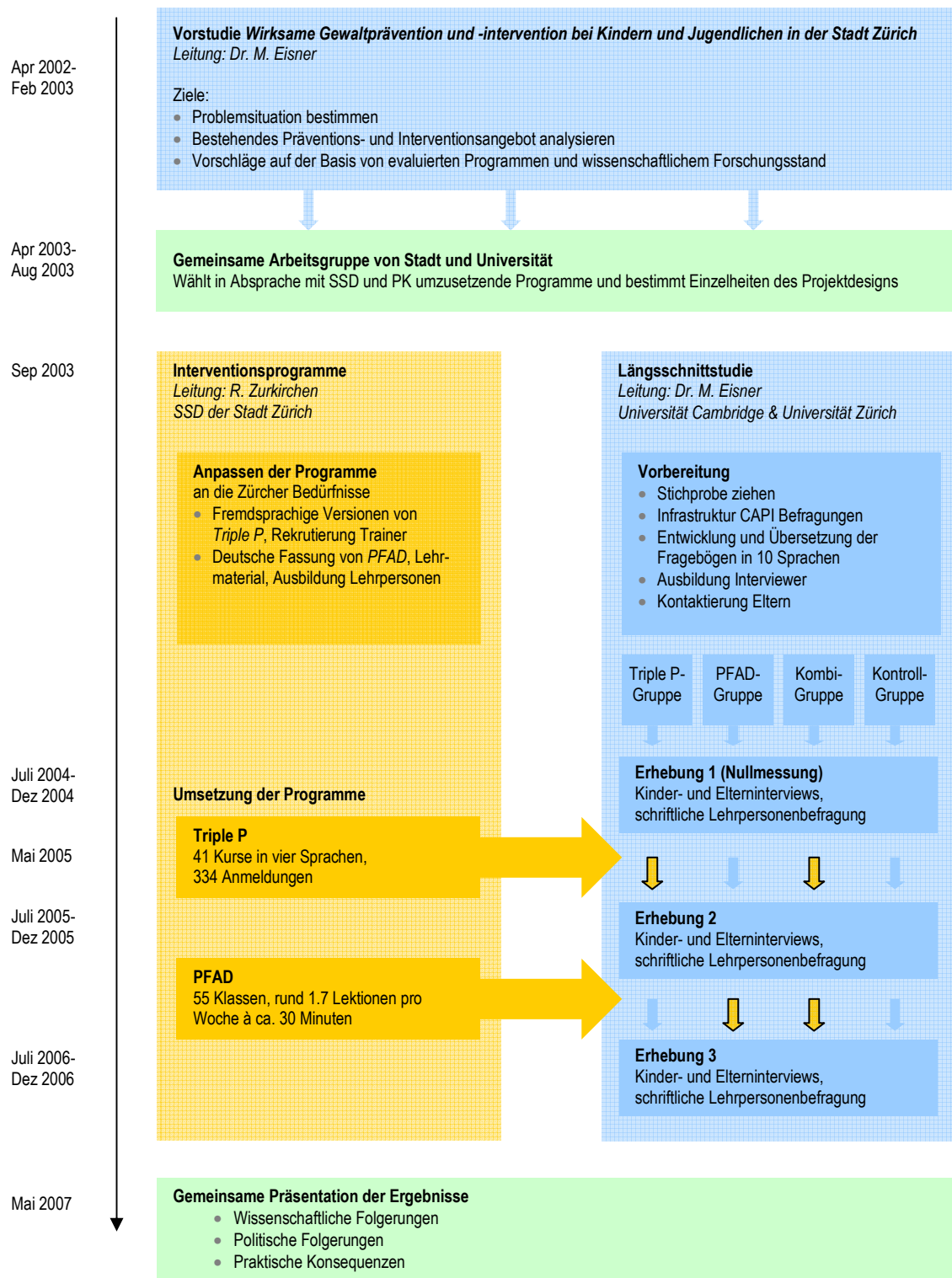
- Grundlagenwissen über die individuellen, familiären, schulischen und nachbarschaftlichen Ursachen von externalisierendem Problemverhalten (Gewalt, zerstörerisches Verhalten, Lügen, Stehlen) im Lauf der psycho-sozialen Entwicklung von der Kindheit bis ins Jugendalter gewinnen.
- Ein Erziehungstraining für Eltern (*Positive Parenting Program, Triple P*) und ein schulisches Sozialkompetenztraining für Kinder (*Programm zur Förderung alternativer Denkstrategien, PFAD*) im Rahmen des Modellversuchs umsetzen.
- Wissenschaftlich abgestützte Erfahrungen über den Umsetzungsprozess sammeln und hieraus Folgerungen über die erreichten Zielgruppen und Konsequenzen für eine allfällige dauerhafte Einführung ziehen.
- Die Wirksamkeit der geprüften Programme mit Hilfe einer experimentellen Projektanlage untersuchen.
- Aus den Ergebnissen Folgerungen für eine abgestufte, entwicklungsorientierte und evidenzbasierte Präventionsstrategie ziehen.

Das Gesamtdesign

Abbildung 1 gibt einen Überblick über das Gesamtprojekt, das aus drei miteinander verknüpften Elementen besteht.

- Die Vorstudie *Wirksame Gewaltprävention und -intervention bei Kindern und Jugendlichen in der Stadt Zürich* zielte darauf ab, vorhandene Risiken und Ressourcen zu beurteilen, um die Stadtbehörden in Zusammenarbeit mit dem Forschungsteam bei der Auswahl von geeigneten Präventionsprogrammen zu unterstützen.
- Aufgrund der Folgerungen der Studie wählte eine gemeinsame Arbeitsgruppe zwei universelle Präventionsprogramme zur Umsetzung während des ersten und zweiten Jahres der Primarschule aus.
- Beim *Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern (z-proso)* handelt es sich um eine Longitudinalstudie, welche drei Erhebungswellen in jährlichen Abständen mit Kindern und jeweils einem Elternteil umfasste, sowie halbjährliche Beurteilungen durch Lehrpersonen. Ausserdem wurden detaillierte Daten zur Umsetzung der beiden Programme erhoben.
- Das städtische Projekt *Zürcher Programm zur Förderung sozialer Kompetenzen an Schulen (z-ok)* war für die Entwicklung, Anpassung und Realisierung der Präventionsprogramme in den Schulklassen von jeweils 28 Schulhäusern verantwortlich.

Abbildung 1 Schematischer Ablauf von zipps

Hinweis:

Städtische Projekte



Universitäre Projekte



Gemeinsame Projekte

Merkmale der Experimentalstudie

Die Stichprobe

- Die Grundgesamtheit für die Studie bilden alle Kinder, die im Jahr 2004 in eine erste Klasse der Volksschule der Stadt Zürich eingetreten sind.
- Die Einheiten für die Stichprobenziehung bilden alle Schulhäuser mit ersten Klassen.
- Hieraus wurden nach einem Zufallsverfahren 56 Schulhäuser ausgewählt. Bei der Stichprobenziehung wurden Schulhäuser in weniger privilegierten Schulkreisen Übergewichtet.
- Jeweils 14 Schulhäuser wurden nach dem Zufallprinzip einer von vier Experimentalbedingungen zugewiesen:
 - Gruppe 1* Alle Eltern erhalten das Elterstraining *Triple P* kostenlos angeboten
 - Gruppe 2* In allen Klassen wird das Sozialkompetenztraining *PFAD* umgesetzt
 - Gruppe 3* *Triple P* wird angeboten und *PFAD* wird in den Klassen umgesetzt
 - Gruppe 4* Keines der beiden Programme wird umgesetzt, verfügt aber über das gängige städtische Unterstützungsangebot (Kontrollgruppe)

Teilnahmeraten

- Die Zielstichprobe von 56 Schulhäusern umfasste 119 Klassen und 1675 Kinder.
- 74 % der Eltern und 81 % der Kinder nahmen an der ersten Befragung teil.
- 95 % der Eltern und 96 % der Kinder konnten auch in der dritten Befragung noch erreicht werden.

Tabelle 1a Anzahl realisierte Datenerhebungen, Teilnahmeraten und Halteraten

	Zielstichprobe		1675 Kinder (= Anzahl Kinder in ausgewählten Schulen)			
	Realisierte Datenerhebungen					
	Elterninterviews		Kinderinterviews		Lehrereinschätzungen	
Erstes Jahr	1235	73.7 %	1361	81.3 %	1350	80.6 %
					1154	(85.5 %)
Zweites Jahr	1180	(95.5 %)	1325	(97.4 %)	1300	(96.3 %)
					1233	(91.3 %)
Drittes Jahr	1169	(94.7 %)	1310	(96.0 %)	1265	(93.7 %)

Hinweis: Die fett gedruckten Prozentwerte geben die Teilnahmeraten in der ersten Befragung an. Die Prozentwerte in Klammern geben die Halterate im Verhältnis zur erreichten Population in der ersten Befragung an. Lehrereinschätzungen wurden halbjährlich durchgeführt, so dass insgesamt fünf Erhebungen zur Verfügung stehen.

Tabelle 1b Teilnahmerate nach vermuteter Haushaltssprache

Sprache	Elterninterviews	Kinderinterviews	Sprache	Elterninterviews	Kinderinterviews
Deutsch	87.3 %	90.5 %	Bosnisch/Kroatisch/Serbisch	60.7 %	68.4 %
Spanisch	73.5 %	81.9 %	Türkisch	60.0 %	62.5 %
Italienisch	70.3 %	78.4 %	Tamilisch	53.4 %	75.0 %
Portugiesisch	66.1 %	70.3 %	Albanisch	52.3 %	70.2 %
Andere Sprachen	62.2 %	80.3 %	Gesamte Stichprobe	73.7 %	81.3 %

Die teilnehmenden Kinder und ihre Eltern – sozialer Hintergrund

Die Familien und ihre Zusammensetzung

- Die grosse Mehrheit der Kinder lebt mit beiden Elternteilen zusammen (78.5 %), ein weiteres Sechstel lebt mit einer alleinerziehenden Mutter.
- Rund ein Fünftel (21.8 %) der Kinder waren zum Zeitpunkt der ersten Befragung Einzelkinder. Die Hälfte lebt mit einem Geschwister zusammen, während die verbleibenden 28.5 % mit zwei und mehr Geschwistern zusammen wohnen. Ein Achtel der Kinder hat (Halb-)Geschwister, die nicht im selben Haushalt wohnen.
- Ein Viertel der Mütter und ein Fünftel der Väter verfügen höchstens über einen obligatorischen Schulabschluss.
- Etwas mehr als ein Fünftel der Familien muss mit weniger als 52'000 Franken im Jahr auskommen. Am anderen Ende der Einkommensskala verfügt das wohlhabendste Fünftel über ein mehr als doppelt so hohes Einkommen von mindestens 110'000 Franken.

Schulischer Hintergrund der Kinder

- 90 % der Kinder wurden regulär eingeschult, d.h. sie hatten am 30. April 1998 das sechste aber noch nicht das siebte Altersjahr zurückgelegt. 3.8 % wurden vorzeitig eingeschult und weitere 6.6 % waren Erstklassrepetenten oder wurden verzögert eingeschult.
- 6.1 % der Schulkinder wurden in eine A-Kleinklasse (1. Klasse in zwei Jahren), 1.8 % in eine C-Klasse (Kinder mit Sprach- und Sinnesstörungen) und 0.7 % in eine kombinierte AC-Klasse integriert. Die verbleibenden 91.4 % wurden in Regelklassen eingeschult.
- Entsprechend der Stichprobenziehung sind alle Schulkreise substantiell vertreten. Im Vergleich zur Verteilung in der Grundgesamtheit sind die Schulkreise Zürichberg, Waidberg und Glattal unter- und die Kreise Schwamendingen, Letzi, Uto und Limmattal überrepräsentiert.

Kulturelle und ethnische Minderheiten

- Als Folge der grossen Bemühungen, einen möglichst hohen Anteil der Eltern und Kinder in der Zielstichprobe zur Teilnahme zu motivieren, sind Angehörige von fremdsprachigen und immigrierten Minderheiten in der Stichprobe angemessen vertreten. Aufgrund ihrer geringeren Teilnahme-rate sind sie aber im Vergleich zu ihrem Anteil in der Grundgesamtheit etwas unterrepräsentiert.
- Die Studie kann daher erstmals in der Schweiz zuverlässige Angaben über die psycho-soziale Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund machen.
- *Tabelle 2* zeigt...
 - ↳ Rund 43 % der teilnehmenden Eltern sind in der Schweiz geboren.
 - ↳ Rund 56 % der Eltern haben eine schweizerische Staatsbürgerschaft. Zwischen den immigrierten Minderheiten bestehen ausgesprochene Unterschiede bezüglich des Aufenthaltsstatus.
 - ↳ Die meisten immigrierten Eltern sind Ende der 1980er und anfangs der 1990er Jahre in die Schweiz gekommen.
 - ↳ Bezüglich der sprachlichen Integration sind deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Minderheiten auszumachen.

Tabelle 2 *Ethnisch-kulturelle Zusammensetzung der Stichprobe nach Geburtsland und Muttersprache der Haupterwerbsperson des Haushalts¹*

Ethnisch-kulturelle Herkunft Geburtsland und Muttersprache	Stichproben- anteil %	Jahr der Einreise Median	Aufenthaltsstatus			Deutsch- kenntnisse (sehr) gut %
			CH-Staats- bürgerschaft	Niederlassungs- bewilligung	Aufenthalts- bewilligung	
Schweiz (Schweizerdeutsch)	37.4	---	98.5	1.5	0	100.0
Schweiz (andere Sprachen)	6.2	---	65.3	33.3	1.3	97.2
Italien & Spanien	5.0	1982	14.5	80.6	4.8	62.9
Portugal	4.7	1989	1.8	78.6	19.6	36.8
Ex-Jugoslawien & Albanien (Albanisch)	6.4	1991	13.9	60.8	25.3	75.9
Ex-Jugoslawien (Bosnisch, Kroa- tisch, Serbisch & andere)	8.4	1990	18.3	64.4	17.3	73.1
Andere westliche & osteuropäische Länder	9.7	1991	30.8	48.7	20.5	91.5
Türkei	4.6	1987	42.1	45.6	12.3	52.6
Sri Lanka (Tamilisch)	4.0	1989	10.2	12.2	77.6	40.8
Andere fernöstliche Länder	3.1	1991	43.2	32.4	24.3	70.3
Afrikanische, nah- & mittelöstliche Länder	6.4	1991	44.9	28.2	26.9	69.2
Lateinamerikanische Länder	3.9	1991	42.2	37.8	20.0	45.7
<i>Total</i>	<i>100.0</i>	<i>1990</i>	<i>55.6</i>	<i>31.2</i>	<i>13.2</i>	<i>80.8</i>
<i>N</i>	<i>1231</i>	<i>679</i>	<i>678</i>	<i>381</i>	<i>161</i>	<i>1219</i>

¹ In Zweielterhaushalten der Vater, in Einelterhaushalten der jeweilige Elternteil.

Entwicklung und Ausmass von aggressivem Verhalten

Die Messinstrumente

Eine zuverlässige Bestimmung der Verhaltenstendenzen bei den Kindern war ein wichtiges Anliegen der Studie.

- Die Eltern und die Lehrpersonen wurden mit identischen Fragen zum Verhalten des Kindes befragt. Das eingesetzte Instrument ist der *Social Behavior Questionnaire* des kanadischen Psychologen und Entwicklungsforschers *Richard Tremblay*.
- Der *Social Behavior Questionnaire* umfasst folgende Verhaltensbereiche: Aggression (physische, instrumentelle, reaktive und indirekte Aggression); Nicht-aggressive Verhaltensprobleme (Lügen, Stehlen); Oppositionelles Trotzverhalten (Ungehorsam); Überaktivität und Aufmerksamkeitsdefizite; Internalisierendes Problemverhalten (Angststörungen und Depressivität); Prosoziales Verhalten. Bei der in Zürich verwendeten Version hatten Lehrpersonen und Eltern fünf Antwortvorgaben: *nie, selten, manchmal, oft, sehr oft*.

Verbreitung von Gewalt und Aggression in der Primarschule

Gewalt und Aggression unter Kindern ist ein weit verbreitetes Phänomen.

- In der zweiten Befragung wurden die Kinder gefragt, ob sie in den letzten drei Monaten im schulischen Kontext in irgendeiner Form geplatzt wurden. Rund 80 % der Mädchen und der Knaben bejahten diese Frage. 49 % der Knaben und 44 % der Mädchen gaben an, in dieser Zeit Opfer von körperlicher Gewalt (z.B. an den Haaren gerissen werden, geschlagen oder getreten werden) geworden zu sein. 10 % der Kinder geben schliesslich an, fast täglich geplatzt zu werden, wovon ein Drittel physisch.
- Die Analysen (Tabellen 3 und 4) zeigen weiter, dass nach übereinstimmender Einschätzung von Lehrpersonen und Eltern etwa jeder zweite Knabe *mindestens ab und zu* aktiv in Schlägereien verwickelt ist. Dies trifft auf etwa jedes fünfte Mädchen zu.
- Während körperliche Gewalt häufiger von Knaben ausgeübt wird, beobachten Lehrer und Eltern bei Mädchen häufiger indirekte Gewalt und verbale Gewalt, etwa indem sie über andere schlecht reden oder Freundschaften zum sozialen Ausschluss benutzen.
- Gelegentlich körperlich ausgetragene Streitereien sind zu Beginn der Primarschule noch normal, jedoch trifft dies nicht auf den regelmässigen Einsatz von Gewalt zu.
- Etwa 9 % der Kinder der Studie setzten nach Angaben der Lehrperson im ersten Schuljahr oft oder sehr oft körperliche Gewalt gegenüber Anderen ein und müssen daher als sozial auffällig bezeichnet werden. In dieser Gruppe von Kindern sind Knaben sehr stark übervertreten.
- Abbildung 2 veranschaulicht, wie physische Gewalt allmählich aus dem Verhaltensrepertoire insbesondere der Knaben verschwindet. Dieses Muster unterstützt die Annahme eines stufenweisen Austauschs gewalttätiger Verhaltensmuster durch sozial kompetentere.

Abbildung 2 Entwicklung der intensiven physischen Gewalt nach Einschätzung der Lehrperson: %-Anteil der Knaben und Mädchen, die physische Gewalt in irgendeiner Form „oft“ oder „sehr oft“ ausüben.

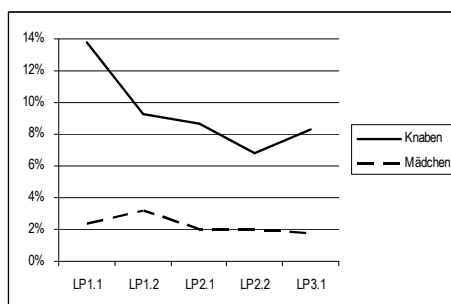


Tabelle 3 Gewalt und Aggression nach Einschätzung der Lehrperson
 %-Anteil der Knaben und Mädchen, bei denen das Verhalten mindestens „selten“ vorkommt

	Herbst 2004		Herbst 2006	
	m	w	m	w
<i>Physische Aggression</i>				
Ist in Prügeleien verwickelt	52.7	19.9	54.7	20.7
Greift andere an	48.8	18.4	47.9	20.8
Tritt, beisst, schlägt andere	40.7	16.4	35.5	13.6
Quält, tyrannisiert andere	26.6	19.7	26.5	19.9
Bedroht andere	28.8	17.5	27.7	13.6
<i>Instrumentelle Aggression</i>				
Veranlasst andere, jemanden zu plagen	30.0	29.3	33.1	35.1
Versucht, andere zu beherrschen	35.7	41.3	37.3	43.0
Schüchtert ein	23.9	18.5	26.6	22.1
<i>Reaktive Aggression</i>				
Reagiert aggressiv, wenn geneckt	64.4	52.0	69.9	54.0
Reagiert aggressiv, wenn widersprochen	49.8	43.1	55.4	45.0
Reagiert aggressiv, wenn weggenommen	68.5	54.8	69.9	55.0
<i>Indirekte Aggression</i>				
Wenn es auf jemanden wütend ist, versucht es andere dazu zu bringen, diese Person nicht zu mögen	40.7	50.7	44.2	50.5
Wenn es auf jemanden wütend ist, befreundet es sich aus Rache mit einem anderen Kind	39.9	50.1	44.5	52.5
Wenn es auf jemanden wütend ist, sagt es hinter dessen Rücken schlechte Dinge	35.5	44.3	40.2	48.4

Hinweis: Die dunklere Schattierung gibt an, ob das Verhalten bei Knaben oder bei Mädchen häufiger beobachtet wird.

Tabelle 4 Gewalt und Aggression nach Einschätzung der Mutter
 %-Anteil der Knaben und Mädchen, bei denen das Verhalten mindestens selten vorkommt

	Herbst 2004		Herbst 2006	
	m	w	m	w
<i>Physische Aggression</i>				
Ist in Prügeleien verwickelt	42.7	20.2	48.7	24.0
Greift andere an	41.7	23.2	44.8	27.5
Tritt, beisst, schlägt andere	43.1	26.1	41.5	27.2
Quält, tyrannisiert	28.2	22.6	30.8	26.3
Bedroht andere	15.9	10.4	19.5	13.8
<i>Instrumentelle Aggression</i>				
Veranlasst andere, jemanden zu plagen	19.5	12.0	18.1	16.2
Versucht, andere zu beherrschen	46.5	54.2	53.3	58.7
Schüchtert andere ein um zu bekommen, was es will	17.2	15.7	17.4	13.8
<i>Reaktive Aggression</i>				
Reagiert aggressiv, wenn geneckt	76.1	70.2	84.0	77.2
Reagiert aggressiv, wenn widersprochen	79.4	72.9	73.9	71.8
Reagiert aggressiv, wenn weggenommen	69.4	62.6	84.0	77.7
<i>Indirekte Aggression</i>				
Wenn es auf jemanden wütend ist, versucht es andere dazu zu bringen, diese Person nicht zu mögen	30.7	30.5	37.0	41.8
Wenn es auf jemanden wütend ist, befreundet es sich aus Rache mit einem anderen Kind	32.0	37.9	34.5	43.7
Wenn es auf jemanden wütend ist, sagt es hinter dessen Rücken schlechte Dinge	39.0	42.1	45.4	48.1

Hinweis: Die dunklere Schattierung gibt an, ob das Verhalten bei Knaben oder bei Mädchen häufiger beobachtet wird.

Ursachen und Risiken für externalisierende Verhaltensprobleme

Die kriminologische Grundlagenforschung konnte in verschiedenen Wirkungsbereichen eine ganze Reihe von Risikofaktoren für externalisierende Verhaltensprobleme identifizieren, welche unmittelbar oder vermittelt über andere Faktoren zu Verhaltensproblemen führen können. Faktoren, die in der Ursachenkette weit von eigentlichen Verhaltensproblemen entfernt sind, werden als *distale* Faktoren bezeichnet. Faktoren, die dagegen als unmittelbare Ursachen von Problemverhalten betrachtet werden, bezeichnet man als *proximale* Faktoren.

- Ein typischer *distaler* Faktor, welcher einen Einfluss auf ein ganzes Spektrum proximaler Faktoren ausübt, bildet die sozio-ökonomische Lage der Familie. Abbildung 3 illustriert diesen Zusammenhang am Berufsstatus der Haupterwerbsperson: Je tiefer der Berufsstatus um so eher nehmen Lehrpersonen Verhaltensprobleme bei den Kindern wahr.
- Abbildung 4a zeigt den Zusammenhang zwischen Verhaltensproblemen und dem Erziehungsverhalten als proximalen Risikofaktor: Mit jedem zusätzlichen Risikofaktor im Erziehungsbereich werden Verhaltensprobleme wahrscheinlicher. Wenn also Elterntrainingsprogramme wie *Triple P* einen das Erziehungsverhalten günstig beeinflussen können, sollte sich dadurch auch eine Verringerung von Verhaltensproblemen bewirken lassen.
- In Abbildung 4b wird der Zusammenhang zwischen aggressivem Problemverhalten und kindlichen Problemlösungsstrategien als weiteren proximalen Risikofaktor ersichtlich. Je eher Kinder zur Bewältigung (fiktiver) sozialer Alltagsprobleme gewalttätige Lösungen vorschlagen, desto eher neigen sie auch tatsächlich zu gewalttätigem Verhalten. Daraus leitet sich ab: Wenn Sozialkompetenzprogramme wie *PFAD* Kinder an nicht-aggressive Konfliktbewältigungsstrategien heranzuführen können, ist auch mit einer Reduktion von tatsächlichem Gewalthandeln zu rechnen.

Abbildung 3 Zusammenhang zwischen elterlichem Berufsstatus und Verhaltensproblemen

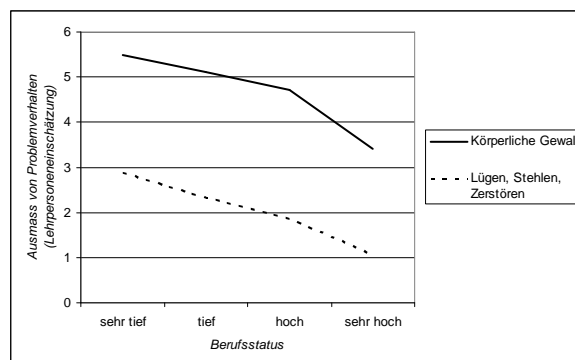
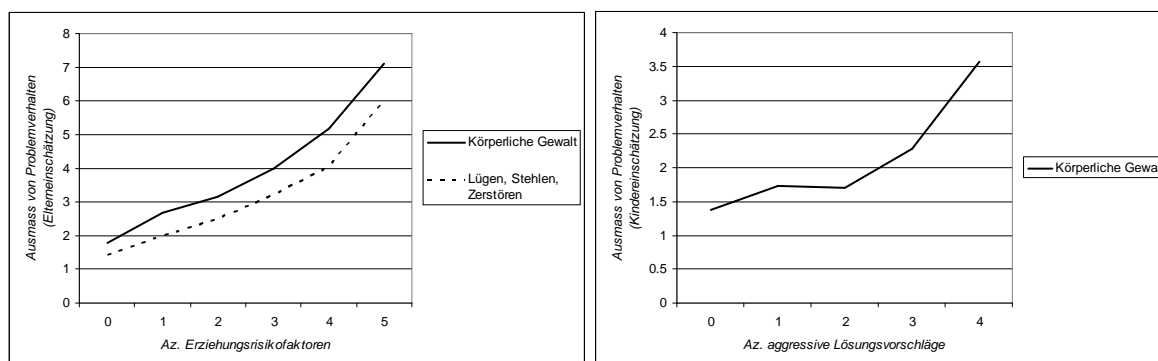


Abbildung 4a/b Zusammenhang zwischen Verhaltensproblemen und Erziehungsrisikofaktoren (a) sowie aggressiven Konfliktbewältigungsstrategien (b)



Das Elterntaining Triple P (Positive Parenting Program)

Was ist und was will Triple P?

- *Triple P* ist ein verhaltensorientiertes Elterntaining. Es gehört zu den weltweit bekanntesten Kursen zur Förderung elterlicher Erziehungs Kompetenzen. Es wurde in den frühen 1990er Jahren von *Matthew Sanders* und Mitarbeitern an der *Universität Queensland* in Brisbane, Australien, entwickelt.
- *Triple P* will den Eltern wirksame Strategien im Umgang mit Problemverhalten vermitteln, eine positive, bejahende Beziehung mit dem Kind fördern und das elterliche Selbstvertrauen stärken.
- *Triple P* ist ein mehrstufiges und alle Eltern ansprechendes Erziehungssystem, das in weltweit zehn Ländern vertrieben wird. Die Stufen reichen von Aufklärungskampagnen bis hin zu intensiven Kursen, die je nach Problemsituation mit therapeutischen Elementen ergänzt werden.

Wie wurde Triple P in Zürich umgesetzt?

- In Zürich wurde *Stufe 4* von *Triple P* umgesetzt. *Stufe 4* ist ein Elterntaining, das als Gruppenkurs angeboten wird und vier zwei- bis zweieinhalbstündige Sitzungen umfasst. Im Anschluss werden den teilnehmenden Eltern bis zu vier 20 bis 30-minütige Telefonberatungen zur individuellen Unterstützung angeboten. Ausserdem erhalten die Eltern ein praxisnahes Handbuch über die *Triple P*-Erziehungspraktiken.
- Der Besuch eines *Triple P* Kurses wurde allen Eltern in den zugewiesenen Schulhäusern kostenlos angeboten. Das Angebot erfolgte unabhängig davon, ob die Eltern zur Teilnahme an der Längsschnittstudie bereit waren oder nicht.
- *Triple P* wurde für die Studie erstmals auf Albanisch, Portugiesisch und Türkisch übersetzt und in diesen Sprachen unterrichtet (neben Deutsch und Englisch).
- Die Kurse wurden zu verschiedenen Wochentagen und Tageszeiten angeboten. Begleitend wurde eine Rückvergütung der Kosten für eine Kinderbetreuung offeriert.

Kennzahlen zur Umsetzung von Triple P

- Insgesamt wurden 41 *Triple P* Kurse realisiert.
- *Triple P* wurde den Eltern von 822 Kindern in 28 Schulhäusern angeboten.
 - 31 % (N = 257) haben sich für den Kurs angemeldet.
 - 27 % (N = 220) haben mindestens eine Kurseinheit besucht.
 - 23 % (N = 185) haben mindestens 3 Einheiten besucht.
- ↳ Im internationalen Vergleich mit ähnlichen Studien sind dies sehr erfreuliche Teilnahmeraten, besonders wenn man das kulturell durchmischte städtische Umfeld in Zürich bedenkt.
- Überdurchschnittlich häufig haben Eltern mit folgenden Merkmalen teilgenommen: Erhöhte Wahrnehmung kindlichen Problemverhaltens; Überdurchschnittliche Bildung; Gute Integration im Quartier; Deutschsprachig; Kleine Kinderzahl; nicht-berufstätige Mutter.
- 38 % der teilnehmenden Eltern haben einen Migrationshintergrund. Das ist ein erfreuliches Resultat. Allerdings bleiben bildungsferne fremdsprachige Eltern unter den Teilnehmenden deutlich untervertreten.
- Das fremdsprachige Angebot hat eine gewisse Wirkung erzielt. Die Anmeldequote lag in den *Triple P*-Kursen (ohne Deutsch) bei 24 % gegenüber 18 % in den übrigen Sprachen.

Programm zur Förderung alternativer Denkstrategien - PFAD

Was ist und was will PFAD?

- *PFAD* ist ein Curriculum zur Förderung sozialer und kognitiver Fähigkeiten bei Kindern.
- Es wurde entwickelt von *Carol Kusché* und *Mark Greenberg* (Penn State University).
- *PFAD* hat sechs inhaltliche Bausteine: Gefühle erkennen und verstehen; gesundes Selbstwertgefühl; Verstehen und Befolgen von Regeln; Selbstkontrolle; Probleme lösen; soziales Zusammenleben und Freundschaften.
- Die Entwickler legen grossen Wert auf eine sorgfältige, qualitativ hochwertige und begleitete Umsetzung.
- Anzustreben ist nach den Programmentwicklern eine Vermittlung von *PFAD* in 2-3 Einheiten von 20 Minuten pro Woche.

Wie wurde PFAD in Zürich umgesetzt?

- Der Unterricht von *PFAD* in den 28 zufällig zugewiesenen Schulen war für die Lehrpersonen obligatorisch.
- Die Lehrpersonen erhielten eine 2-tägige Ausbildung.
- Das Lehrmittel umfasst: Ordner mit Lektionen, Gefühlskärtchen mit Sockeln, Ampelposter, Schildkröte.
- Jede Lehrperson erhielt einen persönlichen *PFAD-Coach*. Der Coach besuchte sechs Mal während des Versuchsjahres eine *PFAD-Lektion* und besprach anschliessend die Eindrücke und vermittelte Anregungen zur Verbesserung.
- Alle Lehrpersonen erhielten vier Ausgaben eines *PFAD-Newsletters*.
- Mitte Jahr wurden alle *PFAD*-Lehrpersonen an ein Auffrischungsmeeting eingeladen.

Kennzahlen zur Umsetzung am Ende des obligatorischen PFAD-Jahres

- Durchschnittlich pro Woche unterrichtete Unterrichtseinheiten 1.7 Einheiten/Woche
- ↳ durchschnittliche Zeit pro Woche für PFAD 67 Minuten/Woche
- Anteil der Lehrpersonen, die ...

... das Lehrmittel als logisch und gut aufgebaut empfanden	79 %
... mit den Zielen von PFAD einverstanden waren	90 %
... für den PFAD-Unterricht motiviert waren	71 %
... das PFAD Coaching als wertvoll empfanden	56 %
... PFAD überflüssig fanden	8 %
... fanden, der Unterricht von PFAD nehme zu viel Zeit in Anspruch	54 %

Hinweis: % Anteile trifft zu und trifft sehr zu auf einer 5-teiligen Skala (trifft gar nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft etwas zu, trifft zu, trifft sehr zu)

Wirkungsanalyse – Vorgehen

Für die Wirkungsanalyse wurden folgende Grundsätze beachtet:

- ↳ Tabelle 5 zeigt die Bereiche, die bisher in die Wirkungsanalyse einbezogen wurden. Sie umfassen sowohl Wirkungsmechanismen (Erziehungsstil für *Triple P*; Soziale Problemlösungsfähigkeiten der Kinder für *PFAD*) wie auch die Zielgrößen der Intervention, nämlich das Verhalten des Kindes.
- ↳ Für die Zielbereiche wurden alle gemessenen Dimensionen auf Effekte geprüft. Nachfolgend werden ausgewählte Effekte dargestellt, die vollständigen Analysen werden im Buch zum Projekt publiziert.
- ↳ In die Analyse wurden alle Kinder eingeschlossen, die zum Zeitpunkt der dritten Befragung noch im gleichen Schulhaus zur Schule gingen wie zum Zeitpunkt der ersten Befragung. Familien, die umgezogen waren und daher von den realisierten Interventionen nicht oder nur teilweise betroffen waren, wurden aus den Analysen ausgeschlossen.
- ↳ Den dargestellten Ergebnissen liegen Varianzanalysen mit gerechnet. Weil die Stichprobe auf der Ebene von Schulhäusern erfolgte, wurde für die Schulhäuser eine zufällige Fehlerstreuung zugelassen.

Darstellung der Ergebnisse

- Die Zahlenwerte in den Tabellen sind sogenannte Cohen's d Inter-Gruppen Effektstärken. Cohen's d Effektstärken sind ein international anerkanntes Mass zur Beurteilung der Stärke der durch die Massnahme erzielten Wirkungen.¹ Es gelten folgende Konventionen:

Schwache Effekte	Cohen's d im Bereich von $d \approx 0.20$
Mittlere Effekte	Cohen's d im Bereich von $d \approx 0.50$
Starke Effekte	Cohen's d im Bereich von $d \approx 0.80$

Teilanalysen nach Umsetzungsqualität

Für beide Bedingungen wurden zunächst Effekte für alle Teilnehmenden in der Behandlungsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe berechnet (sogenannte *Intent-to-Treat-Analyse*), unabhängig davon, ob die Eltern tatsächlich an *Triple P* teilgenommen haben und unabhängig davon, wie motiviert die Lehrperson *PFAD* unterrichtet haben.

In einem zweiten Schritt wurden Analysen nach Teilgruppen durchgeführt.

- Für *Triple P* wurden getrennt Wirkungen bei jenen Eltern untersucht, welche den Kurs besucht hatten.
- Bei *PFAD* wurden aufgrund der Umsetzungsmotivation der Lehrperson, der Qualität des Coachings und der Zahl der realisierten Unterrichtseinheiten zwei gleich grosse Gruppen gebildet:
 - Hohe Umsetzungsqualität
 - Tiefe Umsetzungsqualität

¹ Cohen's d misst die erzielte Wirkung als standardisierte Differenz der Mittelwerte. Mehrere wissenschaftliche Fachvereinigungen (z.B. die Amerikanische Psychologische Gesellschaft) empfehlen für alle Evaluationsstudien die Publikation von Effektstärken, damit Dritte die erzielten Wirkungen einschätzen können.

Tabelle 5 In die Wirkungsanalyse bisher einbezogene Zielgrößen

	Triple P		PFAD
	W1–W2	W1–W3	W1–W3
Elterlicher Erziehungsstil	✓	✓	—
Elterliches Engagement und Interesse	✓	✓	—
Positive Erziehung	✓	✓	—
Mangelnde Aufsicht	✓	✓	—
Inkonsequente Erziehung	✓	✓	—
Körperliche Bestrafung	✓	✓	—
Impulsives Erziehen	✓	✓	—
Familienklima	✓	✓	—
Soziale Problemlösungsfähigkeiten des Kindes			
Kompetente Problemlösungen	—	—	✓
Aggressive Problemlösungen	—	—	✓
Verhalten des Kindes – Elterneinschätzung			
Prosoziales Verhalten	✓	✓	✓
Aggressives Verhalten (körperliche	✓	✓	✓
Nicht-aggressive Verhaltensprobleme	✓	✓	✓
Trotzverhalten	✓	✓	✓
Externalisierendes Verhalten Gesamt	✓	✓	✓
Verhalten des Kindes – Lehrereinschätzung			
Prosoziales Verhalten	✓	✓	✓
Aggressives Verhalten	✓	✓	✓
Nicht-aggressive Verhaltensprobleme	✓	✓	✓
Trotzverhalten	✓	✓	✓
Externalisierendes Verhalten Gesamt	✓	✓	✓
Verhaltensänderung – Lehrereinschätzung¹	(✓)	(✓)	(✓)
Klassenklima (pro Klasse gemessen)	—	—	✓
Schulhausprobleme – Gewalt (pro Klasse gemessen)	—	—	✓

¹ Hier wurde direkt danach gefragt, wie sich das Verhalten des Kindes über die letzten 6 Monate verändert hat. Daher werden für dieses Mass keine Vorher-Nachher-Vergleiche angestellt, sondern die Mittelwerte zwischen den behandelten Gruppen verglichen

Ergebnisse – Triple P

Erziehungsverhalten und Familienklima

- Für keinen der Bereiche von elterlicher Erziehung ergibt die Analyse für die *Triple P*-Gruppe insgesamt (d.h. unter Einschluss aller Eltern in der *Triple P*-Gruppe) eine Verbesserung gegenüber der Kontrollgruppe.
- In drei Bereichen ergeben sich jedoch signifikante positive Effekte von *Triple P* für jene Eltern, die den Kurs an mindestens 3 von 4 Abenden besucht haben.
 - ↳ Eltern, die im *Triple P*-Kurs gewesen sind, reagieren seltener impulsiv auf Fehlverhalten des Kindes und versuchen eher, dem Kind ruhig zu erklären, was es falsch gemacht hat. Dieser Effekt hält noch nach über einem Jahr an (vgl. Abbildung 5).
 - ↳ Die Häufigkeit von körperlicher Bestrafung geht unter den Kursteilnehmern zurück. Der Effekt hält auch noch rund ein Jahr nach dem Kurs an (vgl. Abbildung 6).
 - ↳ Die Eltern, welche den *Triple P*-Kurs besucht haben, berichten mehr als ein Jahr nach dem Kursbesuch über ein signifikant besseres Familienklima.
- Die Effektstärken liegen im Bereich von *Cohen's d* = 0.15 bis 0.22. Dies entspricht einer Verbesserung um ca. 10 %.

Verhalten des Kindes nach Einschätzung der Eltern

- Nach Einschätzung der Eltern ergeben sich bislang in der *Triple P*-Gruppe keine Verbesserungen im Verhalten des Kindes. Dies gilt sowohl für jene Eltern, welche den Kurs besucht haben wie für die *Triple P*-Eltern insgesamt.

Verhalten des Kindes nach Einschätzung der Lehrpersonen

- Für das Verhalten des Kindes nach Einschätzung der Lehrperson ergeben sich widersprüchliche Ergebnisse.
- Im Vergleich der Querschnittsmessungen (*Social Behavior Questionnaire*) finden sich signifikant *negative* Effekte für das Trotzverhalten sowie das externalisierende Problemverhalten des Kindes. Da sich dieser Effekt auch bei jenen Eltern findet, die *nicht* im *Triple P*-Kurs gewesen sind, ist es möglich, dass er auf externe Einflüsse unbekannter Art zurückzuführen ist.
- Andererseits zeigen sich deutlich positive Veränderungen bei der direkten Einschätzung von Verhaltensänderungen des Kindes (vgl. Abbildung 7). Positive Veränderungen werden 12 und 18 Monate nach dem Kurs wahrgenommen. Bemerkenswert ist, dass die Lehrpersonen besonders bei jenen Kindern positive Veränderungen wahrnehmen, deren Eltern den *Triple P*-Kurs tatsächlich besucht haben. Dies ist erwähnenswert, weil der Lehrperson in der Regel nicht bekannt war, welche Eltern den Kurs besucht haben.

Zusammenfassung Effekte Triple P

- Zusammenfassend kann man sagen, dass mit dem *Triple P*-Kurs in drei Bereichen, die für die psycho-soziale Entwicklung des Kindes wichtig sind (keine körperliche Züchtigung, erklärender anstatt impulsiver Erziehungsstil, Familienklima) positive Effekte erzielt wurden. Diese Effekte können auch noch ein Jahr nach dem Kurs beobachtet werden.
- In Bezug auf das Verhalten des Kindes hingegen sind die Befunde zweideutig. Insbesondere sind bisher keine erwünschten Effekte auf aggressives Verhalten nachweisbar. Der stärkste Hinweis auf einen möglichen positiven Effekt ist die positive Einschätzung von Verhaltensänderungen durch die Lehrperson.

Abbildung 5 Anteil der Eltern, die „nie“ oder „sehr selten“ ihr Kind anschreien, wenn es etwas falsch gemacht hat

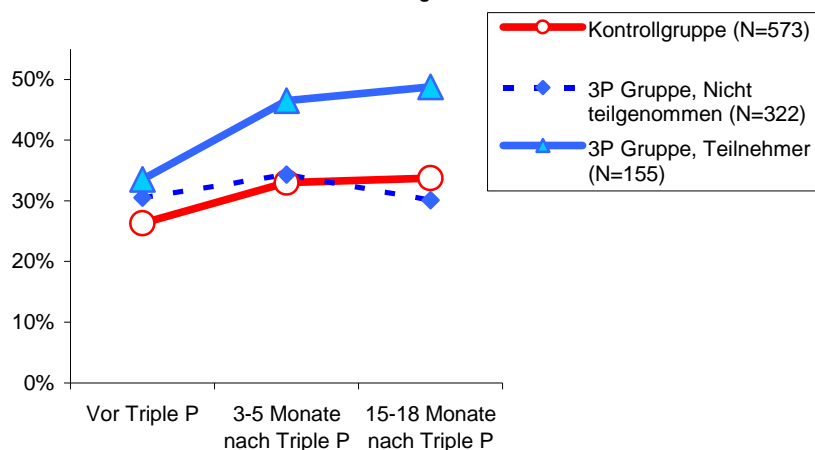
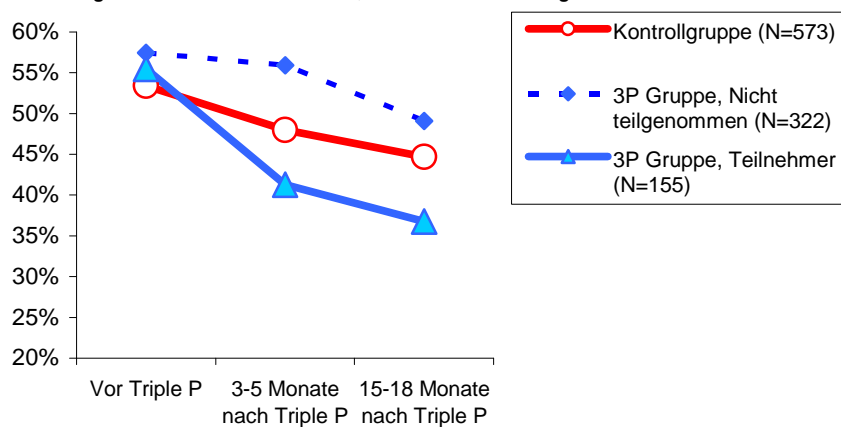
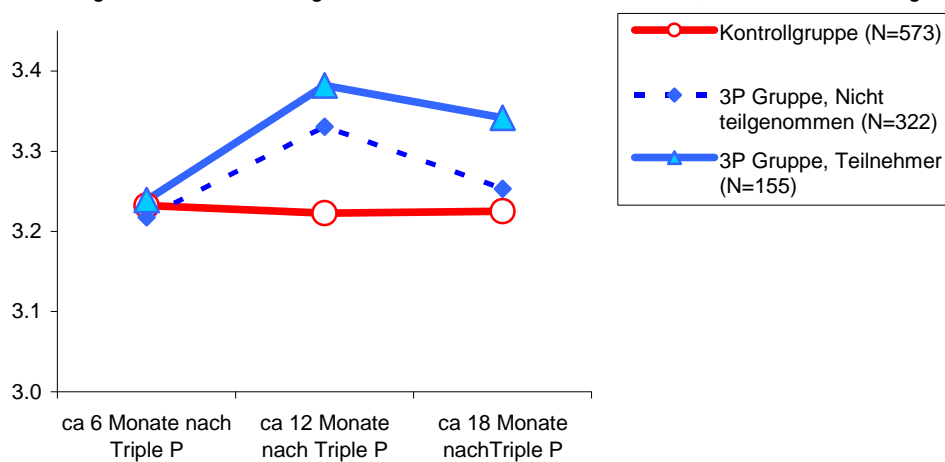


Abbildung 6 Anteil der Eltern, die ihr Kind ohrfeigen



Hinweis: Effektstärke Cohen's d für diese Variable: T1-T2 = 0.25**; T1-T3 = 0.21**.

Abbildung 7 Veränderung des sozialen Verhaltens des Kindes, Lehrereinschätzung



Ergebnisse – PFAD

Soziales Problemlösen

- PFAD hat gewisse positive Effekte auf soziale Problemlösekompetenzen gezeigt.
 - ↳ In Tests zeigen die Kinder der PFAD-Gruppe einen stärkeren Rückgang von aggressiven Problemlösungen als die Kinder in der Kontrollgruppe (vgl. Abbildung 8, Cohen's $d = 0.21$).

Problemverhalten in der Wahrnehmung der Eltern

- Insgesamt (d.h. in allen untersuchten Bereichen) nehmen die Eltern von Kindern, welche eine PFAD-Klasse besucht haben, keine Verbesserung gegenüber den Eltern der Kontrollgruppe wahr.
- Eltern, in denen die Kinder eine PFAD-Klasse mit *hoher Umsetzungsqualität* (hohe Motivation, hohe Anzahl Lektionen, gute Zusammenarbeit mit Coaches) besuchten, stellen in zwei Bereichen eine Verbesserung fest:
 - ↳ Während in der Kontrollgruppe und der PFAD-Gruppe mit tiefer Umsetzungsqualität der Indikator für aggressives Verhalten steigt, bleibt er in der PFAD-Gruppe stabil oder sinkt leicht (Cohens $d = 0.18$, vgl. Abbildung 9 zur Illustration).
 - ↳ Eltern von Kindern in der PFAD-Gruppe mit hoher Umsetzungsqualität stellen auch eine Verbesserung bei *nicht-aggressivem Problemverhalten* (Lügen, stehlen) fest (Cohen's $d = 0.18$, vgl. Abbildung 10 zur Illustration).

Problemverhalten in der Wahrnehmung der Lehrpersonen

- Die Lehrpersonen nehmen im indirekten Vergleich (d.h. Vergleich von IST-Beurteilungen zu den jeweiligen Zeitpunkten) *keine Verbesserung* des Verhaltens der Kinder wahr.
- In der direkten Einschätzung von Verhaltensänderungen finden wir jedoch einen deutlichen Effekt von PFAD (vgl. Abbildung 11).
 - ↳ In PFAD-Klassen nehmen die Lehrpersonen insgesamt eine Verbesserung des sozialen Verhaltens der Kinder während der vorangehenden 6 Monate wahr. Die stärkste Verbesserung wird am Ende des PFAD-Jahres festgestellt (Cohen's $d = 0.18$).
 - ↳ Die positive Einschätzung ist ausschliesslich auf Klassen beschränkt, in denen PFAD in guter Qualität umgesetzt wurde. In Klassen, in denen PFAD in weniger guter Qualität realisiert werden konnte, sind sogar leicht negativere Einschätzungen der Lehrpersonen festzustellen.

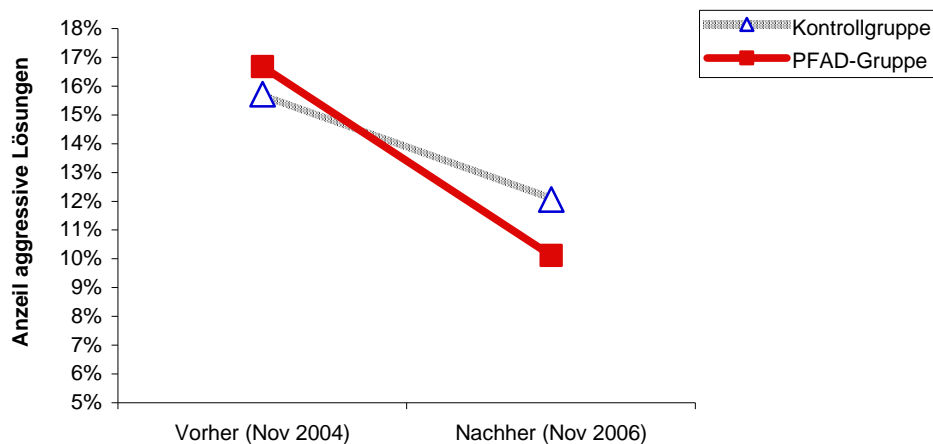
Wahrnehmung von Problemen im Schulhaus und in der Klasse

- Die Lehrpersonen, welche PFAD unterrichten, nehmen in ihrem schulischen Umfeld einen Rückgang von Problemen mit Gewalt und Problemverhalten wahr. Hingegen nehmen sie keine Verbesserung des Klassenklimas wahr.

Zusammenfassung Effekte PFAD

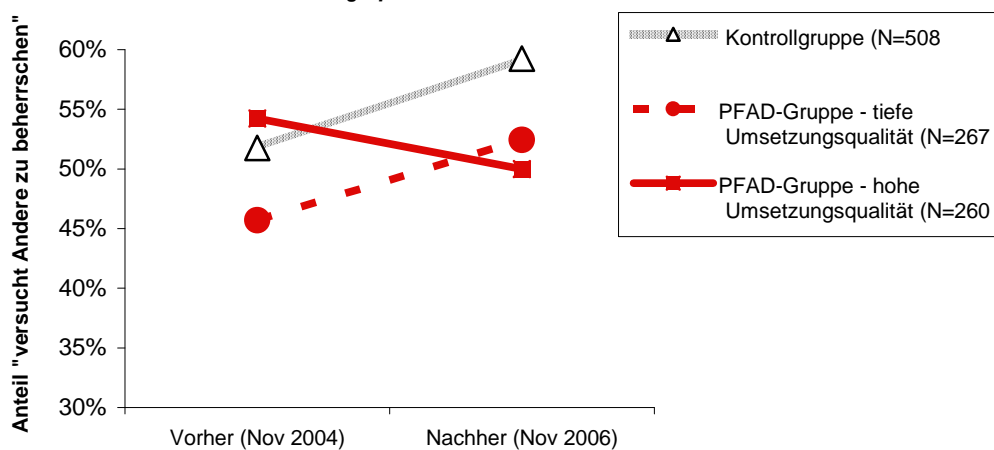
- PFAD hat nach Angaben der Kinder, gemäss den Eltern und in der Wahrnehmung der Lehrpersonen gewisse positive Wirkungen ausgelöst. Allerdings sind auch für PFAD die Befunde in Bezug auf Problemverhalten nicht eindeutig.
- Die meisten Effekte hängen von der Qualität der Umsetzung von PFAD ab. Wo PFAD in hoher Qualität, in ausreichender Intensität und mit hoher Motivation umgesetzt wurde, stellen Eltern und Lehrpersonen eher positive Effekte fest.

Abbildung 8 %-Anteil aggressive Lösungen in Problemsituationen (Social Problem Solving), Kinderinterviews, vor und nach dem PFAD-Jahr



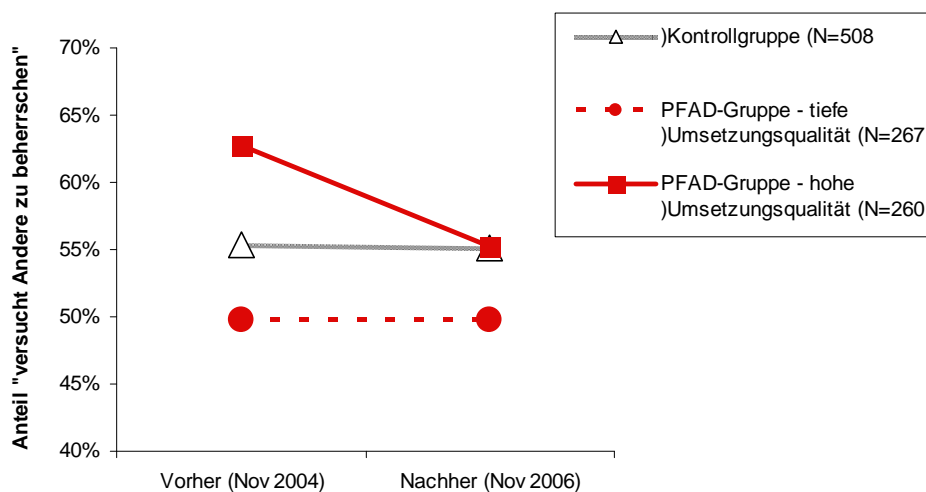
Hinweis: Effektstärke Cohens $d = 0.21^{**}$.

Abbildung 9 % Anteil „versucht andere zu beherrschen“, Elterninterviews, vor und nach dem PFAD-Jahr, nach Umsetzungsqualität.



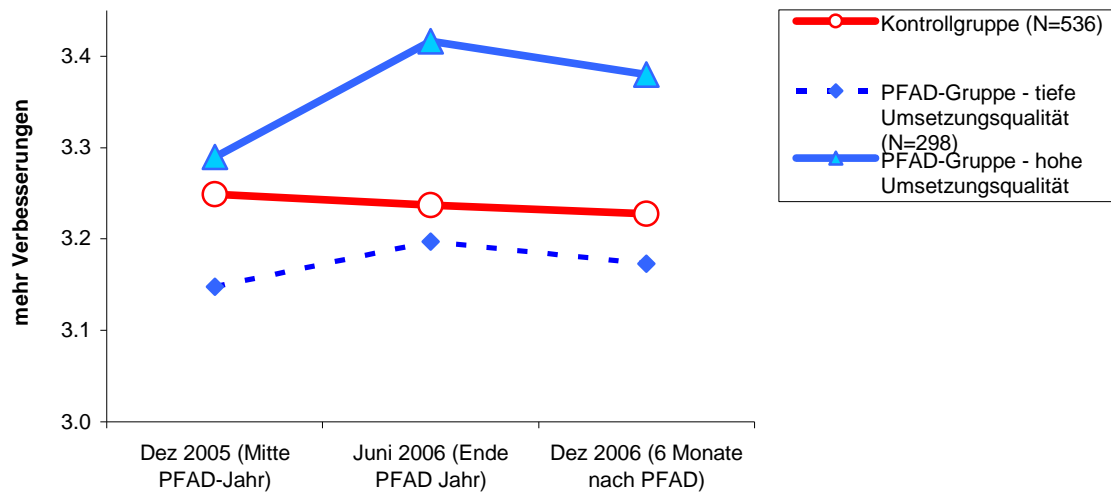
Hinweis: Effektstärke Cohens d : für tiefe Umsetzungsqualität = 0.02 (n.s.); für hohe Umsetzungsqualität = 0.33**.

Abbildung 10 % Anteil „lügt andere an“, Elterninterviews, vor und nach dem PFAD-Jahr, nach Umsetzungsqualität.



Hinweis: Effektstärke Cohens d : für tiefe Umsetzungsqualität = 0.00 (n.s.); für hohe Umsetzungsqualität = 0.21**.

Abbildung 11 Veränderung des sozialen Verhaltens des Kindes, Lehrereinschätzung



Hinweis: Effektstärken: Hohe Umsetzungsqualität: $d(1) = 0.13$ (n.s.); $d(2) = 0.49^{**}$; $d(3) = 0.41^{**}$
 Tiefe Umsetzungsqualität: $d(1) = -0.37^{**}$; $d(2) = -0.15^*$; $d(3) = 0.19^{**}$

Zusammenfassung

Evaluationsstudie & Teilnehmende

- Aufgrund der Fragebogenübersetzung und anderer Rekrutierungsanstrengungen konnten immigrierte Minderheiten in hohem Grade zur Teilnahme motiviert werden. Die Gesamtteilnahmerate von 74 % kann angesichts der multikulturellen Stichprobenzusammensetzung auch im internationalen Vergleich als hervorragend bezeichnet werden. Ebenso zufrieden stellend ist die Haltequote von 95 % nach drei Jahren. Diese Ergebnisse bilden die Basis für eine aussagekräftige Evaluation der untersuchten Präventionsprogramme.
- Deutlich über die Hälfte der Eltern in der Stichprobe wurde im Ausland geboren. Bezüglich der Herkunftsländer, des sozialen Hintergrundes und der sprachlichen Integration bestehen ausgeprägte Unterschiede zwischen den beteiligten Minderheiten.

Ausmass von Gewalt an Primarschulen

- Die grosse Mehrheit der Primarschulkinder erfährt im schulischen Kontext in der einen oder anderen Form Gewalt. Rund die Hälfte der Kinder wird zumindest gelegentlich Opfer von körperlicher Gewalt und etwas über 3 % sind als Intensivopfer körperlicher Gewalt an der Schule zu bezeichnen. Aus diesen Zahlen lässt sich ein deutlicher Handlungsbedarf ableiten.
- Gemäss Angaben der Lehrpersonen üben rund 9 % der Kinder intensiv physische Gewalt aus, die meisten unter ihnen sind Knaben. Unter Mädchen sind dagegen häufiger Formen von indirekter und instrumenteller Aggression festzustellen.
- Die längsschnittliche Analyse zeigt, dass im Verlauf der drei Studienjahre körperliche Gewalt allmählich aus dem Verhaltensrepertoire der untersuchten Kinder verschwindet.

Umsetzung von Triple P

- Das Erziehungstrainingsprogramm für Eltern *Triple P* wurde speziell für *zipps* in den drei wichtigen Migrantensprachen Albanisch, Portugiesisch und Türkisch übersetzt.
- 23 % der Eltern, denen angeboten wurde, an einem Kurs teilzunehmen, besuchten mindestens 3 von 4 Kursabenden. Unter den teilnehmenden Eltern wiesen 38 % einen Migrationshintergrund auf. Dies ist zwar erfreulich, aber dennoch waren zugewanderte Eltern im Vergleich zu ihrem Gesamtanteil an der Stichprobe in diesen Kursen deutlich untervertreten.

Umsetzung von PFAD

- Die Lehrpersonen haben *PFAD* während des Schuljahres jede Woche etwa zweimal unterrichtet. Die Motivation der Lehrpersonen war gross, aber der zusätzliche Zeitbedarf wurde oft als Problem empfunden. Besonders hilfreich war die intensive Betreuung jeder Lehrperson durch einen persönlichen Coach.

Wirksamkeit von Triple P

Die Analysen zeigen für das Elterntaining einige positive Effekte auf das elterliche Erziehungsverhalten, die auch noch über ein Jahr nach dem Kursbesuch bestehen bleiben. Bei den Eltern, welche die Kurse besucht haben, geht der Einsatz von körperlicher Bestrafung stärker zurück, die Väter und Mütter reagieren in Konflikten weniger impulsiv und sie bereichten von einer Verbesserung des Familienklimas.

Positive Effekte werden nur von jenen Eltern berichtet, welche mindestens drei Kurseinheiten besucht haben. Diese Wirkungen sind erfreulich, weil sie wichtige Risikofaktoren für problematische Entwicklungen ansprechen.

Die Studie konnte hingegen bisher keine Wirkungen des Kursbesuchs auf das Verhalten des Kindes in der Beurteilung der Erziehungsperson finden. Auch in der Einschätzung der Lehrperson ergab sich im Vorher-Nachher-Vergleich des Problemverhaltens kein positiver Effekt.

Die Lehrpersonen nahmen auch eine Einschätzung der positiven oder negativen sozialen Entwicklungstendenzen für das Kind vor. Hier zeigte sich eine positivere Entwicklung der Kinder von Eltern, die den *Triple P* Kurs besucht hatten. Dieses Ergebnis hat ein besonderes Gewicht, weil die Lehrpersonen nicht wussten, welche Eltern den Kurs besucht haben.

Wirksamkeit von PFAD

Für das Sozialkompetenztraining zeigt die Studie eine verbesserte Problemlösekompetenz der Kinder. In Modellsituationen suchen sie weniger häufig aggressive Lösungen als die Kinder in der Kontrollgruppe.

Auch die Eltern nehmen Verhaltensänderungen wahr, allerdings nur in jenen Klassen, in denen die Lehrpersonen das Programm motiviert und in guter Qualität umgesetzt haben. In diesen Klassen stellen die Eltern einen signifikanten Rückgang von aggressivem Verhalten sowie von nicht-aggressiven Verhaltensweisen wie Lügen oder Stehlen fest.

Die Lehrpersonen hingegen beobachteten bisher im Vorher-Nachher-Vergleich des Problemverhaltens keine positiven Wirkungen. Es zeigte sich aber ein deutlich positiver Effekt in den Einschätzungen der sozialen Entwicklungstendenzen. In Klassen, in denen *PFAD* in guter Qualität umgesetzt wurde, nehmen die Lehrpersonen am Ende des Modellversuchs für 67 Prozent der Kinder eine positive Entwicklungstendenz wahr. In der Kontrollgruppe nahmen die Lehrpersonen bei 46 Prozent der Kinder Verbesserungen wahr.

Schliesslich wurden die Lehrpersonen gebeten, Verhaltensprobleme an der Schule und das Klassenklima zu beurteilen. In den *PFAD*-Klassen beobachteten sie eine Verbesserung von schulischen Problemen.

Folgerungen

Verhaltensprobleme von Kindern und Jugendlichen einschliesslich Jugendgewalt sind das Ergebnis des Zusammenwirkens von vielen biologischen, psychischen und sozialen Einflüssen in verschiedenen Lebensphasen. Je mehr negative Einflüsse auf verschiedenen Ebenen (Persönlichkeit, Familie, Erziehung, Schule, Gleichaltrige) und in verschiedenen Entwicklungsphasen zusammenkommen, desto grösser wird das Risiko für Fehlentwicklungen. Daher sollte Prävention auf mehreren Ebenen gleichzeitig und mit jeweils altersgerechten Programmen ansetzen, um eine gesunde Entwicklung zu unterstützen. Die Vielfalt von Wirkfaktoren bedeutet aber auch, dass man von Einzelmassnahmen, selbst wenn sie gut umgesetzt werden, keine grossen Wirkungen erwarten darf.

Der Modellversuch hat gezeigt, dass mit den realisierten Programmen teilweise signifikante Effekte erzielt werden konnten. Das Elterstraining hat in einigen wichtigen Bereichen Erziehungskompetenzen gestärkt. Allerdings sind die bisher nachgewiesenen Wirkungen für das Verhalten der Kinder nicht eindeutig. Dennoch bilden Elterstrainings ein wichtiges Instrument zur Unterstützung der Eltern. Wichtig wäre aber, verstärkte Bemühungen zu unternehmen, Eltern bereits bei der Geburt des ersten Kindes und im Kleinkind- und Vorschulalter für die Nutzung von Angeboten zu motivieren. Auch ist zu berücksichtigen, dass Eltern unterschiedliche Bedürfnisse haben und daher ein nach Intensität abgestuftes Angebot mit unterschiedlichen Ausrichtungen besteht. Besondere weitere Anstrengungen sind notwendig, um bildungsferne Gruppen mit Migrationshintergrund besser für Anliegen der Elternbildung zu erreichen.

Für das Kompetenztraining an Schulen zeigte sich, dass die erzielten Wirkungen von der Motivation und fachlichen Unterstützung der Lehrperson abhängen. Entsprechend spielen gute Ausbildung, Motivation und Qualitätssicherung eine wichtige Rolle für die Wirksamkeit von Massnahmen. Da es wichtig ist, dass die Schule als Ganzes eine Massnahme unterstützt und engagiert umsetzt, ist es wenig ratsam, ein Kompetenztraining an Schulen obligatorisch einzuführen. Es sollte aber darauf geachtet werden, die Förderung sozialer Kompetenzen vom Krippen über Kindergärten und Primarschulen bis zur Sekundarstufe in die Schulziele zu integrieren und durch altersgerechte Angebote zu unterstützen.

Die Kombination der beiden Programme hat bisher nicht die erhofften Synergieeffekte gehabt. Dennoch legen Entwicklungsstudien nahe, dass Massnahmen am ehesten Aussicht auf Erfolg haben, wenn sie auf mehreren Ebenen ansetzen und vor allem Schule und Eltern zusammen einbeziehen. Vermutlich müsste aber noch mehr darauf geachtet werden, dass die Programme sehr sorgfältig aufeinander abgestimmt sind, was eine enge Zusammenarbeit zwischen Departementen bedingt.

Die bisherigen Ergebnisse der Zürcher Entwicklungsstudie wie auch die Ergebnisse des Modellversuchs machen aber auch deutlich, dass spezielle Präventionsprogramme nur einen Teilbeitrag leisten können, um Kinder in einer gesunden und positiven Entwicklung zu unterstützen.

Stand der Publikationen, 1. Mai 2007

- Eisner, M. (2003). Towards more effective youth violence prevention - an overview. In Council of Europe (Ed.), *Violence in schools - a challenge for a local community* (pp. 23–40). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Eisner, M. (2003). Améliorer la prévention de la violence chez les jeunes: aperçu général, in: Conseil de l'Europe (éd.). *Violence à l'école: un défi pour la communauté locale*. Strasbourg: Council of Europe, S. 27-46.
- Eisner, M. & Ribeaud, D. (2003). Erklärung von Jugendgewalt – eine Übersicht über zentrale Forschungsbefunde. In: Raithel, J. und J. Mansel (Hrsg.). *Kriminalität und Gewalt im Jugendalter*, S. 182-206.
- Eisner M. & Ribeaud, D. (2005). Jugendgewalt. Auf dem Weg zu evidenzbasierter Gewaltprävention, *terra cognita, Schweizer Zeitschrift zu Integration und Migration, Vol. 6, Gewalt, violence violenza*, S. 32-37.
- Eisner, M., & Ribeaud, D. (2005). A Randomised Field Experiment to Prevent Violence: The Zurich Intervention and Prevention Project at Schools, ZIPPS. *European Journal of Crime, Criminal Law and Criminal Justice*, 13(1), S. 27–43.
- Eisner, M., Jünger, R. & Greenberg, M. (2006). Gewaltprävention durch die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen in der Schule: Das PATHS/PFAD Curriculum. *Praxis der Rechtspsychologie*,
- Eisner, M., Ribeaud, D. & Bittel, S. (2006). Prävention von Jugendgewalt: Wege zu einer evidenzbasierten Gewaltprävention. Bern: Eidgenössische Ausländerkommission.
- Eisner, M., Ribeaud, D. & Bittel, S. (2006). Prévention de la violence chez les jeunes: Voies vers une politique de prévention fondée sur l'évidence scientifique. Berne: Commission fédérale des étrangers CFE.
- Eisner, M. & Parmar, A. (2007). Doing Criminological Research in Ethnically and Culturally Diverse Contexts. In R. D. King & E. Winkup (Eds.), *Doing Research in Crime and Justice*. Oxford: Oxford University Press (in print).
- Van Lier, P., Vitaro, F. & Eisner, M. (2007). Peers, preventing interventions and aggressive behavior development: Do we know enough to warrant large scale implementation of prevention programs? in *European Journal on Criminal Policy and Research*, Special Issue on Preventive Interventions (im Druck).
- Eisner, M., Ribeaud, D. & Meidert, U. (2007). Kriminologische Forschung in multikulturellem Kontext; Erfahrungen aus dem Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern, in: Lösel, F. und J.-M.- Jehle (Hrsg.) *Tagungsband 110 der Neuen Kriminologischen Gesellschaft*. Baden-Baden: Nomos Verlag (im Druck).
- Eisner, M. & Ribeaud, D. (2007). Conducting a Criminological Survey in Culturally Diverse Context: Lessons Learned from the Zurich Study on the Social Development of Children. *European Journal of Criminology*, Vol. 4 (im Druck).
- Müller, B., Eisner, M. & Ribeaud, D. (2007). Vertrauen, soziale Netzwerke und Lebensqualität für Kinder in Zürcher Stadtquartieren. Zürich: Fachstelle für Stadtentwicklung (im Druck).