

Freier Beitrag

Zur Wirksamkeit des JobFit-Trainings für Jugendliche

Jan Schultheiß, Franz Petermann und Ulrike Petermann

Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation, Universität Bremen

Zusammenfassung. Die vorliegende Studie untersucht die Effekte des JobFit-Trainings für Jugendliche (JFT, Petermann & Petermann, 2010) anhand einer Stichprobe von 87 Schülern. Es wurden zwei Prämessungen (2 Monate vor Trainingsbeginn und unmittelbar vor Trainingsbeginn) durchgeführt und mit den Ergebnissen einer Postmessung verglichen. Hierzu füllten die Jugendlichen Selbstbeurteilungsbögen zum Sozial- und Lernverhalten aus. Es zeigten sich zwischen den beiden Prämessungen insbesondere im Bereich des Sozialverhaltens keine signifikanten Differenzen in den Mittelwerten. Zwischen den Prämessungen und der Postmessung wurden hingegen in einigen dem Sozialverhalten zugeordneten Skalen signifikante Verbesserungen mit mittleren bis großen Effektstärken belegt. Das JobFit-Training stellt damit eine wirksame, schulbasierte Präventionsmaßnahme zur Verbesserung der sozialen Kompetenzen dar.

Schlüsselwörter: JobFit-Training, Jugendalter, Prävention, schulbasierte Intervention, Wirksamkeitsstudie

On the Effectiveness of the JobFit-Training for Adolescents

Summary. The present study examines the effects of the JobFit-Training for adolescents (JFT, Petermann & Petermann, 2010) based on a sample of 87 eighth-graders. Data was collected from the students 2 months prior to the training and again immediately before the start, as well as following the training. The students were asked to complete questionnaires regarding their social skills and learning behaviour. The analyses of the data showed no significant differences in the students' self reports in the two measurements preceding the training. Comparing both of these measurements with the results following the training showed significant improvements with effects classed as medium to high in several subscales of social competence. The JobFit-Training provides an effective school-based method of improving social competences in adolescents.

Keywords: Adolescence, efficacy study, JobFit-Training, prevention, school-based intervention

Während früher das pathogenetische Verständnis bei der Interventionsplanung vorherrschte, hat sich seit den 80er-Jahren, spätestens mit Erscheinen des Buches *Unravelling the Mystery of Health* (1987) des israelischen Soziologen Aaron Antonovsky, zunehmend der salutogenetische Ansatz verbreitet. Der Fokus wird nicht mehr nur auf die Behandlung von Krankheiten und psychischen Störungen gelegt, sondern wird verschoben auf das, was die Menschen gesund hält. Neben der Beachtung von Risikofaktoren und widrigen Lebensumständen rücken Schutzfaktoren und Ressourcen dabei stärker in den Vordergrund (u. a. Noeker & Petermann, 2008). Eine wichtige Ressource im Jugendalter stellen Fähigkeiten im Arbeits- und Sozialverhalten dar. Für diesen Bereich wurden in den vergangenen Jahren verschiedene Förderprogramme entwickelt, die junge Menschen bei der erfolgreichen Bewältigung der an sie gestellten Anforderungen unterstützen sollen.

Dem salutogenetischen Ansatz folgend sollte in den ersten Lebensjahren psychischen Störungen entgegen-

gewirkt werden (z. B. Heinrichs, Döpfner & Petermann, 2008; Petermann, Petermann & Damm, 2008). Präventionsprogramme können an unterschiedlichen Stellen ansetzen und unterschiedliche Zielgruppen haben (Petermann & Petermann, 2011; s. auch Kasten 1). Die Zielgruppe der Maßnahmen können hierbei sowohl Eltern oder Lehrkräfte als auch – beginnend mit dem Kindergartenalter (vgl. Petermann & Lehmkuhl, 2010; Wadepohl, Koglin, Vonderlin & Petermann, 2011) – die Kinder selbst sein.

Während Präventionsprogramme in der Medizin bereits seit einiger Zeit ihren festen Platz im Gesundheitswesen eingenommen haben, haben sich Präventionsprogramme für die Vorbeugung psychischer Störungen erst in den letzten Jahrzehnten etabliert, beginnend im Bereich der Suchtprävention (vgl. Mühlig, 2008). Da viele psychische Störungen auf einen Mangel an Kompetenzen zurückzuführen sind und mit unzureichenden Bewältigungsstrategien einhergehen, arbeiten Präventionsmaßnahmen oft insbesondere auf die Vermittlung diverser Kompetenzen hin. Dies

Kasten 1

Sieben Prinzipien eines guten Präventionsprogramms (aus Petermann & Petermann, 2011, S. 197)

- Wahl eines Ortes, der von allen Betroffenen gut erreichbar ist (z. B. Kindergarten, Schule).
- Durchführung in einem natürlichen Umfeld, um die Inhalte leicht auf den Alltag der Kinder und der Familie übertragen zu können.
- Wahl eines Interventionszeitpunktes im Entwicklungsverlauf eines Kindes, zu dem optimale Effekte erzielbar sind; dies setzt eine ideale Lernbereitschaft auf Seiten des Kindes und der Eltern voraus.
- Rechtzeitiger Beginn, so dass sich noch nicht zu viele Risiken summiert haben.
- Wahl eines empirisch abgesicherten, zielgruppengerechten und attraktiven Angebotes.
- Einbezug der zentralen Bezugspersonen eines Kindes.
- Ein entwicklungsbegleitendes, in verschiedenen Altersstufen wiederholbares Angebot vorhalten.

können Erziehungskompetenzen bei Eltern oder Erziehern sein (Petermann, Petermann & Franz, 2010) oder auch spezielle Strategien, die den Betroffenen im Alltag helfen sollen, so wie zum Beispiel Selbstmanagementfertigkeiten (Beelmann & Lösel, 2007).

Aufgrund der großen Bedeutung von sozialen und emotionalen Kompetenzen ist die Vermittlung eben dieser ein zentrales Anliegen vieler Präventions- und Therapieprogramme für das Kindes- und Jugendalter. Die hohen Prävalenzraten psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter bestätigen den Bedarf derartiger Maßnahmen. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor und Schellinger (2011) zeigten anhand einer Metaanalyse von über 270'000 Kindern und Jugendlichen die empirische Wirksamkeit sozialer und emotionaler Kompetenztrainings.

Für den Bereich der Jugendlichen existieren hier beispielsweise das *Gruppentraining für soziale Kompetenzen* (GSK; Hinsch & Pfungsten, 2007) oder das *Training mit Jugendlichen* (Petermann & Petermann, 2010). Solche Programme setzen nicht an einem bestimmten Störungsbild an, sondern vermitteln allgemeine soziale und emotionale Kompetenzen, die Jugendliche im Alltag bei der Bewältigung ihrer Probleme unterstützen sollen.

Das JobFit-Training

Das JobFit-Training (JFT) für Jugendliche stellt die schulbasierte Version des *Training mit Jugendlichen* von Petermann und Petermann (2010) dar. Das Training mit Jugendlichen wurde 1987 erstmals veröffentlicht und seitdem kontinuierlich weiterentwickelt. Im Rahmen der zunehmenden Bedeutung von Präventionsmaßnahmen wurde das Training mit Jugendlichen seit 2006 als schulbasierte Präventionsmaßnahme in abgewandelter Form als reines Gruppentraining in der Schule durchgeführt. Hieraus ent-

stand 2010 das JFT, dessen Wirksamkeit in der vorliegenden Studie überprüft werden soll.

Zielgruppe des Trainings sind insbesondere Haupt- und Realschüler ab der achten Klasse, die kurz vor dem Eintritt in das Berufsleben oder vor einem ersten Betriebspraktikum stehen.

Das Training wird im Klassenverband realisiert und umfasst zehn Module, die jeweils zwei Unterrichtsstunden in Anspruch nehmen. Um die Umsetzung eines Präventionsprogramms in der Praxis zu gewährleisten, sind verschiedene Faktoren von großer Bedeutung (vgl. Beets et al., 2008). Insbesondere das Vorhandensein von standardisierten Durchführungsanleitungen und Materialien erhöht die Umsetzbarkeit in der Praxis signifikant (Forman & Barakat, 2011), weswegen im JFT Inhalte und Materialien genau beschrieben und vorgegeben sind.

Basierend auf verhaltenstherapeutischen Prinzipien werden die behandelten Themen mit Hilfe verschiedener Materialien, wie etwa Cartoons oder Fotos, in Form von Gruppenarbeiten, Diskussionen oder Rollenspielen bearbeitet. Hinzu kommen zwei wiederkehrende, strukturgebende Elemente, die aus dem bewährten Training mit Jugendlichen übernommen wurden. Einerseits kommt die *Checkliste* im JFT als vereinfachte Version der Tagebuchtechnik zum Einsatz. Mit dieser Checkliste startet jedes Modul; die Schüler wählen für die Checkliste einen Verhaltensvorsatz, dessen Einhaltung sie täglich bewerten sollen, um so die eigenen Reflexionsfähigkeiten zu differenzieren. Zum anderen gilt für jeden Schüler, ebenso wie für die Trainer, während der Zeit des Trainings eine selbstgewählte, persönliche Regel, an die die Schüler nach Besprechung der Checkliste erinnert werden und deren Einhaltung am Ende jeder Sitzung in der Gruppe bewertet wird.

Zwar wurde das Vorgehen aufgrund der im Vergleich zum Training mit Jugendlichen größeren Gruppe angepasst, jedoch liegen jedem Modul des JFT ein oder mehrere Module aus dem Einzel- und Gruppentraining mit Jugendlichen zugrunde (s. Tab. 1).

Da eine sehr individuell auf den einzelnen Jugendlichen angepasste Vorgehensweise aufgrund der größeren Gruppe nicht mehr möglich ist, wurden die sensiblen Themen *Familie und Freizeit* sowie *Umgehen mit Misserfolg* aus dem Training mit Jugendlichen ausgeklammert und der Fokus mehr auf den für die Jugendlichen bevorstehenden Berufseinstieg gelegt. Während das Training mit Jugendlichen auch gezielt den Abbau von Problemverhalten verfolgt, zielt das JFT noch mehr auf die Vermittlung von Kompetenzen und die Stärkung von Ressourcen.

Methodik

Das JFT wurde in sechs achten Klassen einer Bremer Oberschule im zweiten Schulhalbjahr des Schuljahres 2010/2011 durchgeführt und begleitend evaluiert. Geleitet wurde das Training von Diplomstudierenden der Psychologie kurz vor Ende ihres Studiums im Rahmen des

Tabelle 1

Module des JobFit-Trainings und die Einordnung in das Training mit Jugendlichen

JobFit-Training	Zugrunde liegende Themenblöcke aus dem Originaltraining
Modul 1 Einführung und Verhaltensregeln	Erstkontakt (ET & GT) & Gruppenregeln (GT1)
Modul 2 Beruf und Zukunft	Beruf und Zukunft (ET1)
Modul 3 Lebensschicksale und Eigenverantwortung	Lebensschicksale und Eigenverantwortung (ET3)
Modul 4 Schwierige Situationen und selbstsicher widerstehen lernen	Schwierige Situationen und widerstehen lernen (ET4) & Selbstsicherheit im Umgang mit Gleichaltrigen (GT5)
Modul 5 Gefühle, Verhalten und Einfühlungsvermögen	Gefühle und Verhalten (GT2) & Einfühlungsvermögen üben (GT4)
Modul 6 Vorstellungsgespräche: Üben und reflektieren I	Vorstellungsgespräche üben (GT3) & Umgehen mit Kritik im Beruf (GT8)
Modul 7 Vorstellungsgespräche: Üben und reflektieren II	Vorstellungsgespräche üben (GT3) & Umgehen mit Kritik im Beruf (GT8)
Modul 8 Positives wahrnehmen und Anerkennung aussprechen	Anerkennung aussprechen und loben (GT6)
Modul 9 Außenseiter und Mobbing	Akzeptieren von Außenseitern (GT7)
Modul 10 Rückmeldung und Zertifikat	Rückmeldungen zum Training (GT10)

Anmerkungen: ET1 = Einzeltraining, Themenblock 1; ET2 = Einzeltraining, Themenblock 2; etc. GT1 = Gruppentraining, Themenblock 1; GT2 = Gruppentraining, Themenblock 2; etc.

Studienschwerpunktes *Klinische Kinderpsychologie* der Universität Bremen. Die Studierenden wurden von Mitarbeitern des Zentrums für Klinische Psychologie und Rehabilitation (ZKPR) der Universität Bremen fortgebildet und supervidiert. Darüber hinaus fand eine eintägige Intensivschulung statt, in der die Trainer mit Rollenspielen auf die Unterrichtssituation vorbereitet wurden. Die Lehrer der betreffenden Klassen standen den Studierenden bei der Durchführung als Unterstützung zur Seite.

Zur Evaluation der Effekte des Trainings wurde in den bisherigen Wirksamkeitsstudien (Koglin, Petermann, Heffter & Petermann, 2010; Petermann, Koglin, Petermann & Heffter, 2010) ausschließlich auf die Fremdeinschätzung der Lehrer zurückgegriffen, darüber hinaus wurde für diese Studien ein klassisches Kontrollgruppendesign verwendet. Da in diesen Studien die Rücklaufquote der Fragebögen von Seiten der Lehrer insbesondere zu den späteren Messzeitpunkten sehr gering ausfiel und die Übereinstimmung zwischen Lehrer- und Schülerurteil generell nur gering ist (vgl. z. B. Thiels & Schmitz, 2008), wurden in der vorliegenden Studie ausschließlich die Schüler befragt.

Der vorliegenden Studie liegt ein within-subject Kontrollgruppendesign zugrunde (vgl. Cotton, 1998). Hierfür wurden zwei Prätestungen sowie eine Posttestung vorgenommen:

- Der erste Erhebungszeitpunkt (t1) fand im Dezember 2010 statt und lag somit zwei Monate vor dem Trainingsbeginn.
- Der zweite Erhebungszeitpunkt (t2) wurde im Februar 2011 und damit in der Woche vor dem Beginn des Trainings realisiert.

So sollten zufällige Änderungen durch einen Vergleich der erhobenen Werte zwischen t1 und t2 kontrolliert werden. Direkt nach Abschluss des Trainings im Juni 2011 erfolgte die dritte und letzte Erhebung (t3). Zu allen drei Zeitpunkten, nach vorherigem Einverständnis der Eltern, schätzten sich die Schüler mit der Schülereinschätzliste für Sozial- und

Lernverhalten selbst ein (SSL; Behrends & Föhriegen, 2010; Schreyer-Mehlhop, Petermann, Siener & Petermann, 2011).

Stichprobe

Insgesamt befanden sich in den sechs Klassen 144 Schülerinnen und Schüler, die am JFT teilnahmen. Für 133 Schüler lag das Einverständnis der Eltern für die Teilnahme an den Befragungen vor. 87 dieser Schüler (65 %) nahmen an allen drei Erhebungszeitpunkten teil, so dass für die vorliegende Studie die Daten von $N = 87$ Schülern analysiert werden konnten. Das Alter dieser Schüler lag zu Trainingsbeginn im Durchschnitt bei 14;2 Jahren mit einer Standardabweichung von 6,5 Monaten (s. Tab. 2).

Die Stichprobe setzt sich aus 40 Schülern und 47 Schülerinnen zusammen. Von diesen waren 81 in Deutschland

Tabelle 2

Stichprobenmerkmale der Trainingsteilnehmer (n = 87)

<i>Geschlecht</i>	
männlich	40 (46%)
weiblich	47 (54%)
<i>Alter</i>	
Mittelwert	14;2
Standardabweichung	6.5 Monate
<i>Geburtsland</i>	
Deutschland	81 (93%)
anderes Land	6 (7%)
<i>Staatsangehörigkeit</i>	
deutsch	81 (93%)
doppelte	3 (3.5%)
andere	3 (3.5%)

geboren, sechs Schüler waren im Ausland geboren. Es besaßen 81 Schüler die deutsche Staatsbürgerschaft, drei Schüler waren ausländischer Staatsangehörigkeit und drei Schüler besaßen eine doppelte Staatsbürgerschaft.

Die Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL)

Bei der SSL handelt es sich um ein ressourcenorientiertes Verfahren zur Selbsteinschätzung von Sozial- und Lernverhalten von Schülern. Sie basiert auf der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL; Petermann & Petermann, 2006) und wurde auf ihre psychometrischen Eigenschaften hin untersucht (Behrends & Föhrlgen, 2010). Die SSL besteht aus 50 Items, die zehn Skalen zugeordnet werden. Diese Skalen wiederum verteilen sich auf zwei übergeordnete Bereiche. Der Bereich *Sozialverhalten* wird durch die sechs Skalen *Kooperation*, *Selbstwahrnehmung*, *Selbstkontrolle*, *Einfühlungsvermögen*, *Selbstbehauptung* und *Sozialkontakt* gebildet. Der Bereich *Lernverhalten* besteht aus den vier Skalen *Anstrengungsbereitschaft*, *Konzentration*, *Selbstständigkeit beim Lernen* und *Sorgfalt beim Lernen*. Die Faktorenstruktur der LSL konnte im Rahmen ihrer Entwicklung auch für die SSL bestätigt werden. Sie wird in Abbildung 1 verdeutlicht.

Die Items bestehen aus Aussagen, die ein konkretes Verhalten beschreiben (z.B. «Ich teile mit anderen.», «Mit meinen Heften gehe ich ordentlich um.»), dessen Auftretenshäufigkeit von den Schülern auf einer vierstufigen Skala (*nie*, *selten*, *manchmal*, *häufig*) eingeschätzt werden soll. Diesen werden Rohwertpunkte zwischen 0 und 3 zugeordnet (*nie* = 0, *selten* = 1, *manchmal* = 2, *häufig* = 3), wobei alle Items gleich gepolt sind. Jeweils fünf aufeinanderfolgende Items bilden eine Skala (Behrends & Föhrlgen, 2010). Die den beiden übergeordneten Bereichen zugeordneten Skalen können zu einem Gesamtwert addiert werden.

SSL	
Sozialverhalten	Lernverhalten
Kooperation	Anstrengungsbereitschaft
Selbstwahrnehmung	Konzentration
Selbstkontrolle	Selbstständigkeit beim Lernen
Einfühlungsvermögen	Sorgfalt beim Lernen
Selbstbehauptung	
Sozialkontakt	

Abbildung 1. Struktur der Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL).

Statistische Analyse

Die statistische Verarbeitung der Daten erfolgte computergestützt. Zur Dateneingabe wurde Microsoft Access 2007 verwendet. Die so entstandenen Tabellen wurden in Microsoft Excel 2007 importiert, wo die Berechnung der Skalenrohwerter vorgenommen wurde. Fragebogenmappen, deren *missing values* bei über 10 % lagen, gingen nicht in die Analyse mit ein. Einzelne ausgelassene Fragen in den verbliebenen Datensätzen wurden per Mittelwertergänzung ersetzt. Diese Tabellen mit Rohwerten wurden in das Programm PASW Statistics 18 importiert, mit dem die varianzanalytischen Berechnungen vorgenommen wurden. Es wurde nach dem allgemeinen linearen Modell mit Messwiederholung gerechnet, um signifikante Unterschiede zwischen den Mittelwerten zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten zu bestimmen. Um eine Schätzung der Effektstärke zu erhalten, wurde zudem das partielle Eta Quadrat (η^2) berechnet; die Effektstärke wird nach Cohen (1988) eingeteilt in klein ($\eta^2 > 0,01$), mittel ($\eta^2 > 0,06$) und groß ($\eta^2 > 0,13$).

Ergebnisse

Für die zehn Subskalen der SSL sowie die beiden übergeordneten Bereiche Sozialverhalten und Lernverhalten wurden die Mittelwerte der Stichprobe berechnet. Die Ergebnisse der Erhebungen fasst Tabelle 3 zusammen.

Die Mittelwerte wurden varianzanalytischen Berechnungen unterzogen, um zu bestimmen, ob die Unterschiede der Mittelwerte zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten signifikant sind. Die Ergebnisse dieser Berechnungen sind in Tabelle 4 zusammengestellt.

Zwischen den beiden Prämessungen unterschieden sich die Mittelwerte der Schülerinnen und Schüler in neun der zehn Skalen der SSL nicht signifikant. Eine Ausnahme bildet die Skala Konzentration, in der sich von t1 zu t2 eine signifikante Differenz ($p = .025$) mit einem kleinen Effekt ($\eta^2 = .057$) ergab. Die übergeordneten Bereiche Sozialverhalten und Lernverhalten wiesen keine signifikanten Veränderungen auf.

Die Gegenüberstellung der zweiten Prämessung und der Postmessung illustriert die Wirksamkeit des JFT. Hier verbesserten sich in sieben von zehn Skalen die Mittelwerte signifikant. In den sechs Skalen des Bereichs Sozialverhalten zeigten sich sehr deutliche Effekte in den drei Skalen Kooperation ($p = .001$; $\eta^2 = .111$), Selbstkontrolle ($p = .001$; $\eta^2 = .116$) und Selbstbehauptung ($p = .000$; $\eta^2 = .203$). Die erreichten Effekte lagen hier im mittleren bis hohen Bereich. Die beiden Skalen Selbstwahrnehmung ($p = .032$; $\eta^2 = .052$) und Einfühlungsvermögen ($p = .026$; $\eta^2 = .056$) zeigten ebenfalls signifikante Verbesserungen mit kleinen Effektstärken. Der Bereich Sozialverhalten selbst wies eine besonders deutliche Verbesserung ($p = .000$) mit einer hohen Effektstärke ($\eta^2 = .216$) auf. Der Bereich Lernverhalten zeigte in zwei Skalen signifikante Ver-

Tabelle 3

Mittelwerte (*M*), Standardabweichungen (*SD*) und Mittelwertsdifferenzen der SSL

	t1		t2		t3		Differenzen der Mittelwerte		
	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	<i>M</i>	(<i>SD</i>)	t1 zu t2	t2 zu t3	t1 zu t3
Bereich: Sozialverhalten	69.37	(7.76)	69.33	(9.10)	72.80	(8.25)	-0.04	3.47	3.43
Kooperation	12.21	(1.81)	12.08	(2.14)	12.75	(1.76)	-0.13	0.67	0.54
Selbstwahrnehmung	11.48	(1.86)	11.32	(2.07)	11.76	(1.67)	-0.16	0.44	0.28
Selbstkontrolle	11.53	(1.91)	11.55	(2.27)	12.25	(1.93)	0.02	0.70	0.72
Einfühlungsvermögen	12.20	(2.17)	12.03	(2.23)	12.50	(2.12)	-0.16	0.47	0.30
Selbstbehauptung	10.72	(2.25)	10.87	(2.20)	11.88	(1.88)	0.15	1.01	1.15
Sozialkontakt	11.22	(1.86)	11.47	(2.20)	11.66	(2.09)	0.25	0.19	0.43
Bereich: Lernverhalten	44.24	(7.03)	44.39	(7.95)	45.86	(6.53)	0.15	1.47	1.62
Anstrengungsbereitschaft	11.20	(1.97)	11.12	(2.21)	11.39	(1.96)	-0.08	0.27	0.20
Konzentration	10.10	(2.21)	10.54	(2.26)	10.95	(1.96)	0.44	0.41	0.85
Selbstständigkeit beim Lernen	11.30	(2.03)	11.18	(2.29)	11.70	(1.87)	-0.12	0.52	0.40
Sorgfalt beim Lernen	11.65	(2.65)	11.55	(2.50)	11.82	(2.48)	-0.09	0.26	0.17

Tabelle 4

Ergebnisse der Varianzanalysen auf der Basis der SSL

	t1 zu t2			t2 zu t3			t1 zu t3		
	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Bereich: Sozialverhalten	0.003	0.957	0.000	23.743	0.000***	0.216***	21.189	0.000***	0.198***
Kooperation	0.299	0.586	0.003	10.777	0.001**	0.111**	6.285	0.014*	0.068**
Selbstwahrnehmung	0.395	0.531	0.005	4.754	0.032*	0.052	1.787	0.185	0.020†
Selbstkontrolle	0.008	0.929	0.000	11.237	0.001**	0.116**	9.387	0.003**	0.098**
Einfühlungsvermögen	0.791	0.376	0.009	5.108	0.026*	0.056†	2.240	0.138	0.025†
Selbstbehauptung	0.451	0.503	0.005	21.961	0.000***	0.203***	28.897	0.000***	0.252***
Sozialkontakt	1.645	0.203	0.019†	6.850	0.410	0.008	3.532	0.064	0.039†
Bereich: Lernverhalten	0.103	0.749	0.001	6.569	0.012*	0.071**	8.928	0.004**	0.094**
Anstrengungsbereitschaft	0.166	0.685	0.002	2.057	0.155	0.023†	1.075	0.303	0.012†
Konzentration	5.190	0.025*	0.057†	4.141	0.045*	0.046†	18.034	0.000***	0.173***
Selbstständigkeit beim Lernen	0.346	0.558	0.004	6.600	0.012*	0.071**	3.146	0.080	0.035†
Sorgfalt beim Lernen	0.199	0.657	0.002	1.351	0.248	0.015†	0.395	0.532	0.005

Anmerkungen: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, Klassifikation der Effektstärken nach Cohen (1988): † $\eta^2 > .01$ = klein, ** $\eta^2 > .06$ = mittel, *** $\eta^2 > .13$ = groß

besserungen, einmal in der Skala Konzentration ($p = .045$; $\eta^2 = .046$) mit einem schwachen Effekt und ein weiteres Mal in der Skala Selbstständigkeit beim Lernen ($p = .012$; $\eta^2 = .071$) mit einem mittleren Effekt. Der übergeordnete Bereich selbst zeigte ebenfalls positive Veränderungen mit einer mittleren Effektstärke ($p = .012$; $\eta^2 = .071$).

Die Mittelwerte der ersten Prämessung wurden ebenfalls mit den Mittelwerten der Postmessung verglichen. Auch hier zeigten sich positive Veränderungen in den Bereichen Sozialverhalten ($p = .000$; $\eta^2 = .198$) und Lernverhalten ($p = .004$; $\eta^2 = .094$) mit großen bzw. mittleren Effektstärken. In den Skalen Selbstbehauptung ($p = .0002$; $\eta^2 = .252$) und Konzentration ($p = .000$; $\eta^2 = .173$) fanden sich sehr deutliche Differenzen zwischen den Messzeit-

punkten mit hohen Effektstärken. Auch die Skalen Kooperation ($p = .014$; $\eta^2 = .068$) und Selbstkontrolle ($p = .003$; $\eta^2 = .098$) zeigten signifikante Verbesserungen mit mittleren Effektstärken.

Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie war es, Effekte des JFT aus Sicht der Schüler zu überprüfen. Insgesamt zeigen sich, wie erwartet, kaum signifikante Unterschiede in den Skalen oder den übergeordneten Bereichen der SSL zwischen den beiden Prämessungen. Eine Ausnahme bildet die Skala Konzentration; diese verändert sich jedoch nur mäßig

($p = .05$). Insgesamt ist deutlich, dass sich die Angaben der Schüler über die beiden Monate zwischen den Prämessungen, insbesondere in Bezug auf ihr Sozialverhalten, nicht signifikant verändert haben.

Besonders interessant sind die Vergleiche zwischen den Prämessungen und der Postmessung. Auch auf einem hohen Signifikanzniveau zeigen sich hier deutliche Effekte. Hervorzuheben sind hier die Effekte beim Bereich Sozialverhalten und einigen dazugehörigen Skalen. Beim Vergleich der Werte der Prämessungen mit den Werten der Postmessung zeigt sich in der Skala Selbstbehauptung ein großer Effekt. In den Skalen Kooperation und Selbstkontrolle zeigen sich in den Vergleichen der Postmessung mit beiden Prämessungen mittlere Effekte. Da sich die Werte der Prämessungen kaum voneinander unterscheiden, ist die Steigerung der sozialen Kompetenzen unmittelbar mit der Durchführung des JFT verknüpft. Da die Schüler in dem Zeitraum keine anderen Maßnahmen zur Steigerung der sozialen Kompetenzen durchliefen, sind diese Effekte sehr wahrscheinlich auf das JFT zurückzuführen.

Ebenfalls interessant ist der konstante Anstieg der Mittelwerte in der Skala Konzentration. Der Anstieg von der ersten Prämessung zur zweiten Prämessung und der Anstieg von der zweiten Prämessung zur Postmessung sind jeweils signifikant und weisen eine kleine Effektstärke auf. Im Endeffekt ergibt sich hieraus im Vergleich der ersten Prämessung zur Postmessung eine große Effektstärke. Dieser Anstieg der selbst wahrgenommenen Konzentrationsfähigkeit der Schüler kann nicht zwangsläufig auf das JFT zurückgeführt werden, da diese Tendenz bereits zwischen den Prämessungen wahrzunehmen war. Worauf der Anstieg in dieser Skala zurückzuführen ist, ist nicht eindeutig zu klären. Unabhängig von der Ursache schränkt die Skala Konzentration aufgrund der oben genannten Überlegungen die Interpretierbarkeit des Bereichs Lernverhalten ein. Da der gesamte Anstieg des Mittelwertes des Bereichs Lernverhalten vor allem auf die Skala Konzentration zurückführbar ist, sind die mittleren Effekte in diesem Fall unter Vorbehalt zu interpretieren.

Das JFT dient insbesondere dem Aufbau sozialer und emotionaler Kompetenzen bei Jugendlichen. In der ressourcenorientierten Selbsteinschätzung des eigenen Sozialverhaltens zeigen sich signifikante Verbesserungen in den relevanten Skalen. Eine Wirksamkeit des JFT in diesem Bereich ist damit – zumindest in der Selbstwahrnehmung der Teilnehmer – als sehr wahrscheinlich anzusehen.

Literatur

Antonovsky, A. (1987). *Unravelling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jessey-Bass.

Beelmann, A. & Lösel, F. (2007). Entwicklungsbezogene Prävention dissozialer Verhaltensprobleme: Eine Meta-Analyse zur Effektivität sozialer Kompetenztrainings. In W. Suchodo-

letz von (Hrsg.), *Prävention von Entwicklungsstörungen* (S. 235–258). Göttingen: Hogrefe.

Beets, M. W., Flay, B. R., Vuchinich, S., Acock, A. C., Li, K.-K. & Allred, C. (2008). School climate and teachers' beliefs and attitudes associated with implementation of the positive action program: A diffusion of innovations model. *Prevention Science*, 9, 264–275.

Behrends, A.-K. & Föhrigen, K. (2010). *Die Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL) – Entwicklung und psychometrische Überprüfung eines ressourcenorientierten Selbstbeurteilungsverfahrens für Jugendliche*. Bremen: Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Bremen.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cotton, J. W. (1998). *Analyzing within-subjects experiments*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Damnicki, 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, 405–432.

Forman, S. G. & Barakat, A. M. (2011). Cognitive-behavioral therapy in the schools: Bringing research to practice through effective implementation. *Psychology in the Schools*, 48, 283–296.

Heinrichs, N., Döpfner, M. & Petermann, F. (2008). Prävention psychischer Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (6., vollst. veränd. Aufl., S. 643–659). Göttingen: Hogrefe.

Hinsch, R. & Pflingsten, U. (2007). *Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Koglin, U., Petermann, F., Heffter, P. & Petermann, U. (2010). Längerfristige Effekte des JobFit-Trainings für Jugendliche. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 58, 235–241.

Mühlig, S. (2008). Substanzmissbrauch und -abhängigkeit bei illegalen Drogen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (6., vollst. veränd. Aufl., S. 571–588). Göttingen: Hogrefe.

Noeker, M & Petermann, F. (2008). Resilienz: Funktionale Adaptation an widrige Umgebungsbedingungen. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56, 255–263.

Petermann, U., Koglin, U., Petermann, F. & Heffter, P. (2010). Kompetenzaufbau durch das JobFit-Training für Schulklassen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57, 144–152.

Petermann, F. & Lehmkühl, G. (2010). Prävention von Aggression und Gewalt. *Kindheit und Entwicklung*, 19, 239–244.

Petermann, F. & Petermann, U. (2010). *Training mit Jugendlichen* (9., überarb. u. erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Petermann, F. & Petermann, U. (2011). Prävention. *Kindheit und Entwicklung*, 20, 197–200.

Petermann, U. & Petermann, F. (2006). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL)*. Göttingen: Hogrefe.

Petermann, U., Petermann, F. & Damm, F. (2008). Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56, 243–253.

Petermann, U., Petermann, F. & Franz, M. (2010). Erziehungskompetenz und Elterntaining. *Kindheit und Entwicklung*, 19, 67–71.

Schreyer-Mehlhop, I., Petermann, F., Siener, C. & Petermann, U. (2011). Ressourcenorientierte Diagnostik des Sozialverhaltens in der Schule: Ein Baustein zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. *Kindheit und Entwicklung*, 20, 201–208.

- Thiels, C. & Schmitz, G. (2008). Selbst- und Fremdbeurteilung von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen – Zur Validität von Eltern- und Lehrerurteilen. *Kindheit und Entwicklung, 17*, 118–125.
- Wadepohl, H., Koglin, U., Vonderlin, E. & Petermann, F. (2011). Förderung von sozial-emotionaler Kompetenz im Kindergarten: Evaluation eines präventiven Verhaltenstrainings. *Kindheit und Entwicklung, 20*, 219–228.

Dipl.-Psych. Jan Schultheiß

Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation
der Universität Bremen
Grazer Strasse 6
DE – 28359 Bremen
jansch@uni-bremen.de