



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2019

Problemverhalten an Schulen, Frühförderung und Bildungserfolg

Averdijk, Margit ; Eisner, Manuel ; Ribeaud, Denis ; Zölitz, Ulf

Other titles: Problemverhalten an Schulen, Frühförderung und Bildungserfolg. Broschüre anlässlich des Jacobs Center Symposiums 2019

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-258386>

Published Research Report

Published Version

Originally published at:

Averdijk, Margit; Eisner, Manuel; Ribeaud, Denis; Zölitz, Ulf (2019). Problemverhalten an Schulen, Frühförderung und Bildungserfolg. Zurich: Jacobs Center for Productive Youth Development, Universität Zürich.

Praxis und Wissenschaft im Gespräch:
Beiträge des Jacobs Center for
Productive Youth Development zu
kinder- und jugendpolitischen Fragen

Problemverhalten an Schulen, Frühförderung und Bildungserfolg



Kinder und Jugendliche verbringen einen Grossteil ihres Lebens in der Schule. Ein positives Erleben der Schule, ein förderndes Lernumfeld und schulischer Erfolg von den ersten Jahren im Kindergarten bis hin zur Sekundar- und Tertiärstufe erhöhen die weiteren Lebenschancen. Negative Erfahrungen hingegen, beispielsweise infolge von Mobbing, können eine qualitativ hochwertige Lernumgebung stören. Daher ist es für das Schulsystem unerlässlich, Mechanismen und Ressourcen zur Verfügung zu haben, um auf solche Erfahrungen angemessen zu reagieren und präventiv der Entstehung von Verhaltensproblemen im schulischen Umfeld entgegenzuwirken. Darüber hinaus müssen Kinder mit Behinderungen unterstützt und Bildungsungleichheiten abgebaut werden. Entsprechend fordern die Vereinten Nationen in ihren Zielen für nachhaltige

Entwicklung bis 2030 die Mitgliedstaaten auf, dass sie „inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle“ fördern.

Das Jacobs Center for Productive Youth Development der Universität Zürich widmet sich diesen Themen. In interdisziplinären Forschungsprojekten untersuchen wir Aspekte der Jugendentwicklung wie den Erwerb von psychosozialen Kompetenzen, die Entstehung von Problemverhalten und den Verlauf von Bildungskarrieren. In dieser Broschüre wird ein Teil dieser Arbeit vorgestellt. Der Schwerpunkt liegt bei Problemverhalten an Schulen, Frühförderung und Bildungserfolg.

Kurzprofil des Jacobs Center for Productive Youth Development

Das Jacobs Center for Productive Youth Development ist ein wissenschaftliches Zentrum an der Universität Zürich, das sich auf Jugendforschung konzentriert. Das Zentrum ist ein Joint Venture zwischen der Universität Zürich und der Jacobs Foundation. Unser Ziel ist es, die menschliche Entwicklung interdisziplinär zu erforschen und somit zur Verbesserung der Lebensverläufe junger Menschen beizutragen. Unsere Forschenden kommen aus den Bereichen der Ökonomik, Psychologie und Soziologie. Zudem kooperieren wir mit Forschenden anderer Disziplinen, um die ersten Lebensdekaden zu verstehen.

Die Forschungsschwerpunkte des Centers umfassen verschiedene Bereiche: Soziale Genomik, Risiko und Resilienz, Bildungsökonomik und Entwicklungsneurowissenschaften. Am Jacobs Center werden zudem mehrere grossangelegte Längsschnittstudien zu Jugendlichen in der Schweiz durchgeführt wie z-proso und COCON. Wir schaffen Austausch- und Weiterbildungsmöglichkeiten für junge sowie etablierte WissenschaftlerInnen. Wir führen in jedem Semester ein interdisziplinäres Forschungskolloquium durch und bieten eine Reihe interdisziplinärer Workshops, Sommerschulen und kleinerer wissenschaftlicher Konferenzen an. Zudem heissen wir regelmässig forschende Gäste aus aller Welt willkommen.



SCHULERFAHRUNGEN VON KINDERN UND JUGENDLICHEN IN ZÜRICH

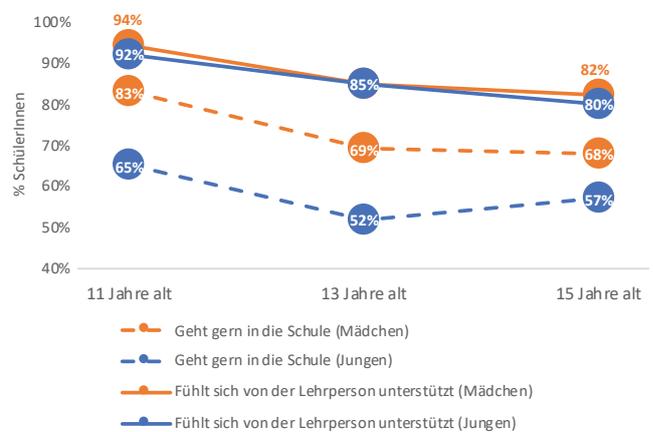
Bis zum Übertritt ins Berufsleben verbringen Kinder rund 10'000 Stunden in der Schule. Lehrpersonen und anderes Schulpersonal tragen mit ihrer täglichen Arbeit dazu bei, das schulische Umfeld positiv und produktiv zu gestalten. Das mag ein wichtiger Grund dafür sein, dass die meisten Kinder und Jugendlichen in Zürich gerne zur Schule gehen: Insgesamt 74 % der 11-Jährigen in der z-proso-Studie gaben an, dass sie gerne zur Schule gehen.

Es gibt jedoch grosse Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Zur Aussage „Ich gehe gern in die Schule“, sagten 83 % der 11-jährigen Mädchen, dass die Aussage „eher richtig“ oder „völlig richtig“ sei. Nur 65 % der 11-jährigen Jungen empfanden dasselbe. Im Alter von 13 und 15 Jahren stehen sowohl Jungen als auch Mädchen der Schule etwas weniger positiv gegenüber, obwohl die Mehrheit immer noch angibt, dass sie gerne in die Schule geht.

Jungen und Mädchen zeigen im Alter von 11 Jahren keine Unterschiede im Ausmass, in dem sie sich von ihrer Lehrperson unterstützt fühlen. Angesichts der Aussage „Wenn es nötig ist, hilft mir meine Lehrerin/mein Lehrer“ gaben 92 % der Jungen und 94 % der Mädchen an, dass die Aussage „eher richtig“ oder „völlig richtig“ sei. Obwohl der Prozentsatz mit zunehmendem Alter der Jugendlichen abnimmt, fühlt sich die überwiegende Mehrheit der Jungen und Mädchen im Alter von 13 und 15 Jahren von ihrer Lehrperson unterstützt.

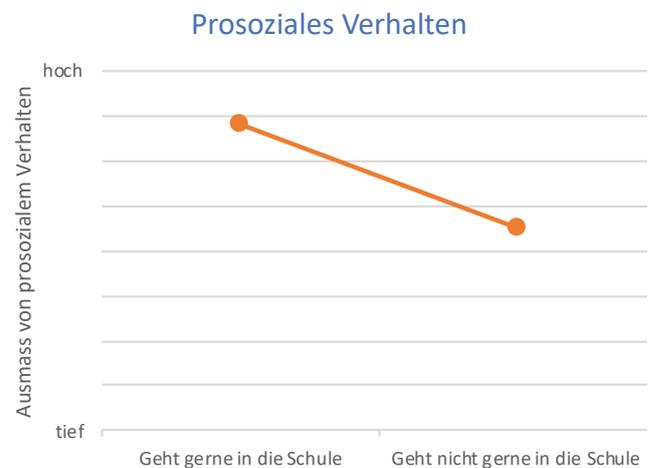
Inwieweit Jugendliche gerne in die Schule gehen, hängt mit ihrem aggressiven und prosozialem Verhalten zusammen. Insbesondere zeigen Jugendliche, die gerne in die Schule gehen, weniger aggressives und mehr prosoziales Verhalten als Jugendliche, die nicht gerne in die Schule gehen.

Anteil der Lernenden, die gerne in die Schule gehen und das Gefühl haben, dass die Lehrperson sie wenn nötig unterstützt, nach Geschlecht.



Insgesamt hängt die Art und Weise, wie Jugendliche ihr schulisches Umfeld erleben, mit ihrem sozialen Verhalten zusammen, sowohl in Bezug auf Aggression als auch auf prosoziales Verhalten.

Selbstberichtetes aggressives und prosoziales Verhalten im Alter von 11 Jahren, je nachdem, ob Jugendliche gerne zur Schule gehen.



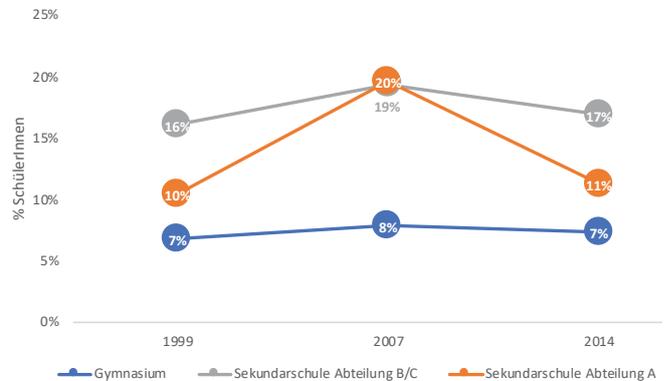
DIE ENTWICKLUNG VON SCHULMOBBING IM KANTON ZÜRICH

Viele Anzeichen von herausforderndem Verhalten an der Schule verändern sich im Laufe der Schulzeit. Ein Dauerproblem, das jedoch in allen Altersgruppen auftritt, ist Mobbing. Immer wieder drangsaliert und plagt einzelne Lernende oder Gruppen von Lernenden andere. Das beginnt oft mit Auslachen, kann sich aber mit der Zeit verstetigen und auch gravierendere Formen von Gewalt umfassen. Dazu gehören physische Gewalt, Drohung und Erpressung, Zerstörung von persönlichem Besitz des Opfers, absichtliches Ausschliessen und Ignorieren, im Jugendalter auch sexuelle Belästigungen. Mit der Verbreitung von Smartphones werden zudem immer mehr Formen von Mobbing über elektronische Medien beobachtet, das sogenannte Cybermobbing.

Forschungen von Mitgliedern des Jacobs Center unterstützen die kantonalen und städtischen Behörden im Monitoring von schulischen Verhaltensproblemen einschliesslich von Mobbing. So ist Dr. Denis Ribeaud Leiter der bisher 1999, 2007 und 2014 realisierten Zürcher Jugendbefragungen [1]. Die Befragungen umfassen repräsentative Stichproben von jeweils rund 2'500 Neuntklässlern. Sie werden auch zu ihren Mobbing Erfahrungen als Opfer und als Täter befragt, 2014 erstmals auch zum Cybermobbing.

Die Grafik zeigt für die Abteilungen B und C der Sekundarschule die höchsten Täterraten, gefolgt von der Abteilung A der Sekundarschule und vom Gymnasium. Die insgesamt höchste Täterrate wird für das Jahr 2007 beobachtet, was auch dem Maximum für andere, hier nicht dargestellte Formen von Gewalt entspricht. Die zwischenzeitliche Zunahme lässt sich fast ausschliesslich auf Täter aus der Abteilung A der Sekundarschule zurückführen.

Täterraten von Mobbing im Kanton Zürich, nach Schultyp.



Hinweis:

Mobbing umfasst vorliegend im Jahr vor der Befragung MitschülerInnen mindestens eines der folgenden Dinge angetan zu haben: getreten oder geschlagen, bedroht oder erpresst, Dinge absichtlich zerstört oder regelmässig (mind. wöchentlich) ausgelacht oder beleidigt.

Aus den Jugendbefragungen wissen wir auch, dass Cybermobbing oft von denselben Tätern verübt wird, die auch «gewöhnliches» Mobbing begehen und dass die Risikofaktoren für beide Formen von Mobbing weitgehend dieselben sind, wie für andere Formen der Gewaltausübung. Dazu zählen männliches Geschlecht, geringe Selbstkontrolle, „Machismo“, problematischer Medienkonsum (Gewalt und Porno) und eigene Mobbing Erfahrungen. Letzterer Aspekt zeigt, dass beim Mobbing Opfer- und Täterrolle stark überlappen – Mobbing widerspiegelt also nicht immer eine Machtdemonstration gegen ein unterlegenes Opfer, sondern sehr oft auch eine aggressive Rivalität zwischen jungen Menschen.

DAS ZÜRCHER PROJEKT ZUR SOZIALEN ENTWICKLUNG VON DER KINDHEIT INS ERWACHSENENALTER, Z-PROSO

Mehrere der in dieser Broschüre beschriebenen Ergebnisse basieren auf dem Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von der Kindheit ins Erwachsenenalter (kurz „z-proso“). z-proso begann im Jahr 2004 in enger Zusammenarbeit mit dem Schulamt der Stadt Zürich. Es ist heute am Jacobs Center for Productive Youth Development der Universität Zürich angesiedelt. z-proso untersucht den Lebenslauf von Kindern, während sie zu Jugendlichen und Erwachsenen heranwachsen.

Die am Projekt beteiligten Forschenden versuchen zu verstehen, welche inneren und äusseren Einflussfaktoren den Lebenslauf von Heranwachsenden beeinflussen. Die Studie deckt eine breite Palette von Themen ab. Hierzu gehören etwa selbstschädigendes und fremdschädigendes Verhalten, moralische Entwicklung, Persönlichkeitsmerkmale, soziale Kompetenzen, das Erleben der Schule, sowie Bildungskarrieren.

In den letzten fünfzehn Jahren hat das Studienteam das Leben von 1'675 Kindern in der Stadt Zürich verfolgt. Die Kinder wurden zum ersten Mal kontaktiert, als sie mit 7 Jahren in die Schule kamen. Die jüngste Datenerhebung fand 2018 statt, als die Jugendlichen 20 Jahre alt waren.

Die Studie wurde von Prof. Dr. Manuel Eisner (Universität Cambridge, Universität Zürich) initiiert und wird derzeit in Kooperation mit Prof. Dr. Michael Shanahan und Dr. Denis Ribeaud (beide Universität Zürich) geleitet. z-proso wird vom SNF in der aktuellen Phase als nationale Forschungsinfrastruktur gefördert. Ein internationaler Forschungsverbund arbeitet bei der Analyse der Daten zusammen.

ROLLEN BEIM MOBBING

Für die Prävention von Mobbing kann es nützlich sein, die Rollen, welche Kinder beim Mobbing einnehmen, besser zu verstehen. Kinder können unbeteiligt sein, als Beobachter eskalierend oder de-eskalierend wirken, als Täter auftreten, Opfer werden oder sowohl Täter als auch Opfer sein. Darüber hinaus kann sich die Rolle von Kindern und Jugendlichen bei Mobbing-Vorfällen im Laufe der Zeit verändern und es ist auch wichtig zu verstehen, warum etwa Opfer zu Tätern werden und umgekehrt.

In Zusammenarbeit mit der internationalen Expertin für Mobbing Prof. Dr. Izabela Zych (Universität Cordoba) untersuchen wir solche Verschiebungen in Mobbing-Rollen anhand der z-proso-Studie im Alter von 11, 13, 15 und 17 Jahren [2]. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder oft in einer Mobbingrolle gefangen bleiben. Viele Kinder, die

in der Primarschule mit 11 Jahren gemobbt wurden, werden auch auf der Sekundarstufe weiter gemobbt. Rund 60 % der Kinder, die in einem Jahr Opfer sind, bleiben auch zwei Jahre später weiterhin Opfer. Ähnlich stabil ist die Rolle als Täter: 40 % bis 70 % der Täter sind auch zwei Jahre später noch Täter. Allerdings endet in jeder Befragungswelle für rund 20 bis 40 % der Täter wie auch der Opfer die Rolle, die ihnen in den täglichen Interaktionen mit Gleichaltrigen zugewiesen wird. Die meisten von ihnen wechseln in die Gruppe der Nicht-Betroffenen.

In laufenden Forschungen untersuchen wir daher, welche inneren und äusseren Faktoren solche Übergänge in eine unbeteiligte Rolle beeinflussen. Die Ergebnisse können helfen, eine wirksamere Prävention von Mobbing zu unterstützen.

DIE NEGATIVEN AUSWIRKUNGEN VON MOBBING UND WIE SIE REDUZIERT WERDEN KÖNNEN

Wirksame Prävention von Mobbing auf allen Schulstufen ist nicht zuletzt wichtig, weil sich Mobbing in vieler Hinsicht nachteilig auf die Opfer auswirken kann. Diese Wirkungen hinterlassen manchmal noch Jahre später negative Spuren im Leben der Opfer. Gleichzeitig ist es wichtig zu verstehen, welche Faktoren zu sogenannter Resilienz beitragen, also einer positiven Bewältigung von Opfererfahrungen.

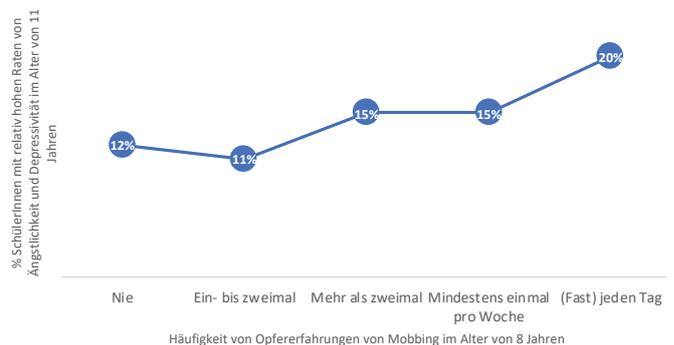
Dr. Margit Averdijk und Barbara Müller, M.A. (Universität Zürich) sind diesen Fragen basierend auf den z-proso Daten nachgegangen. Sie zeigten, dass Kinder, die im zweiten Jahr der Primarschule Opfer von Mobbing wurden, noch drei Jahre später eine erhöhte Rate von Ängstlichkeit und Depressivität hatten und eine vermehrte Tendenz zu aggressivem Verhalten aufwiesen [3, 4]. Besonders Kinder, die regelmässig gemobbt wurden, zeigten diese negativen Effekte. Beispielsweise litten 12 % der Kinder, die im Alter von 8 Jahren nie gemobbt wurden, im Alter von 11 Jahren unter hoher Ängstlichkeit und Depressivität. Im Gegensatz dazu wiesen 20 % der Kinder, die fast täglich gemobbt wurden, drei Jahre später eine hohe Rate an Ängstlichkeit und Depressivität auf.

Nicht für alle Opfer sind die Konsequenzen jedoch langfristig negativ. Unsere Studien zeigen, dass gemobbte Kinder weniger unter Ängstlichkeit und Depressivität leiden, wenn die Eltern zu Hause für eine warme Atmosphäre sorgen, indem sie z. B. ihren Kindern Komplimente machen und mit ihnen etwas unternehmen [5]. Ebenso kann ein gutes Verhältnis zur Lehrperson helfen, das gemobbte Kinder später weniger Angst und Depressionen haben.

ADHS IM LEBENS LAUF

Immer stärker tragen Gesellschaft und Politik die Erwartung an die Schulen heran, dass sie nicht nur Bildungsinhalte vermitteln, sondern darüber hinaus Entwicklungsprobleme frühzeitig erkennen und mit geeigneten Massnahmen angehen. Besonders Symptome der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) können Kinder und Lehrpersonen vor grosse Herausforderungen stellen, zumal ADHS-Symptome langfristig die Schulleistungen beeinträchtigen

Anteil der Kinder mit einer relativ hohen Rate an Ängstlichkeit und Depressivität je nach Ausmass ihrer Opfererfahrungen von Mobbing.



Angesichts der Rolle, die Eltern und Lehrpersonen bei der Verringerung der negativen Folgen von Opfererfahrungen in der Schule spielen können, sollten Präventionskampagnen diese Akteure einbeziehen und ihnen zeigen, wie sie Mobbingopfern helfen können.

und die soziale Entwicklung behindern. Für die schulische Praxis ist es daher wichtig zu verstehen, wie sich ADHS-Symptome im Lebenslauf verändern, welche Entwicklungsmuster sich unterscheiden lassen und welche Interventionen bei verschiedenen Altersgruppen am sinnvollsten sind. Eine Reihe von Studien unter der Leitung von Dr. Aja Louise Murray (Universität Edinburgh) widmet sich diesen Fragen anhand der Kohorte von Teilnehmenden in der z-proso-Studie.

Dabei fand das Projektteam Hinweise auf eine bisher nur unzureichend erkannte Teilgruppe, die durch einen atypischen Verlauf von ADHS-Symptomen gekennzeichnet ist. Sie umfasst 5 bis 8 % der Teilnehmenden. Sie sind in den ersten Jahren der Primarschule aus Sicht der Lehrpersonen unauffällig und zeichnen sich durch einen späten Symptombeginn im Übergang zur Adoleszenz aus. Dies widerspricht der üblichen Annahme, dass ADHS immer in einem frühen Alter beginnt [6]. Ausserdem zeigt sich, dass dieser späte Symptombeginn bei Mädchen wahrscheinlicher ist als bei Knaben. So weisen 10 % der Mädchen erst nach dem Eintritt in die Sekundarstufe Symptome von Hyperaktivität und Impulsivität auf.

Diese Ergebnisse sind für die Praxis bedeutsam, sofern sie durch weitere Forschung bestätigt werden. Sie legen den Schluss nahe, dass Fachpersonen im schulischen Bereich die Möglichkeit in Betracht ziehen sollten, dass Verhaltens- und Schulprobleme in der Adoleszenz ein Symptom einer spät beginnenden ADHS-Symptomatik sein können.

Entwicklungsmuster von ADHS-Symptomen zwischen 7 und 15 Jahren.

Verlaufsmuster	Sub-typus von Symptomen	
	Hyperaktiv-Impulsiv	Aufmerksamkeitsdefizit
Nicht betroffen	73%	63%
Früher Beginn, andauernde Symptome bis Adoleszenz	8%	20%
Früher Beginn, im Altersverlauf abklingend	13%	10%
Später Beginn, im Altersverlauf ansteigend	5%	8%

DIE SCHULISCHEN INTERVENTIONEN ZUR FÖRDERUNG SOZIALER KOMPETENZEN

Eines der Ziele der z-proso-Studie war es, das Potential von Programmen der Frühprävention auf die Entwicklung von sozial-emotionalen Kompetenzen zu ergründen. Daher wurden ab 2004 in enger Zusammenarbeit mit dem Schul- und Sportdepartement Zürich zwei Präventionsprogramme in Zürcher Primarschulen durchgeführt. Zum einen sollte durch das Positive Parenting Programm (Triple P) eine Stärkung der Eltern-Kind-Beziehungen herbeigeführt werden. Zum anderen zielte das Programm zur Förderung Alternativer Denkstrategien (PFADE) auf die Verbesserung von Problemlösungsstrategien und Fähigkeiten der Selbstregulierung ab. Die Auswahl erfolgte aufgrund einer sorgfältigen Bedürfnisabklärung und einer Bestimmung von ‚best practice‘ Interventionen. Keine der beiden Interventionen war hingegen primär darauf ausgerichtet, den schulischen Erfolg der Kinder zu verbessern.

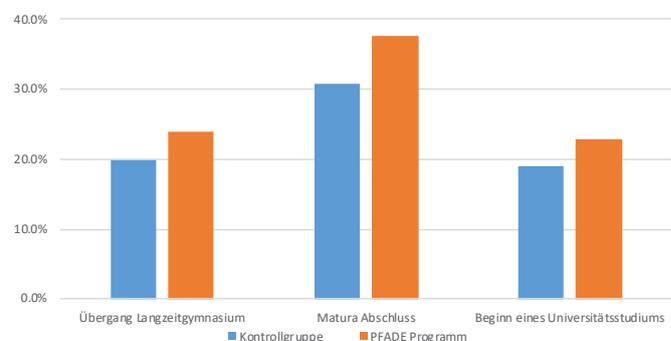
Jeweils 14 städtische Schulen wurden zufällig für eine Intervention ausgewählt, während 14 Schulen als Kontrollgruppe dienen. Die Programme wurden im ersten und zweiten Schuljahr vermittelt. Inzwischen können dank z-proso die Effekte beider Interventionen bis ins Erwachsenenalter analysiert werden [7-9].

Dank einer interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen den Forschungsteams von Prof. Dr. Manuel Eisner und Prof. Dr. Ulf Zöllitz am Jacobs Center for Productive Youth Development konnten nun neue Erkenntnisse über mögliche langfristige Auswirkungen von PFADE auf die Bildungslaufbahnen von Kindern gewonnen werden [10]. Auch wenn noch nicht alle Zweifel ausgeräumt sind, so sind einige der neuen Ergebnisse doch ermutigend. Insbesondere deutet sich ein positiver Langzeiteffekt auf den Bildungserfolg der teilnehmenden Kinder an, der auch nach über einem Jahrzehnt sichtbar bleibt. Kinder die am PFADE Programm teilgenommen haben besitzen durchschnittlich eine fünf Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit einen Matura-Abschluss zu erzielen und eine fast vier Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit im Alter von 20 an einer Universität eingeschrieben zu sein. Die positiven Auswirkungen des PFADE Programms konzentrieren sich an den Schulen, die das Programm für ein zweites Jahr fortgeführt hatten.

Langfristige Effekte von PFADE

Ein zentrales Ziel von PFADE liegt bei der Förderung von sozial-emotionalen Fähigkeiten wie Selbstbeherrschung, Geduld oder Konzentrationsfähigkeit. Sozial-emotionale Kompetenzen spielen für viele Lebensaspekte eine entscheidende Rolle. Sie sind zudem korreliert mit dem späteren Bildungsniveau, Delinquenz, sowie dem Einkommen auf dem Arbeitsmarkt. Allerdings bleibt es umstritten, ob sich diese Kompetenzen durch gezielte Interventionen frühzeitig beeinflussen lassen und somit nachhaltige Verhaltensänderungen bewirkt werden können.

Effekte des PFADE Programms auf Bildungswege.



Hinweis:
Prozentuale Häufigkeiten korrigiert für den Bildungsabschluss der Eltern.

Obwohl teilnehmende Kinder während und unmittelbar nach dem Programm zunächst impulsiver waren, zeigen die Ergebnisse, dass PFADE Kinder am Ende der Primarschule und darüber hinaus weniger impulsiv agieren und seltener den Unterricht stören. Sozial-emotionale Fähigkeiten wie Prosozialität, Neurotizismus, und physische Aggressionen wurden durch das Programm hingegen nicht beeinflusst. Dies lässt den Schluss zu, dass es durch die in Zürich implementierten Programme zwar nicht gelungen ist aggressives Verhalten und Delinquenz zu reduzieren, sich jedoch ein positiver längerfristiger Bildungserfolg für die Teilnehmenden des PFADE Programmes einstellt.

Wie lassen sich diese Ergebnisse in die internationale Fachliteratur einordnen? Wie eine aktuelle Meta-Studie (Taylor et al. 2017)¹ zeigt, gehört das PFADE Programm zu einer Kategorie von schulbasierten sozialen-emotionalen Lerninterventionen, die in der Regel einen positiven Effekt auf die Entwicklung von Kindern aufweisen. Allerdings fand eine aktuelle Studie aus Grossbritannien (Humphrey et al. 2018)² nur kleine und kurzlebige Interventionseffekte des PFADE Programms. Diese Unterschiede verdeutlichen, dass die Ergebnisse solcher Interventionen stets im länder- und bildungsspezifischen Kontext interpretiert und eingebettet werden müssen. Trotz aller Unterschiede lässt sich insgesamt festhalten, dass nach dem derzeitigen Forschungsstand Interventionen, die wie PFADE auf die Stärkung von sozial-emotionalen Fähigkeiten abzielen, zu den vielversprechendsten Massnahmen gehören, um Kindern zu helfen, ein gesundes und erfolgreiches Leben zu führen.

Langfristige Effekte von Triple P

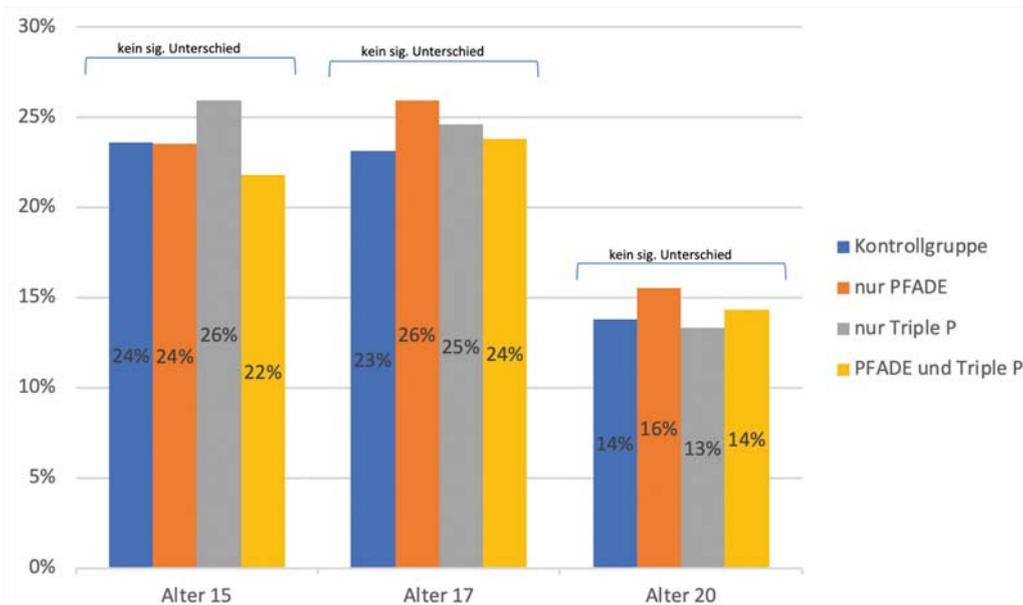
Forschende am Jacobs Center haben die Wirkungen des Elterntrainings Triple P auf das Erziehungsverhalten der Eltern und auf das Sozialverhalten der Kinder bis zum Alter von 15 Jahren untersucht [9, 11]. Die Analysen erbrachten bisher keine Hinweise auf Wirkungen des Elterntrainings. Eine Studie, welche die Wirkungen von Triple P nur für jene Teilnehmenden von z-proso untersuchte, deren Eltern den grössten Teil des Programmes besucht hatten, kam zum Schluss, dass die Intervention auf keinen der fünf Aspekte von Erziehungsverhalten noch auf einen der fünf Bereiche von Kindsverhalten konsistent positive oder negative Effekte gehabt hatte.

Warum Triple P keine Effekte zeigte, ist nicht klar. Es ist möglich, dass die bestehenden Angebote in der Stadt Zürich das Bedürfnis bereits ausreichend abdecken; es kann sein, dass Eltern mit problematischem Erziehungsverhalten zu wenig für den von der Stadt Zürich kostenlos angebotenen Kurs gewonnen werden konnten; es ist denkbar, dass das in Australien entwickelte Programm zu wenig auf die kulturellen Besonderheiten der Schweiz angepasst ist. Allerdings kann man aus den Ergebnissen nicht schliessen, dass Elterntrainings generell unwirksam sind.

Keine Effekte auf Jugenddelinquenz

Neue Analysen zu möglichen langfristigen Wirkungen von PFADE und von Triple P bis in die Spätadoleszenz und dem frühen Erwachsenenalter zeigen, dass beide Programme keine frühpräventiven Effekte etwa auf delinquentes Verhalten gehabt haben.

Selbstberichtete schwere Delinquenz im Alter von 15, 17 und 20 Jahren nach Interventionsgruppe in der z-proso-Studie.



Hinweis:

Schwere Delinquenz umfasst: Ladendiebstahl über CHF 50, Fahrzeugdiebstahl, Einbruch, Drogenhandel, Tragen einer Waffe, Drohung/Erpressung, Raub, und Körperverletzung.

Kein sig. Unterschied: Es konnten keine statistisch nachweisbaren ($p < .10$) Unterschiede zwischen den Gruppen gefunden werden.

¹ 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.

² Humphrey, N., Barlow, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Pert, K., Joyce, C., ... & Calam, R. (2016). A cluster randomized controlled trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum. *Journal of School Psychology*, 58, 73-89.

VORSCHULISCHE EXTERNE KINDERBETREUUNG UND PROBLEMVERHALTEN IN DER PRIMARSCHULE

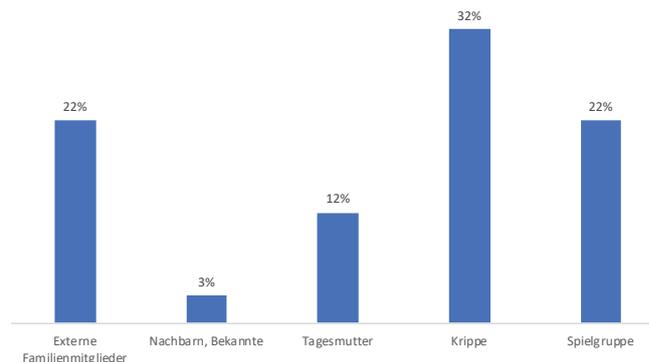
Ein weiterer Forschungsbereich evaluiert die Auswirkungen von vorschulischer externer Kinderbetreuung auf Verhaltensprobleme und schulische Entwicklung. Er reagiert auf Ergebnisse von ausländischen Studien, welche Hinweise darauf ergaben, dass vorschulisch in Krippen betreute Kinder zu Beginn der Primarschule mehr Problemverhalten zeigten als innerfamiliär betreute Kinder.

Das Forschungsteam überprüfte daher anhand der z-proso Daten, ob dieser Zusammenhang auch in der Stadt Zürich besteht [12]. In Übereinstimmung mit ausländischen Studien fanden wir, dass Kinder, die im Vorschulalter eine Kinderbetreuungseinrichtung (z. B. eine Kinderkrippe) besuchten, im Alter von 7 Jahren mehr Verhaltensprobleme wie Aggression, ADHS-Symptome, nicht-aggressives Problemverhalten sowie Ängstlichkeit und Depressivität aufweisen als Kinder, die keine Kinderbetreuungseinrichtung besuchten. Über die Ursachen besteht kein wissenschaftlicher Konsens. Möglicherweise treten extern betreute Kinder zu Beginn der Primarschule eher forscher und selbstbewusster auf und sind generell vermehrt gestresst, möglicherweise erschwert die externe Kinderbetreuung aber auch eine stabile Beziehung zu den Eltern. Eine weitere Möglichkeit ist, dass die Effekte von der Qualität der externen Betreuung abhängen.

In Zürich wird viel in die Qualität der externen Kinderbetreuung investiert. z-proso verfügt jedoch nicht über Daten zur Qualität der externen Kinderbetreuung, was eine Einschränkung der Studie darstellt. In einer aktuell laufenden Studie arbeitet die Mitarbeiterin des Jacobs Centers Dr. Margit Averdijk an einer Analyse zum

langfristigen Zusammenhang zwischen externer Kinderbetreuung und der Entwicklung von Problemverhalten und des Bildungsgrades bis zum 20. Lebensjahr. Sie wird zeigen, ob sich die in der ersten Studie beobachteten Effekte auf Problemverhalten im Zeitverlauf zurückbilden und ob externe Kinderbetreuung mit einer Verbesserung der schulischen Erfolgchancen einhergeht.

Anteil der Kinder in der Stadt Zürich, die vor dem Kindergarteneintritt eine externe Kinderbetreuung besucht haben, nach Art der externen Kinderbetreuung. Die Angaben zur externen Kinderbetreuung beziehen sich auf die Jahre 1997 bis 2002.

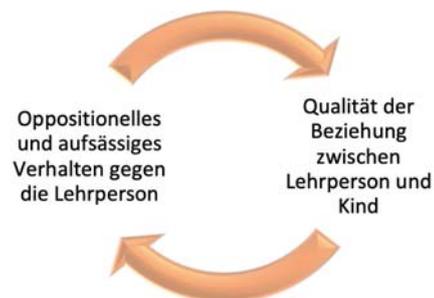


DIE BEDEUTUNG EINER POSITIVEN BEZIEHUNG ZWISCHEN LEHRPERSONEN UND JUGENDLICHEN

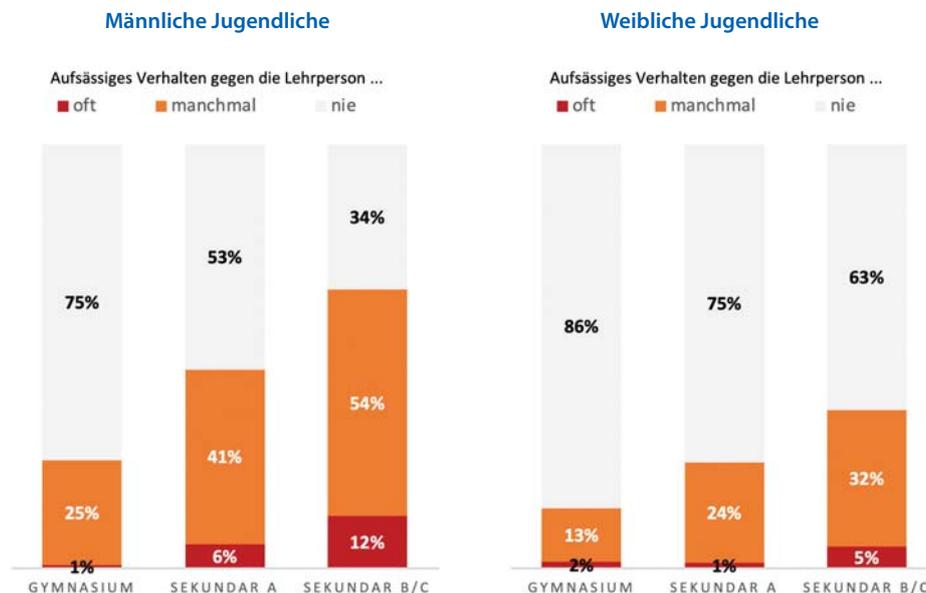
Lehrpersonen sind im Leben von Kindern und Jugendlichen nicht nur wichtig, um Bildung zu vermitteln; auch die Qualität ihrer Beziehungen zu den Schulkindern im Klassenzimmer spielt eine grosse Rolle. Ob Kinder eine Lehrperson als verständnisvoll und unterstützend oder aber als ablehnend und feindlich wahrnehmen, kann einen langfristigen Einfluss auf deren Entwicklung haben. Dies ergab eine frühere Arbeit von Dr. Ingrid Obsuth (Universität Edinburgh) aus der z-proso Forschungsgruppe. Sie untersuchte die Auswirkungen der Lehrpersonenwechsel von der dritten zur vierten Klasse der Primarschule: Einige Kinder hatten einen besseren Draht zur neuen Lehrperson, andere fühlten sich durch die vorherige Lehrperson besser unterstützt. Bei Kindern, welche eine Verbesserung der Lehrperson-Kind-Beziehung erfuhren, konnte bis zum Ende der Primarschule eine nachhaltige Verbesserung von Verhaltensproblemen beobachtet werden [13].

Dr. Sara Valdebenito, eine wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsteam von Prof. Manuel Eisner an der Universität Cambridge, führt aktuell weiterführende Forschungen zu diesem Thema durch. Sie untersucht den wechselseitigen Zusammenhang zwischen der Qualität der Kind-Lehrperson-Beziehung und dem Ausmass von oppositionellem und aufsässigem Verhalten im Schulalltag zwischen dem 11. und dem 15. Altersjahr [14].

Gerade in der Adoleszenz sind oppositionelles und aufsässiges Verhalten bis hin zu verbaler oder physischer Gewalt gegen Lehrpersonen ein verbreitetes Problem. Im Alter von 15 Jahren zeigten nach Angaben der Lehrperson rund 34 % der Jugendlichen mindestens gelegentlich oppositionelles und aufsässiges Verhalten, während dies bei rund 5 % 'oft' oder 'sehr oft' der Fall war. Dabei bestehen erhebliche Unterschiede nach Geschlecht und Schulstufe. Am stärksten betroffen sind Lehrpersonen und Mitlernende in der Sekundarschule Abteilung B/C, wobei besonders Knaben den Unterricht stören und sich unverschämt verhalten.



Ausmass von oppositionellem und aufsässigem Verhalten gegen Lehrpersonen nach Schultypus und Geschlecht.



Die Ergebnisse der Studie weisen auf einen Teufelskreis hin, besonders bei Knaben in der Sekundarschule: Oppositionelles und aufsässiges Verhalten führt zwei Jahre später zu einem schlechteren Verhältnis zur Lehrperson, während umgekehrt ein negatives Verhältnis zur Lehrperson eine spätere Zunahme von Problemverhalten gegen die Lehrperson begünstigt. Das Ergebnis können Stress und Burn-out bei der Lehrperson, eine Eskalation von Verhaltensproblemen beim Schulkind, und eine Verschlechterung des Lernklimas für die gesamte Klasse sein. Interventionen, die auf eine Verbesserung der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden abzielen, können daher für alle Beteiligten von Vorteil sein.

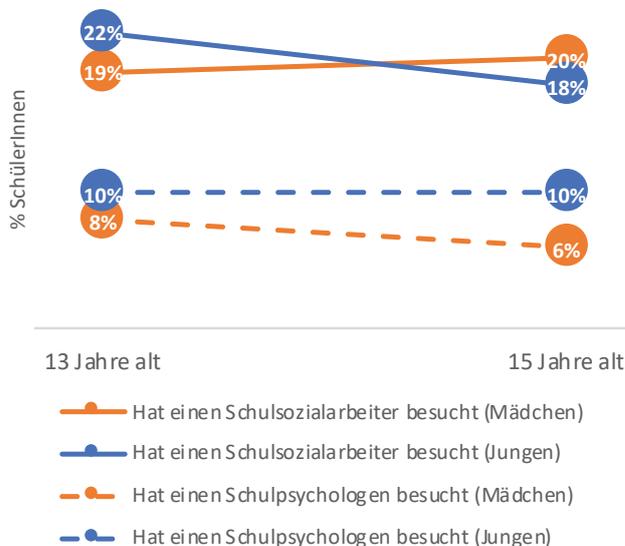
NUTZUNG VON SCHULISCHEN HILFSANGEBOTEN

Für eine langfristig positive schulische, berufliche und persönliche Entwicklung ist es wichtig, dass Lernenden Unterstützung finden, wenn sie Probleme haben, die sie in der Schule belasten. Zwei wichtige Dienstleistungen in diesem Bereich sind die Schulsozialarbeit und die Schulpsychologischen Dienste.

Um zu beurteilen, inwieweit diese Angebote von Lernenden genutzt werden, enthält die z-proso-Studie Fragen zur Inanspruchnahme von Schuldiensten. Eine Analyse der Antworten der Jugendlichen auf diese Fragen zeigt, dass eine erhebliche Anzahl von Lernenden Beratungsangebote der Schulen aufsucht: Im Alter von 12 bis 15 Jahren hatte etwa jedes dritte Kind in der z-proso-Studie schon einmal Kontakt mit Fachpersonen der Sozialarbeit (32 %), während jedes siebte Kind (14.5 %) die Beratungsangebote der Schulpsychologischen Dienste mindestens einmal genutzt hatte. Die Nutzung verschiebt sich zwischen dem Alter von 13 und 15 Jahren nur geringfügig, allerdings nutzen Mädchen die Schulpsychologischen Dienste etwas seltener als Knaben.

Die Gründe für einen Kontakt mit einem Schulsozialarbeiter unterscheiden sich geringfügig von denen bei einem Schulpsychologen. Während Gewalttätigkeit und Opfererfahrungen zu den häufigsten Gründen für einen Besuch beim Schulsozialarbeiter gehören, ist dies beim Besuch eines Schulpsychologen weniger der Fall. Lernschwierigkeiten, ADHS und familiäre Probleme sind die Hauptgründe für den Besuch beim Schulpsychologen.

Anteil der Lernenden, die in den letzten zwei Jahren einen Schulsozialarbeiter oder Schulpsychologen besucht haben, nach Geschlecht und Alter.



Die fünf wichtigsten Gründe für die Inanspruchnahme psychosozialer Dienstleistungen an Schulen in den letzten zwei Jahren.

Schulsozialarbeit		Schulpsychologie	
13 Jahre	15 Jahre	13 Jahre	15 Jahre
1. Gewalttätigkeit (26%)	1. Familienprobleme (24%)	1. Lernschwierigkeiten (32%)	1. Familienprobleme (27%)
2. Lernschwierigkeiten (21%)	2. Gewalttätigkeit (18%)	2. ADHS (29%)	1. Lernschwierigkeiten (27%)
3. Opfererfahrungen von Gewalt (19%)	2. Opfererfahrungen von Gewalt (18%)	3. Familienprobleme (14%)	3. ADHS (25%)
4. ADHD (14%)	4. Lernprobleme (17%)	4. Opfererfahrungen von Gewalt (12%)	4. Depression (15%)
5. Familienprobleme (13%)	5. Probleme mit der Lehrperson (15%)	5. Andere Gründe (11%)	4. Andere Gründe (15%)

Insgesamt zeigen diese Ergebnisse, dass Schulsozialarbeit und Schulpsychologie wichtige Ressourcen im schulischen Umfeld bereitstellen und dass sie von vielen Jugendlichen, Lehrpersonen und Eltern genutzt werden. Sie können den Lernenden nicht nur helfen, mit Lernschwierigkeiten umzugehen, sondern auch andere Probleme vermindern, auf die Jugendliche in ihrem Leben stossen, einschliesslich Verhaltensprobleme, Opfererfahrungen und familiäre Probleme.



ZITIERTE LITERATUR

1. Ribeaud, D. (2015). Entwicklung von Gewalterfahrungen Jugendlicher im Kanton Zürich 1999-2014. Forschungsbericht. Zürich: Professur für Soziologie, ETH Zürich.
2. Zych, I., Ttofi, M. M., Llorent, V. J., Farrington, D. P., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2018). A longitudinal study on stability and transitions among bullying roles. *Child Development*, advance online publication.
3. Averdijk, M., Müller, B., Eisner, M., & Ribeaud, D. (2011). Bullying victimization and later anxiety and depression among pre-adolescents in Switzerland. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 103.
4. Averdijk, M., Malti, T., Eisner, M., Ribeaud, D., & Farrington, D. P. (2016). A vicious cycle of peer victimization? Problem behavior mediates stability in peer victimization over time. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 2(2), 162-181.
5. Averdijk, M., Eisner, M., & Ribeaud, D. (2014). Do social relationships protect victimized children against internalizing problems? *Journal of School Violence*, 13(1), 80-99.
6. Murray, A. L., Booth, T., Eisner, M., Auyeung, B., Murray, G., & Ribeaud, D. (2019). Sex differences in ADHD trajectories across childhood and adolescence. *Developmental Science*, 22(1), e12721.
7. Malti, T., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2011). The effectiveness of two universal preventive interventions in reducing children's externalizing behavior: a cluster randomized controlled trial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 677-692.
8. Malti, T., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2012). Effectiveness of a universal school-based social competence program: The role of child characteristics and economic factors. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 249-259.
9. Averdijk, M., Zirk-Sadowski, J., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2016). Long-term effects of two childhood psychosocial interventions on adolescent delinquency, substance use, and antisocial behavior: a cluster randomized controlled trial. *Journal of Experimental Criminology*, 12(1), 21-47.
10. Sorrenti, G., Ribeaud, D., Eisner, M., & Zöllitz, U. (in preparation). The causal impact of socio-emotional skills training on educational success.
11. Eisner, M., Nagin, D., Ribeaud, D., & Malti, T. (2012). Effects of a universal parenting program for highly adherent parents: A propensity score matching approach. *Prevention Science*, 13(3), 252-266.
12. Averdijk, M., Besemer, S., Eisner, M., Bijleveld, C., & Ribeaud, D. (2011). The relationship between quantity, type, and timing of external childcare and child problem behaviour in Switzerland. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(6), 637-660.
13. Obsuth, I., Murray, A. L., Malti, T., Sulger, P., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2017). A non-bipartite propensity score analysis of the effects of teacher-student relationships on adolescent problem and prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(8), 1661-1687.
14. Valdebenito, S., Eisner, M., Murray, A. L., & Ribeaud, D. (in preparation). Bidirectional association between teacher-child bond and oppositional behaviour against teachers in adolescence: A longitudinal analysis from ages 11 to 15.



LISTE AUSGEWÄHLTER WEITERER VERÖFFENTLICHUNGEN VON PROFESSUREN DES JACOBS CENTERS ZU PROBLEMVERHALTEN UND BILDUNGSERFOLG

Borghans, L., Golsteyn, B. H., & **Zölitz, U.** (2015). School quality and the development of cognitive skills between age four and six. *PLoS One*, 10(7), e0129700.

Buchmann, M., & Steinhoff, A. (2017). Co-Development of student agency components and its impact on educational attainment— theoretical and methodological considerations. *Research in Human Development*, 14(2), 96-105.

Buchmann, M., Kriesi, I., Koomen, M., Imdorf, C., & Basler, A. (2016). Differentiation in secondary education and inequality in educational opportunities: The case of Switzerland. In Blossfeld, H-P. et al. (Eds.), *Secondary Education Models and Social Inequality: An International Comparison*, pp. 111-128. Cheltenham: Edward Elgar.

Marie, O., & **Zölitz, U.** (2017). "High" achievers? Cannabis access and academic performance. *The Review of Economic Studies*, 84(3), 1210-1237.

Raschle, N. M., Fehlbaum, L. V., Menks, W. M., Martinelli, A., Prätzlich, M., Bernhard, A., ... & Stadler, C. (2019). Atypical dorsolateral prefrontal activity in females with conduct disorder during effortful emotion regulation. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, advance online publication.

Raschle, N. M., Becker, B. L. C., Smith, S., **Fehlbaum, L. V.,** Wang, Y., Gaab, N. (2017). Investigating the influences of language delay and/or familial risk for dyslexia on brain structure in 5-year-olds. *Cerebral Cortex*, 27(1), 764-776.

Perry, N., Dollar, J., Calkins, S. D., Keane, S. P., & **Shanahan, L.** (2018). Childhood self-regulation as a mechanism through which early overcontrolling parenting is associated with adjustment in preadolescence. *Developmental Psychology*, 54(8), 1542-1554.

Copeland, W. E., **Shanahan, L.,** Hinesley, J., Chan, R. F., Aberg, K. A., van den Oord, E. J. C. G., & Costello, E. J. (2018). Association of childhood trauma exposure with adult psychiatric disorders and functional outcomes. *JAMA Network Open*, 1, e184493.

Shanahan, M. J., Johnson, M., & Mortimer, J. T. (Eds.) (2015). *Handbook of the Life Course*, Volume 2. New York: Springer.

Shanahan, M. J. (2013). Social genomics and the life course: Opportunities and challenges for multilevel population research. In Waite, L. (Ed.), *New Directions in the Sociology of Aging*, pp. 255-276. Washington, D.C.: National Academies Press.





Zitierhinweis:

Averdijk, M.; Eisner, M.; Ribeaud, D.; Zöllitz, U. (2019). Problemverhalten an Schulen, Frühförderung und Bildungserfolg. Praxis und Wissenschaft im Gespräch: Beiträge des Jacobs Center zu kinder- und jugendpolitischen Fragen. Zürich: Jacobs Center, Universität Zürich.

Universität Zürich
Jacobs Center for Productive Youth Development
Andreasstrasse 15
8050 Zürich
Tel 044 634 06 81
Fax 044 634 06 99
jc-uzh@jacobscenter.uzh.ch