

Bericht 1 zur Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen (FRI-PEERS)

# Verhaltensprobleme von Jugendlichen auf der Sekundarstufe I: Die Situation im ersten Schuljahr (7. Klasse)

Christoph Michael Müller

Unter Mitarbeit von Janine Fleischli und Verena Hofmann

VerhaltensproblemeJugendlicheHerausforderungOpferTäterVerhaltenGleichaltrigeLehrkräfteElternEntwicklungsanforderungenBelastungen  
haltenPeereinflussHäufigkeitUrsachenSchulkontextEinflüsseMitschülerMitschülerinnenVerhaltensentwicklungAnforderungenBelastungen  
BildungsgängeSelbstwertÄngstlichkeitDepressivitätÄrgerDissozialitätAggressionDelinquenz  
gendaleHerausforderungOpferTäterVerhaltenGleichaltrigeLehrkräfteElternEntwicklungsanforderungenBelastungen  
figkeitUrsachenSchulkontextEinflüsseMitschülerMitschülerinnenVerhaltensentwicklungAnforderungenBelastungen  
tÄngstlichkeitDepressivitätÄrgerDissozialitätAggressionDelinquenzOppositionKriminalität  
pferTäterVerhaltenGleichaltrigeLehrkräfteElternEntwicklungsanforderungenBelastungen  
textEinflüsseMitschülerMitschülerinnenVerhaltensentwicklungAnforderungenBelastungen



# **Verhaltensprobleme von Jugendlichen auf der Sekundarstufe I: Die Situation im ersten Schuljahr (7. Klasse)**

Bericht 1 zur Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen (FRI-PEERS)

Christoph Michael Müller  
Unter Mitarbeit von Janine Fleischli und Verena Hofmann

## **Impressum**

### **Herausgeber**

Universität Freiburg, Heilpädagogisches Institut

### **Autoren**

Dr. Christoph Michael Müller (*Lehr- und Forschungsrat am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg*)

Unter Mitarbeit von Janine Fleischli und Verena Hofmann (*Forschungsassistentinnen im SNF-Projekt 100013\_132210/1*)

### **Projektleitung**

Dr. Christoph Michael Müller und Prof. Dr. Gérard Bless

### **Finanzierung des Projekts**

Schweizerischer Nationalfonds; Projekt 100013\_132210/1 „Die Entwicklung von dissozialem Verhalten in Abhängigkeit der Schulklassenzusammensetzung - Eine Studie mit Jugendlichen der Sekundarstufe I“

### **Kontakt**

Dr. Christoph Michael Müller

Universität Freiburg, Heilpädagogisches Institut

Petrus-Kanisius-Gasse 21

CH-1700 Freiburg

E-Mail: christoph.mueller2@unifr.ch

Tel.: 0041/ (0)26 3007725

[www.unifr.academia.edu/ChristophMüller](http://www.unifr.academia.edu/ChristophMüller)

### **Zitationshinweis**

Müller, C., Fleischli, J. & Hofmann, V. (2013). Verhaltensprobleme von Jugendlichen auf der Sekundarstufe I: Die Situation im ersten Schuljahr (7. Klasse). Bericht 1 zur Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen (FRI-PEERS). Freiburg: Universität Freiburg.

### **Copyright**

Universität Freiburg, Heilpädagogisches Institut, 2013

Abdruck – ausser für kommerzielle Zwecke – unter Angabe der Quelle gestattet

### **ISBN**

978-3-033-04149-3

### **Gestaltung**

Chantal Hinni

Freiburg, August 2013

## Übersicht

<b>Vorwort</b>	<b>7</b>
<b>Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse</b>	<b>8</b>
<b>1. Hintergrund der Studie</b>	<b>10</b>
1.1 Herausforderungen für Jugendliche im ersten Schuljahr der Sek I	10
1.2 Fragestellungen der Studie	10
<b>2. Methodisches Vorgehen der Studie</b>	<b>12</b>
2.1 Aufbau der Untersuchung	12
2.2 Untersuchungsteilnehmende	12
2.3 Verwendete Fragebogen	14
2.4 Auswertungsvorgehen	16
<b>3. Ergebnisse zur Entwicklung von Verhaltensproblemen</b>	<b>17</b>
3.1 Die Verteilung von Verhaltensproblemen unter den Jugendlichen	17
3.2 Entwicklung von Selbstwertproblemen	18
3.3 Entwicklung von Ängstlichkeit/Depressivität	19
3.4 Entwicklung von Ärgerkontrollproblemen	20
3.5 Entwicklung dissozialen Verhaltens	21
3.6 Zusammenhang zwischen Verhaltensproblemen und Schülermerkmalen	22
<b>4. Ergebnisse zu den Häufigkeiten dissozialen Verhaltens</b>	<b>23</b>
4.1 Häufigkeiten aggressiven Verhaltens	23
4.2 Häufigkeiten delinquenter Verhaltens	26
4.3 Häufigkeiten schulischen Problemverhaltens	29
4.4 Aggressives, delinquentes und schulisches Problemverhalten im Vergleich	32
4.5 Häufigkeiten Cybermobbing	33
<b>5. Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse</b>	<b>36</b>
5.1 Einordnung der Messmethodik	36
5.2 Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse	36
5.3 Zunahme an Verhaltensproblemen nach dem Übergang in die Sek I	37
5.4 Geschlechterunterschiede hinsichtlich der Entwicklung von Verhaltensproblemen	37
5.5 Bildungsgangunterschiede hinsichtlich der Entwicklung von Verhaltensproblemen	38
5.6 Die besondere Situation von Schüler(inne)n der Werkklassen	39
5.7 Häufigkeiten dissozialen Verhaltens	40
5.8 Schlussfolgerungen und Ausblick	41
<b>Literatur</b>	<b>43</b>
<b>Anhang</b>	<b>47</b>



## Vorwort

Verhaltensprobleme von Jugendlichen können eine erhebliche Herausforderung darstellen. So gibt es einerseits Personen, welche Leidtragende von Verhaltensproblemen sind, wie beispielsweise Opfer von aggressivem oder delinquentem Verhalten. Dies können Gleichaltrige sein aber auch Lehrkräfte, Eltern oder andere Personen. Auf der anderen Seite ist auch bekannt, dass Jugendliche, welche Verhaltensprobleme zeigen, häufig ungünstige Entwicklungsperspektiven haben und von sozialem Ausschluss bedroht sind.

Auf Grund dieser Problematik wird mit der „Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen“ (FRI-PEERS) das Ziel verfolgt, genaue Angaben zu der Häufigkeit und den Ursachen von Verhaltensproblemen im Schweizer Schulkontext zu erhalten. Im vorliegenden Bericht 1 werden die ersten Teilergebnisse von FRI-PEERS präsentiert. Diese beziehen sich auf die Entwicklung von Verhaltensproblemen unterschiedlicher Schülergruppen im ersten Schuljahr der Sekundarstufe I (7. Klasse). Diesem Ergebnisbericht werden weitere folgen, in welchen dann die Entwicklung bis zur 9. Klasse sowie die Frage von Peereinfluss unter Schüler(inne)n und weitere Themen aufgegriffen werden.

FRI-PEERS wird unter der Leitung von Dr. Christoph Müller und Prof. Dr. Gérard Bless am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg durchgeführt (SNF-Forschungsassistentinnen: Janine Fleischli, Verena Hofmann). Weitere Beteiligte sind Thomas Begert und Xenia Müller (Diplomassistent(in) am Heilpädagogischen Institut). Die Finanzierung der Untersuchung erfolgt durch den Schweizerischen Nationalfonds (SNF-100013\_132210 und Weiterführung in SNF-100013\_14359).

Die Studie wird in enger Zusammenarbeit mit dem Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht (DOA) des Kantons Freiburg sowie den acht Oberstufenzentren des deutschsprachigen Teils des Kantons Freiburg durchgeführt. Wir möchten dem Amtsvorsteher Reto Furter sowie den Schuldirektoren und beteiligten Lehrkräften an dieser Stelle herzlich für die sehr gute Kooperation danken. Besonderer Dank gilt auch den Erziehungsberechtigten der teilnehmenden Schüler(innen) und vor allem den Jugendlichen selbst für das entgegengebrachte Vertrauen.

## **Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse**

### **Hintergrund**

Das erste Schuljahr auf der Sekundarstufe I (Sek I) kann für Jugendliche erhebliche Herausforderungen bedeuten. Neben persönlichen Umbrüchen in diesem Alter kann auch die Situation im neuen Schulhaus mit noch unbekannten Lehrpersonen, anderen Mitschüler(inne)n und neuen schulischen Anforderungen zu Belastungen führen. In der vorliegenden Nationalfondsstudie wurde daher untersucht, ob Jugendliche im 7. Schuljahr verstärkt Verhaltensprobleme entwickeln und wie häufig diese genau auftreten. Dabei wurden insbesondere Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sowie zwischen den verschiedenen Bildungsgängen fokussiert.

### **Methode**

Im Rahmen der Untersuchung wurden alle 825 Schüler(innen) eines Jahrgangs aus dem deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg befragt. Die Teilnehmenden hatten zu Beginn der Studie gerade auf die Sek I gewechselt und besuchten die 7. Klasse des Progymnasiums, der Sekundarschule, der Realschule oder sonderpädagogischer Werkklassen (hinsichtlich der Leistungsanforderungen in absteigender Reihenfolge genannt). Alle Jugendlichen berichteten schriftlich zu mehreren Zeitpunkten während des 7. Schuljahrs anonym über ihr eigenes Verhalten.

### **Ergebnisse**

#### *1. Verhaltensprobleme nehmen im ersten Schuljahr der Sek I zu.*

Sowohl internalisierende Probleme (niedriger Selbstwert, Ängstlichkeit/Depressivität) als auch externalisierendes Verhalten (Ärgerkontrollprobleme, dissoziales Verhalten) nahmen basierend auf den Auskünften der Jugendlichen von Beginn bis Ende des 7. Schuljahres zu.

#### *2. Mädchen haben im ersten Schuljahr der Sek I ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung von ängstlich-depressivem Verhalten. Bei Jungen besteht hingegen ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung von dissozialem Verhalten.*

Mädchen berichteten bereits zu Beginn des Schuljahres über mehr ängstlich-depressive Verhaltensweisen als Jungen und der Anstieg dieser Probleme über das Schuljahr war bei ihnen stärker ausgeprägt als bei den männlichen Teilnehmenden. Jungen berichteten hingegen zu Beginn des Schuljahres bereits über mehr dissoziales Verhalten (Aggression, Delinquenz) und diese Probleme nahmen bei ihnen mehr zu als bei den Mädchen.

#### *3. Jugendliche, welche den niedrig qualifizierenden Bildungsgang der Realschule besuchen, haben ein höheres Risiko für die Entwicklung von Verhaltensproblemen als Schüler(innen) aus anderen Schultypen.*

Schüler(innen) der Realschule berichteten bereits zu Beginn des Schuljahres die höchsten Raten an Verhaltensproblemen (niedriger Selbstwert, Ärgerkontrollprobleme, dissoziales Verhalten). Auffallend ist, dass der Besuch der Realschule über das Schuljahr hinweg dann mit einer stärkeren Zunahme dieser Probleme einher ging als der Besuch anderer Schultypen. Diese Entwicklung war unabhängig vom Niveau an Verhaltensproblemen zu Beginn des Schuljahres und betraf nicht nur die oben genannten Verhaltensbereiche sondern auch Ängstlichkeit und Depressivität.

#### *4. Die Ergebnisse geben genaue Auskunft über die Häufigkeit dissozialen Verhaltens.*

Die Schüler(innen) gaben vier Mal innerhalb des 7. Schuljahres anonym dazu Auskunft, wie häufig sie in den jeweils letzten 14 Tagen aggressive, delinquente und schulische Problemverhaltensweisen gezeigt haben. Beispielsweise berichteten durchschnittlich 12% der Jugendlichen, an mindestens einem der letzten 14 Tage Andere geschlagen, getreten oder ihnen anderweitig körperlich wehgetan zu haben. Rund 5% begingen in dieser Zeit nach eigenen Angaben einen Diebstahl. Bezüglich schulischen Problemverhaltens berichteten beispielsweise 47% der Jugendlichen, an mindestens einem der letzten 14 Tage die Hausaufgaben nicht gemacht zu haben.

Insgesamt wurde schulisches Problemverhalten am häufigsten berichtet, gefolgt von aggressivem und von delinquentem Verhalten. 17.6% der befragten Jugendlichen gaben an, mindestens einmal in den letzten zwei Monaten Opfer von Belästigungen per Internet, Handy oder Chat geworden zu sein (Cybermobbing).

Die Hintergrundinformationen der Jugendlichen, wie der sozioökonomische Status oder ein Migrationshintergrund, hingen in dieser Untersuchung kaum mit Verhaltensproblemen zusammen.

#### **Interpretation**

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Schüler(innen) im Verlauf des ersten Schuljahrs der Sek I zunehmend mehr Verhaltensprobleme zeigen. Vermutlich hängt dies einerseits mit individuellen Entwicklungsherausforderungen im Rahmen des Übergangs von der Kindheit in die Jugend zusammen. Andererseits treffen Schüler(innen) in den neu zusammengestellten Sek I-Klassen auf ein noch unbekanntes soziales und schulisches Umfeld, in dem sie sich erst orientieren müssen. Dies kann mit Konflikten und Auseinandersetzungen mit den Peers und den Lehrpersonen einhergehen, was individuell (und teilweise auch geschlechtsspezifisch) in aggressivem oder ängstlich-depressivem Verhalten resultiert. Die Fortführung der Studie bis in die 9. Klasse wird zeigen, inwiefern sich im weiteren Verlauf der Sek I der hier beobachtete Anstieg an Verhaltensproblemen fortsetzt oder wieder abschwächt.

Ein bemerkenswertes Ergebnis ist, dass Schüler(innen) der Realschule nicht nur mit den ungünstigsten Voraussetzungen in die Sek I starteten; vielmehr nahmen die Verhaltensprobleme dieser Jugendlichen im Verhältnis stärker zu als jene von Schüler(inne)n anderer Bildungsgänge. Dieses Resultat kann nur teilweise durch ungünstige Ausgangsvoraussetzungen dieser Jugendlichen zu Beginn der Sek I erklärt werden. Vielmehr könnte auch sein, dass sich durch das Zusammenführen dieser Schülerschaft in Schulklassen negative Peereinflussprozesse vollziehen, die sich ungünstig auf die individuelle Entwicklung auswirken. Diese hier aufgeworfenen und noch nicht abschliessend geklärten Fragen werden in der Fortführung von FRI-PEERS weiter analysiert und in folgenden Ergebnisberichten aufgegriffen werden.

## Hintergrund der Studie

### 1. Hintergrund der Studie

#### 1.1 Herausforderungen für Jugendliche im ersten Schuljahr der Sek I

Der Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe kann Schüler(innen) vor Herausforderungen stellen. Einerseits umfasst die Altersperiode von ca. 12-14 Jahren durch den Übergang von der Kindes- in die Jugendlichenrolle anspruchsvolle individuelle Entwicklungsaufgaben<sup>1</sup>. Andererseits bedeutet der Übertritt in die Sek I den Besuch eines grösseren und weniger übersichtlichen Schulhauses sowie die Zuweisung zu einem bestimmten Bildungsgang. Damit einhergehend treffen Schüler(innen) auf neue Lehrpersonen und müssen mit anderen akademischen Anforderungen sowie neu zusammengestellten Schulklassen zureckkommen<sup>2</sup>. Diese Veränderungen können für Schüler(innen) persönlich herausfordernd sein und mit Konflikten unter den Peers und mit den Lehrpersonen einhergehen.

Vor dem Hintergrund dieser Umbrüche sollte daher untersucht werden, wie sich die Verhaltensprobleme von Jugendlichen im ersten Schuljahr der Sek I entwickeln. Dieser Thematik wird in der vorliegenden Studie anhand von vier Fragestellungen nachgegangen.

#### 1.2 Fragestellungen der Studie

Internationale Studien zur sozialen Situation von Heranwachsenden nach dem Verlassen der Primarschule lassen erwarten, dass Verhaltensprobleme im ersten Sek I-Schuljahr tendenziell zunehmen<sup>3</sup>. Die Untersuchungslage zu dieser Frage ist aber wenig einheitlich und bezieht sich auf sehr unterschiedliche, meist US-amerikanische Schulsysteme<sup>4</sup>. Es ist deshalb ein wichtiges Anliegen, genaue Angaben über die Entwicklung von Verhaltensschwierigkeiten im Schweizer Sekundarschulkontext zu erhalten. Damit ergibt sich für diese Studie folgende erste Fragestellung:

**Fragestellung 1:** Wie entwickeln sich Verhaltensprobleme im ersten Sek I-Schuljahr?

Weiter ist zu untersuchen, ob sich Mädchen und Jungen in ihrer Verhaltensentwicklung unterscheiden. Ausgehend von Ergebnissen zur Situation in angloamerikanischen Schulsystemen sollte hier überprüft werden, ob Mädchen im ersten Sek I-Schuljahr mehr Schwierigkeiten im Bereich internalisierenden Verhaltens (z.B. Selbstwertprobleme, Ängstlichkeit/Depressivität) entwickeln als Jungen<sup>5</sup>. Bei Knaben wäre hingegen zu erwarten, dass diese über die Zeit hinweg mehr externalisierendes Verhalten (z.B. Ärgerkontrollprobleme, Aggression, Delinquenz) zeigen als Mädchen<sup>6</sup>. Die zweite Fragestellung der Studie lautet daher:

**Fragestellung 2:** Unterscheiden sich Mädchen und Jungen in der Entwicklung von Verhaltensproblemen im ersten Sek I-Schuljahr?

Darüber hinaus sollte geklärt werden, inwiefern die Entwicklung von Verhaltensproblemen vom besuchten Schultyp abhängt. Dabei ist grundsätzlich zu erwarten, dass Jugendliche in niedrig

<sup>1</sup> z.B. Howe & Richards, 2011

<sup>2</sup> z.B. Anderson et al., 2000; Fenzel & Blyth, 1986

<sup>3</sup> z.B. Blyth et al., 1983; Hirsch & Rapkin, 1987; Pellegrini & Long, 2002

<sup>4</sup> z.B. Übersicht bei Chung et al., 1998

<sup>5</sup> z.B. Hirsch & Rain, 1987; Repetto et al., 2004 ; Simmons et al., 1979; Zimmerman et al., 1997

<sup>6</sup> z.B. Übersicht bei Anderson & Huesmann, 2003

## Hintergrund der Studie

qualifizierenden Bildungsgängen mehr Verhaltensprobleme zeigen als jene aus höher qualifizierenden Schultypen. Dies begründet sich in den Zuteilungsprozessen zu den verschiedenen Bildungsgängen. So besteht beispielsweise ein statistischer Zusammenhang zwischen geringerer schulischer Leistung und mehr Verhaltensproblemen<sup>7</sup>. Weiter ist bekannt, dass sozial benachteiligte Schüler(innen) mit höherer Wahrscheinlichkeit den niedrig qualifizierenden Bildungsgängen zugewiesen werden<sup>8</sup>, was ebenfalls mit höheren Raten an Verhaltensschwierigkeiten in diesen Schultypen einhergehen könnte<sup>9</sup>.

Mehrere Schweizer Querschnittsstudien deuten entsprechend darauf hin, dass Schüler(innen), welche niedrig qualifizierende Bildungsgänge besuchen, oft die höchsten Raten an Verhaltensproblemen zeigen<sup>10</sup>. Es ist bisher allerdings noch nicht geklärt, inwiefern sich der Besuch eines niedrig qualifizierenden Bildungsgangs auf die *Entwicklung* von Verhaltensproblemen auswirkt. Erste Forschungsbefunde lassen dabei erwarten, dass der Besuch eines niedrig qualifizierenden Schultyps mit einem ungünstigeren Verhaltensverlauf einhergeht als jener eines hoch qualifizierenden Bildungsgangs (unter statistischer Berücksichtigung des Ausgangsniveaus an Verhaltensproblemen). So deuten beispielsweise Studien aus Deutschland und Flandern darauf hin, dass sich Schüler(innen) aus niedrigen Bildungsgängen häufiger gesellschaftlich abgewertet und bezüglich ihrer Zukunftsperspektiven als benachteiligt erleben, was zu einer ungünstigen Verhaltensentwicklung beitragen könnte<sup>11</sup>. Weiter vollziehen sich in niedrig qualifizierenden Bildungsgängen möglicherweise negative Peereinflussprozesse, die zu mehr individuellen Verhaltensproblemen führen<sup>12</sup>. Damit ergibt sich als dritte Fragestellung dieser Studie:

**Fragestellung 3:** Unterscheiden sich Schüler(innen) je nach Bildungsgang in der Entwicklung von Verhaltensproblemen im ersten Sek I-Schuljahr?

Schlussendlich sollen spezifische Häufigkeitsangaben zum Bereich des dissozialen Verhaltens erhoben werden (Aggression, Delinquenz, schulisches Problemverhalten). Während Jugendliche in vielen früheren Studien eher global nach solchem Verhalten in den letzten sechs Monaten oder im letzten Jahr gefragt wurden, versuchen wir an dieser Stelle sehr spezifische Häufigkeitsangaben zu eruieren. Dies gelingt durch die anonyme, viermalige Befragung der Jugendlichen während des 7. Schuljahres, wobei sich jede Befragung auf das Verhalten in den letzten 14 Tagen bezieht. Auf diese Weise können Erinnerungsverzerrungen verringert und Dunkelfeldangaben von relativ hoher Genauigkeit erlangt werden.

Entsprechend dieses Vorgehens werden einerseits Daten zum Anteil von Jugendlichen mit dissozialem Verhalten (Prävalenz) und andererseits Angaben zur Häufigkeit bestimmter Verhaltensweisen (Inzidenz) erfasst. Zusätzlich wird das aktuelle Problem des Cybermobbing (Belästigung über Internet, Handy etc.) aufgegriffen, indem die Jugendlichen zu ihren eigenen Erfahrungen mit der Thematik Auskunft geben. Damit ergibt sich als vierte Fragestellung der Studie:

**Fragestellung 4:** Wie häufig kommt dissoziales Verhalten im ersten Sek I-Schuljahr genau vor?

<sup>7</sup> z.B. Übersicht Beelmann & Raabe, 2007, 64f.

<sup>8</sup> z.B. Hallinan, 1994; Kronig, 2007; Neuenschwander & Malti, 2009

<sup>9</sup> z.B. Conger et al., 1994; James, 1997

<sup>10</sup> z.B. Killias et al., 2007; Ribeaud & Eisner, 2009; Walser & Killias, 2009; Willi & Hornung, 2002

<sup>11</sup> z.B. Knigge, 2009; Van Houtte & Stevens, 2008; Wellgraf, 2012

<sup>12</sup> z.B. Dishion & Tipsord, 2011; Müller, 2010

## Methodisches Vorgehen

### 2. Methodisches Vorgehen der Studie

#### 2.1 Aufbau der Untersuchung

FRI-PEERS ist als Längsschnittstudie über die komplette Sek I konzipiert (7.-9. Klasse). Im hier vorgestellten Teil der Studie wird in einem ersten Schritt lediglich die Entwicklung im ersten Schuljahr auf der Sek I betrachtet. Um diese genau erfassen zu können, wurden während des 7. Schuljahres vier Schülerbefragungen (T1-T4) durchgeführt (s. Abbildung 1).

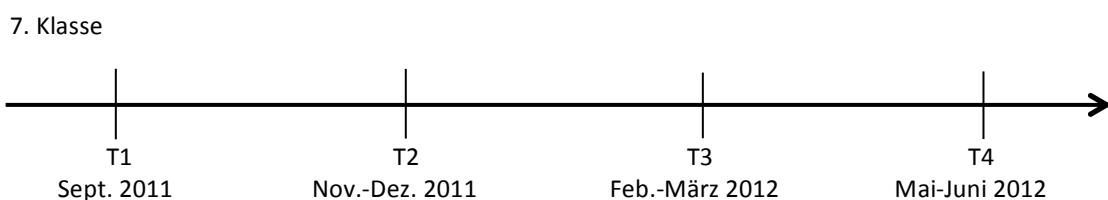


Abb. 1: Messzeitpunkte während des 7. Schuljahrs

Bei der ersten (T1) und letzten Befragung (T4) gaben die Schüler(innen) an, wie häufig sie in den letzten sechs Monaten ein breites Spektrum an Problemverhalten gezeigt haben<sup>13</sup>. Zu allen vier Messzeitpunkten wurden die Jugendlichen zudem spezifisch zur Häufigkeit aggressiven, delinquenter und schulischen Problemverhaltens in den letzten 14 Tagen vor der Erhebung befragt<sup>14</sup>. Die Häufigkeit von selbst erlebtem Cybermobbing wurde zum Zeitpunkt T2 erfasst<sup>15</sup>.

#### 2.2 Untersuchungsteilnehmende

An FRI-PEERS nahmen alle Siebklässler(innen) mit Schulbeginn im Sommer 2011 des deutschsprachigen Teils des Kantons Freiburg teil (erster Schultag in der 34. Kalenderwoche). Insgesamt wurden Daten von 876 Jugendlichen erhoben, wobei dies auch Jugendliche der 8. und 9. Klasse aus jahrgangsgemischten sonderpädagogischen Werkklassen umfasste. Für diesen Bericht wurden jedoch nur die 825 Siebklässler(innen) berücksichtigt. Die Anzahl anwesender Schüler(innen) schwankte zwischen den Messzeitpunkten auf Grund von Krankheitsabwesenheit etc. leicht (T1: n=798; T2: n=806; T3: n=783; T4: n=792). Die Zahl der in diesem Bericht insgesamt 825 berücksichtigten Siebklässler(innen) umfasst alle Jugendliche, die mindestens an einem der vier Messzeitpunkte anwesend waren.

Es nahmen alle 55 Klassen der acht Deutschfreiburger Sek I-Oberstufenzentren (sog. Orientierungsschulen) an der Studie teil. Im Kanton Freiburg besteht ein Schulsystem, welches die Regelbildungsgänge des Progymnasiums (Abteilung A), der Sekundarschule (Abteilung B) sowie der Realschule (Abteilung C) umfasst (hinsichtlich der Leistungsanforderungen in absteigender Reihenfolge genannt). Das Progymnasium hat laut Schulgesetz den Auftrag, Jugendliche auf das Gymnasium und höhere Studien vorzubereiten, wohingegen die Sekundarschule auf eine Berufsausbildung und ebenfalls auf höhere Studien abzielt. Die Realschule bereitet auf eine

<sup>13</sup> s. Ergebnisse Kap. 3

<sup>14</sup> s. Ergebnisse Kap. 4

<sup>15</sup> s. Ergebnisse Kap. 4.5

## Methodisches Vorgehen

Berufsausbildung und eine Berufstätigkeit unmittelbar nach der obligatorischen Schulzeit vor<sup>16</sup>. Neben den Regelbildungsgängen bestehen im Kanton Freiburg sonderpädagogische Werkklassen (Abteilung D) für jeweils sechs bis elf Schüler(innen), die als den Orientierungsschulen „angegliedert“ beschrieben werden<sup>17</sup>. Die Werkklassen haben laut Freiburger Schulgesetz<sup>18</sup> zum Ziel, Schüler(inne)n, „die in der Aneignung der Grundkenntnisse und -fertigkeiten nicht genügende Fortschritte zu erzielen vermögen, eine geeignete Ausbildung zu vermitteln“. Schüler(innen) dieser Klassen werden nach individuellen Lehrplänen unterrichtet<sup>19</sup>. Es bleibt zu ergänzen, dass Jugendliche mit erheblichen Verhaltensproblemen im Kanton Freiburg temporär so genannte „Anschlussklassen“ besuchen können<sup>20</sup>. Dies kam laut Auskunft der Schuldirektoren in dem hier untersuchten deutschsprachigen Schülerjahrgang jedoch nicht vor.

Die Zuweisungsentscheidung zu den verschiedenen Sek I-Bildungsgängen erfolgt im Kanton Freiburg in der sechsten Primarklasse, wobei diese i.d.R. vier Elemente berücksichtigt (Noten des 1. Semesters, Empfehlung der Lehrperson, Empfehlung der Eltern und Resultat der kantonalen Vergleichsprüfung)<sup>21</sup>. Abgesehen von möglichen Bildungsgangwechseln (n= 24 in dieser Studie), verbleiben die Schüler(innen) während der Sek I in ihren nach Bildungsgängen gegliederten Klassen. Jeder Schulklasse ist dabei eine Klassenlehrperson zugeordnet; die Jugendlichen werden jedoch auch von anderen Fachlehrkräften unterrichtet. Die Schüler(innen) der Werkklasse haben grundsätzlich bei ihrer sonderpädagogisch ausgebildeten Klassenlehrperson Unterricht. Ergänzend kann Fachunterricht bei anderen Lehrkräften hinzukommen (teilweise umgesetzt in Form von Team-Teaching).

In Tabelle 1 sind die Verteilung der Jugendlichen über die Bildungsgänge sowie Hintergrundinformationen zu den Teilnehmenden dargestellt. In den Real- und Werkklassen wurden im Vergleich zu den höheren Bildungsgängen deutlich mehr Jungen als Mädchen beschult. Ohne Ausnahme fand sich ein Muster, dass je niedriger qualifizierend der Bildungsgang war, desto niedriger war auch der sozioökonomische und soziokulturelle familiäre Hintergrund der Jugendlichen und desto höher die Wahrscheinlichkeit eines Migrationshintergrunds oder einer bisher nicht kontinuierlichen Schullaufbahn<sup>22</sup>. Jugendliche, die niedrig qualifizierende Schultypen besuchten, brachten damit deutlich ungünstigere Ausgangsbedingungen für ihre weitere Schullaufbahn mit als Schüler(innen) höherer Bildungsgänge<sup>23</sup>.

---

<sup>16</sup> Ausführungsreglement zum Schulgesetz, 1986, Art. 20

<sup>17</sup> Freiburger Direktion für Erziehung, Kultur und Sport, 2011, Abschnitt 2.1

<sup>18</sup> Freiburger Schulgesetz, 1985, Art. 19

<sup>19</sup> Ausführungsreglement zum Schulgesetz, 1986, Art. 25

<sup>20</sup> Freiburger Direktion für Erziehung, Kultur und Sport, 2006

<sup>21</sup> Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht DOA Kanton Freiburg, 2011

<sup>22</sup> Für eine genaue Definition der Konstrukte s. Kap. 2.3

<sup>23</sup> Übersicht s. Baumert et al., 2006

## Methodisches Vorgehen

Tab. 1: Stichprobeneigenschaften (n=825)

Bildungsgang	n (% von Gesamt)	Jungen (%)	Sozio- ökonomischer Status <sup>a</sup> (M; SD)	Sozio- kultureller Status <sup>b</sup> (%)	Migrations- hintergrund <sup>c</sup> (%)	Klassen- wiederholung (%)
Progymnasium	237 (28.7)	52.7	55.8 (16.0)	58.6	13.9	0.8
Sekundarschule	344 (41.7)	45.6	49.4 (15.1)	37.8	17.7	7.8
Realschule	195 (23.6)	60.0	43.1 (14.8)	26.6	32.8	20.5
Werkklasse	49 (5.9)	69.4	37.9 (12.5)	18.3	49.9	40.8
Gesamt	825 (100)	52.5	48.9 (16.0)	40.0	21.8	10.8

<sup>a</sup> International Socio-Economic Index (ISEI); <sup>b</sup> >100 Bücher zuhause; <sup>c</sup> Ausländischer Pass vorhanden (ggf. zusätzlich zu einem Schweizer Pass), s.a. Kap. 2.3

Indem ein beinahe kompletter Schülerjahrgang einer Region in der Schweiz untersucht werden konnte, ist in dieser Studie keine Verzerrung auf Grund einer selektiven Teilnahme an der Untersuchung zu erwarten. Bezuglich der Repräsentativität für die ganze Schweiz müssen aber einige Besonderheiten beachtet werden.

Übereinstimmungen mit der Schweizer Gesamtpopulation bestanden bezüglich des Geschlechteranteils und des sozioökonomischen Status der Schüler(innen). Hingegen waren Jugendliche, die nach eigenen Angaben anderer Nationalität waren (d.h. nicht im Besitz eines Schweizer Passes), in dieser Stichprobe gegenüber der Gesamtpopulation in der Schweiz unterrepräsentiert (9.5% in dieser Stichprobe und 22.45% in der Schweiz<sup>24</sup>). Weiter befanden sich sieben der acht teilnehmenden Schulen in ländlichen Gemeinden mit einer Einwohnerzahl von unter 10000 (Ausnahme ist die Stadt Freiburg). Damit waren basierend auf dem Schulort rund 86.4% der Jugendlichen ländlichen Gemeinden zuzuordnen, wohingegen gesamtschweizerisch nur 56% der Bevölkerung in solchen Gemeinden leben<sup>25</sup>.

Vor dem Hintergrund dieser Stichprobenmerkmale sind die absoluten Häufigkeiten von Verhaltensproblemen in dieser Studie möglicherweise als etwas geringer zu erwarten als sie im Schweizer Durchschnitt sind<sup>26</sup>. Auf die Aussagen zu der Verhaltensentwicklung über die Zeit sowie den Unterschieden zwischen verschiedenen Schülergruppen (Geschlecht, Bildungsgang) dürften diese Stichprobeneigenschaften allerdings keinen Einfluss haben.

### 2.3 Verwendete Fragebogen

In der Studie wurden anonyme, schriftliche Schülerselbstauskünfte eingesetzt, welche die Jugendlichen in Form von Fragebogen in ihrer Klasse bearbeiteten. Die Schüler(innen) gaben dabei zu keinem Zeitpunkt ihren Namen an. Alle Angaben wurden anhand von neutralen, über die Messzeitpunkte gleich bleibenden Codes verarbeitet. Damit war es auch dem Forschungsteam

<sup>24</sup> Bundesamt für Statistik, 2013a

<sup>25</sup> Bezogen auf das Jahr 2009, Bundesamt für Statistik, 2013b

<sup>26</sup> z.B. Killias et al., 2007; Oberwittler & Köllisch, 2003; Walser & Killias, 2009

## Methodisches Vorgehen

nicht möglich, einzelne Fragebogen individuellen Schülernamen zuzuordnen, wohl aber individuelle Entwicklungsverläufe über die Zeit zu beobachten.

Damit die Schüler(innen) möglichst unabhängig von ihren Klassenkamerad(inn)en antworten konnten, wurden bei der Erhebung mobile Sichtblenden (ca. 60 cm hoch) zwischen den Teilnehmenden platziert. Den Jugendlichen wurde versichert, dass ihre individuellen Angaben niemandem ausserhalb des Forschungsteams zugänglich gemacht würden. Derartig anonymisierte Selbstauskünfte werden in der Dunkelfeldforschung standardmäßig eingesetzt, da sie wichtige Informationen aus der Perspektive der Jugendlichen selbst bieten<sup>27</sup>. Die in der Studie eingesetzten Fragebogen umfassten dabei unterschiedliche Messinstrumente, die alle den wissenschaftlichen Gütekriterien genügten.

### *Erhebung der Hintergrundinformationen*

Der familiäre sozio-ökonomische Status der Jugendlichen wurde mithilfe der ISEI-Klassifikation<sup>28</sup> ermittelt, wobei der höhere der beiden Beschäftigungsgrade der Eltern berücksichtigt wurde. Anhand der von den Jugendlichen berichteten Anzahl Bücher zu Hause auf einer Skala von 0 (<10 Bücher) bis 5 (>400 Bücher) wurde eine Schätzung des soziokulturellen Hintergrunds vorgenommen. Der Migrationshintergrund wurde durch den (evtl. zusätzlich zum Schweizer Pass) vorliegenden Besitz eines ausländischen Passes definiert. Die Nationalität wurde durch eine dichotome Variable Schweizer Pass vorhanden/nicht vorhanden (unabhängig von doppelter Staatsangehörigkeit) erfasst. Als Indikator für die Kontinuität der Lernbiographie wurde erfragt, ob die Jugendlichen bereits einmal eine Klasse wiederholt haben.

### *Erhebung allgemeiner Verhaltensprobleme (Selbstwertprobleme, Ängstlichkeit/Depressivität, Ärgerkontrollprobleme, Dissoziales Verhalten)*

In der vorliegenden Studie wurden die Jugendlichen beim ersten und letzten Messzeitpunkt mit Hilfe des „Screening psychischer Störungen im Jugendalter<sup>29</sup>“ (SPS-J) zu einem breiten Spektrum an Verhaltensproblemen befragt. Das SPS-J umfasst dabei verschiedene Subskalen zum eigenen Verhalten in den letzten sechs Monaten. So wird beispielsweise erfragt, wie die allgemeine Lebenssituation erlebt wurde und wie oft man sich einsam, angespannt oder traurig gefühlt hat (Selbstwertprobleme; Ängstlichkeit/Depressivität). Weiter wird erhoben, wie häufig sich die Jugendlichen nach eigenen Angaben mit den Eltern gestritten, die Beherrschung verloren haben oder sehr wütend geworden sind (Ärgerkontrollprobleme). In der Subskala zu dissozialem Verhalten wird berichtet, wie oft Drogen konsumiert, Regeln missachtet und rechtswidrige Verhaltensweisen gezeigt wurden (Items s. Anhang).

### *Erhebung von Aggression, Delinquenz und schulischem Problemverhalten*

Mit den „Freiburger Selbst- und Peerauskunftskskalen - Dissozialität<sup>30</sup>“ (FSP-D) wurde zu allen vier Messzeitpunkten die selbst berichtete Häufigkeit aggressiver und delinquenter Verhaltensweisen in den letzten 14 Tagen ermittelt. Die Operationalisierung von aggressivem Verhalten umfasst in den FSP-D direkte und indirekte Formen von Aggression sowie oppositionelles Verhalten. In der Skala zur Delinquenz ist Verhalten beschrieben, welches für den Personenkreis von Jugendlichen als abweichend gilt (sei es im Sinne des Verletzens einer etablierten sozialen Norm oder in Form von Verstößen gegen das Strafgesetz).

<sup>27</sup> Thornberry & Krohn, 2000; s.a. Diskussion in Kap. 5.1

<sup>28</sup> International Socio-Economic Index; Ganzeboom & Treiman, 1996

<sup>29</sup> Hampel & Petermann, 2005

<sup>30</sup> Müller, 2013

## Methodisches Vorgehen

Schulisches Problemverhalten, d.h. Verhaltensprobleme, die spezifisch in der Unterrichtsinteraktion mit der Lehrkraft auftreten, wurden mit den „Freiburger Selbst- und Peerauskunftsskalen - Schulisches Problemverhalten<sup>31</sup>“ (FSP-S) erhoben. Die Jugendlichen gaben hier schriftlich Auskunft zu ihrem eigenen Verhalten im Unterricht während der letzten 10 Schultage (Items s. Anhang).

### *Erhebung von Cybermobbing*

Cybermobbing wird in der Regel als absichtliche Belästigung, Diffamierung und Mittel zum sozialen Ausschluss einer Person mit Hilfe elektronischer Medien (z.B. Internet, Handy, Chat) verstanden. Eines der zentralen Merkmale von Cybermobbing ist dabei, dass es oft mit einem Multiplikations- oder Wiederholungseffekt einhergeht. Beispielsweise kann ein unerwünschtes Bild eines Mitschülers einmalig an sehr viele Peers weitergeleitet werden oder eine online gestellte Beleidigung wird virtuell von vielen anderen durch „Liken“ unterstützt<sup>32</sup>. Dies muss aber nicht immer der Fall sein (z.B. einmalige anonyme SMS), so dass die Unterscheidung zwischen wirklichen wiederholten Mobbingereignissen und einmaligem negativem Onlineverhalten schwierig zu bestimmen ist. Viele Studien deuten darauf hin, dass das Erleben von Cybermobbing für Jugendliche psychisch sehr belastend sein kann<sup>33</sup>.

In der vorliegenden Studie wurde Cybermobbing zum zweiten Messzeitpunkt erfasst und erfolgte mit Hilfe eines Fragebogens mit acht Items zum selbst erlebten Cybermobbing aus der Opferperspektive (Cronbachs  $\alpha=0.65$ ). Die Schüler(innen) gaben an, wie häufig sie in den letzten zwei Monaten von jemandem aus der Klasse oder von jemandem von ausserhalb der Klasse über elektronische Medien belästigt worden sind. In diesem Bericht wird nicht zwischen Täter(inne)n von innerhalb oder ausserhalb der Klasse unterschieden sondern die Gesamtzahl der Belästigungsereignisse betrachtet (Items s. Anhang).

## 2.4 Auswertungsvorgehen

Die hier präsentierten Ergebnisse sind einerseits deskriptiv hinsichtlich ihrer Verteilung, Mittelwerte etc. aufgearbeitet. Um die Verhaltensdaten auf signifikante, d.h. statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen Messzeitpunkten und Schülergruppen zu überprüfen, wurden dann meist sogenannte negativ-binomiale Mehrebenenanalysen eingesetzt. Diese Form der Auswertung erlaubt die statistische Modellierung von Daten des hier vorliegenden Typs (s. Anmerkungen zur statistischen Analyse im Anhang).

Bei den berichteten Ergebnissen wurden der Übersichtlichkeit halber keine Kontrollvariablen in die Berechnungen miteinbezogen. Detailliertere Angaben zu den statistischen Berechnungen und weiterführenden Analysen mit Kontrollvariablen finden sich in den in Vorbereitung befindlichen wissenschaftlichen Artikeln zu der Studie<sup>34</sup>.

---

<sup>31</sup> Müller et al., 2012

<sup>32</sup> weitere Merkmale von Cybermobbing s. z.B. Slonje & Smith, 2008

<sup>33</sup> z.B. Perren et al., 2010

<sup>34</sup> z.B. Müller & Hofmann, eingereicht

### 3. Ergebnisse zur Entwicklung von Verhaltensproblemen

#### 3.1 Die Verteilung von Verhaltensproblemen unter den Jugendlichen

Die Verteilung von Verhaltensproblemen, erfasst mit Hilfe des SPS-J, war insgesamt rechtsschief. Beispielhaft ist dies in Abbildung 2 für den Bereich Ängstlichkeit/Depressivität ersichtlich: Ein grosser Teil der Schüler(innen) berichtete, in den letzten sechs Monaten nur selten ängstlich oder depressiv verstimmt gewesen zu sein. Für eine kleinere Gruppe von Schüler(inne)n schien dies jedoch durchaus häufig der Fall gewesen zu sein. Der im Testmanual als „kritisch“ definierte Wert liegt für diese Skala bei einem Wert von  $\geq 1$  (entspricht Prozentrang von  $\geq 84$  der SPS-J-Referenzstichprobe). Ein solches rechtsschiefe Verteilungsmuster zeigte sich für alle im Folgenden betrachteten Verhaltensbereiche.

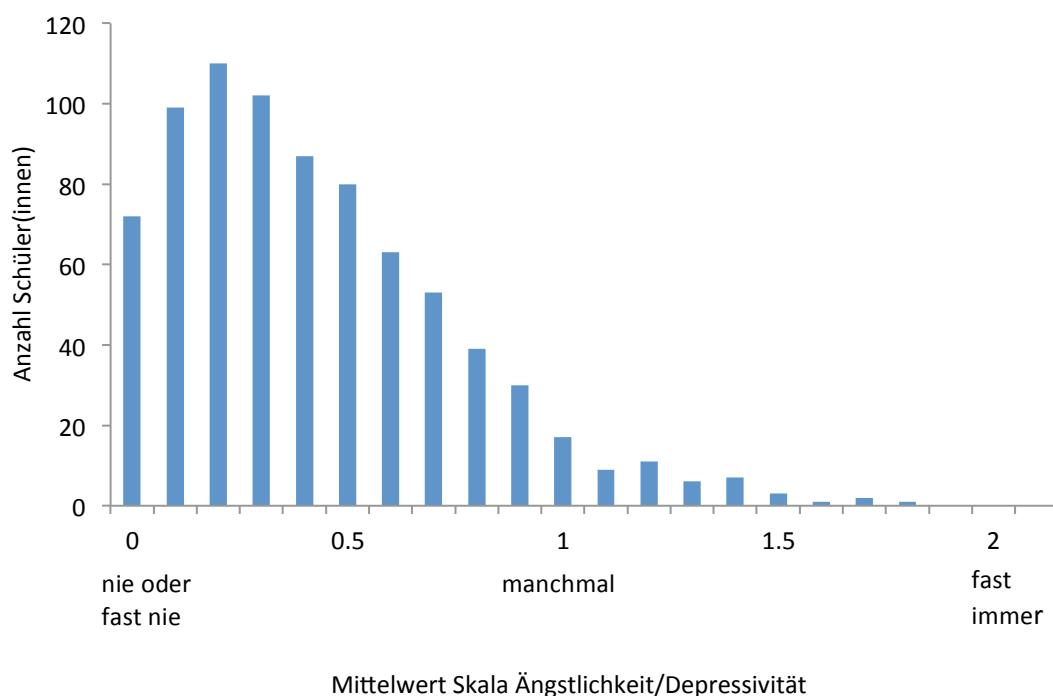


Abb. 2: Rechtsschiefe Verteilung von Ängstlichkeit/Depressivität (Anfang 7. Schuljahr)

Basierend auf diesem Ergebnis zur grundsätzlichen Verteilung von Verhaltensproblemen unter den Jugendlichen wird im Folgenden die Entwicklung spezifischer Verhaltensbereiche über das 7. Schuljahr betrachtet.

## Ergebnisse zur Entwicklung von Verhaltensproblemen

### 3.2 Entwicklung von Selbstwertproblemen

Selbst berichtete Selbstwertprobleme nahmen unter den Jugendlichen über das 7. Schuljahr hinweg insgesamt signifikant zu ( $p<.01$ ). Mädchen und Jungen unterschieden sich dabei nicht statistisch bedeutsam in diesem Zuwachs an Schwierigkeiten (s. Abbildung 3).

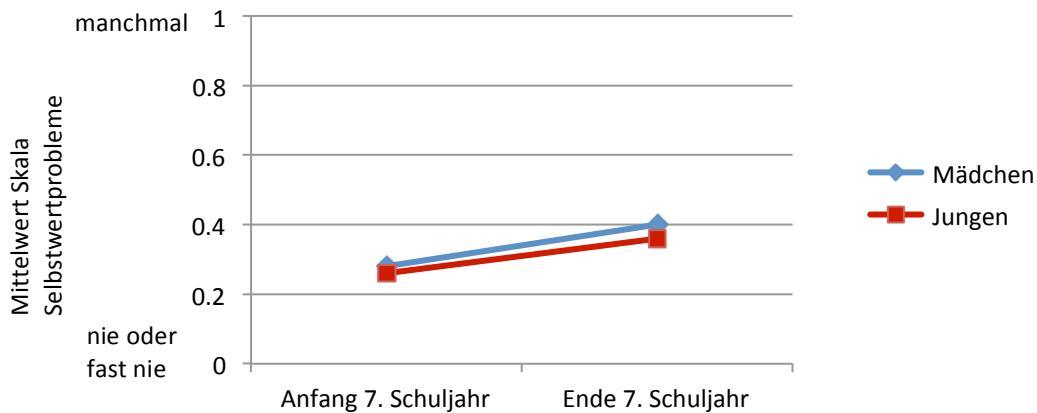


Abb. 3: Geschlechtsspezifische Entwicklung von Selbstwertproblemen

Betrachtet man die Bildungsgangunterschiede zeigt sich, dass Jugendliche der Realschule bereits zu Schuljahresbeginn über signifikant mehr Selbstwertprobleme berichteten als jene der Sekundarschule ( $p<.01$ ). Die Problematik nahm über das Jahr dann in allen Schultypen (bis auf die Werkklassen) signifikant zu ( $p<.01$ ). Der Anstieg der Selbstwertprobleme unter Jugendlichen der Realschule war im Vergleich zu jenen des Progymnasiums signifikant stärker ( $p<.05$ ; s. Abbildung 4).

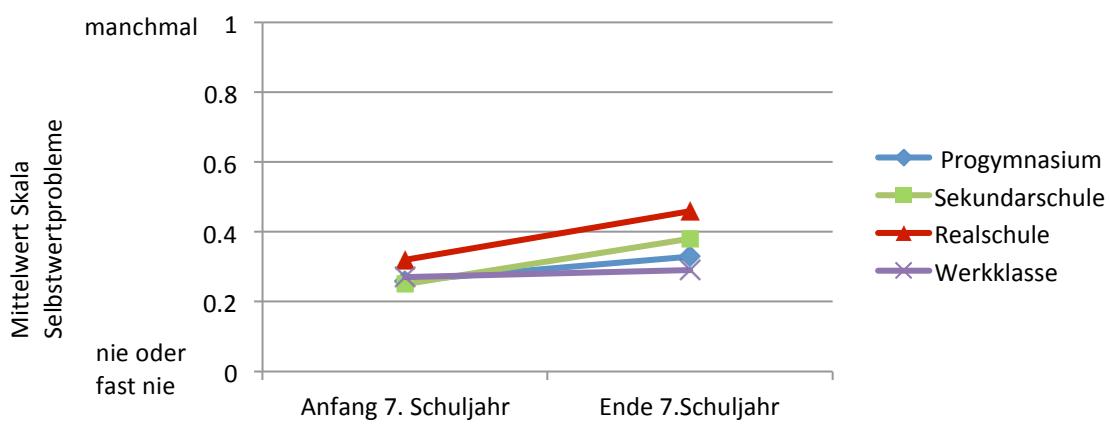


Abb. 4: Bildungsgangsspezifische Entwicklung von Selbstwertproblemen

## Ergebnisse zur Entwicklung von Verhaltensproblemen

### 3.3 Entwicklung von Ängstlichkeit/Depressivität

Selbst berichtetes ängstlich-depressives Verhalten nahm unter den Jugendlichen über das 7. Schuljahr hinweg insgesamt signifikant zu ( $p<.01$ ). Mädchen gab dabei bereits zu Beginn des Schuljahres ein höheres Niveau an Ängstlichkeit/Depressivität an als Jungen ( $p<.01$ ). Im Laufe des Schuljahres verschlechterte sich die Situation der Mädchen dann signifikant stärker als jene der Jungen ( $p<.01$ ; s. Abbildung 5).

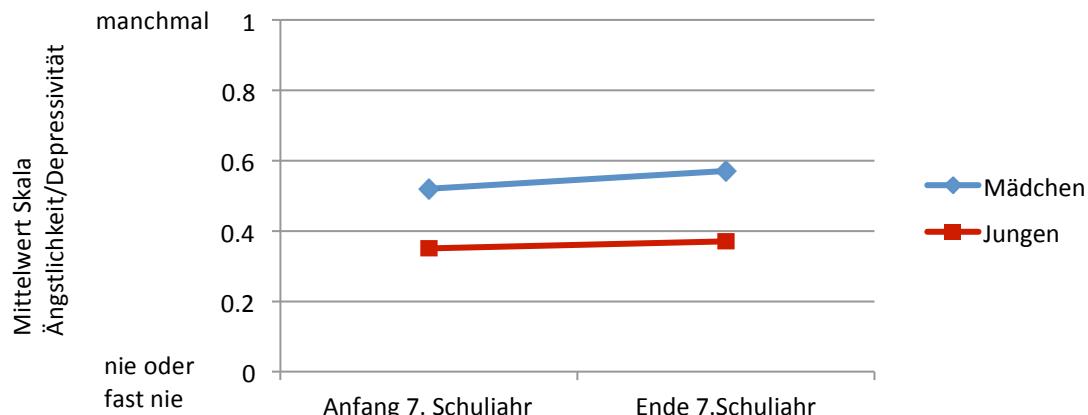


Abb. 5: Geschlechtsspezifische Entwicklung von Ängstlichkeit/Depressivität

Zu Beginn des Schuljahres fanden sich bezüglich Ängstlichkeit/Depressivität keine signifikanten Unterschiede zwischen den Bildungsgängen. Die Werte nahmen über das Jahr innerhalb der Gruppen der Real- und Sekundarschüler(innen) dann aber signifikant zu ( $p<.01$ ). Im Gegensatz dazu gingen ängstlich-depressive Verhaltensweisen unter Schüler(inne)n der Werkklassen signifikant zurück ( $p<.05$ ).

Im Vergleich zwischen den Schultypen nahm Ängstlichkeit/Depressivität in der Realschule im Vergleich zum Progymnasium ( $p<.01$ ) und zur Werkklasse ( $p<.01$ ) signifikant stärker zu. Zudem verlief die Entwicklung bezüglich Ängstlichkeit/Depressivität bei den Schüler(inne)n der Werkklassen günstiger als bei jenen der Sekundarklassen ( $p<.01$ ; s. Abbildung 6).

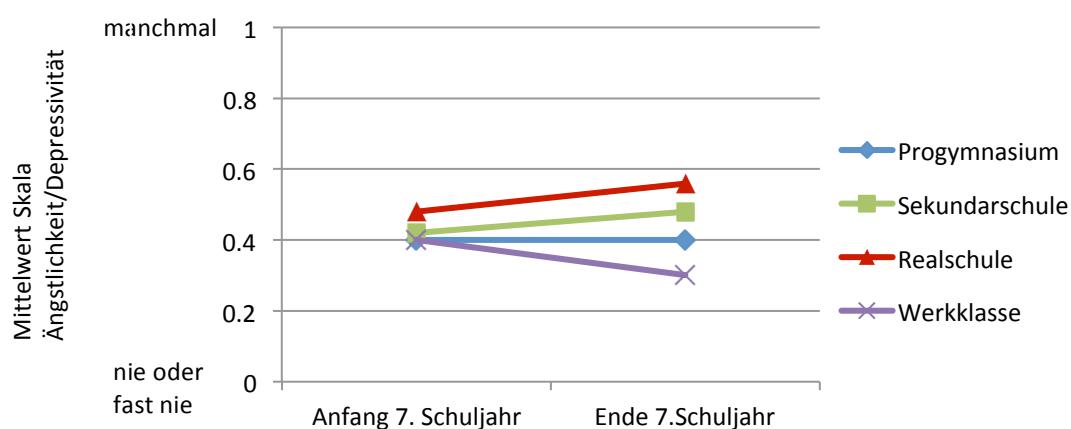


Abb. 6: Bildungsgangsspezifische Entwicklung von Ängstlichkeit/Depressivität

### 3.4 Entwicklung von Ärgerkontrollproblemen

Selbst berichtete Ärgerkontrollprobleme nahmen unter den Jugendlichen über das 7. Schuljahr hinweg insgesamt signifikant zu ( $p<.01$ ). Hinsichtlich dieser Entwicklung fanden sich zwischen Jungen und Mädchen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede (s. Abbildung 7).

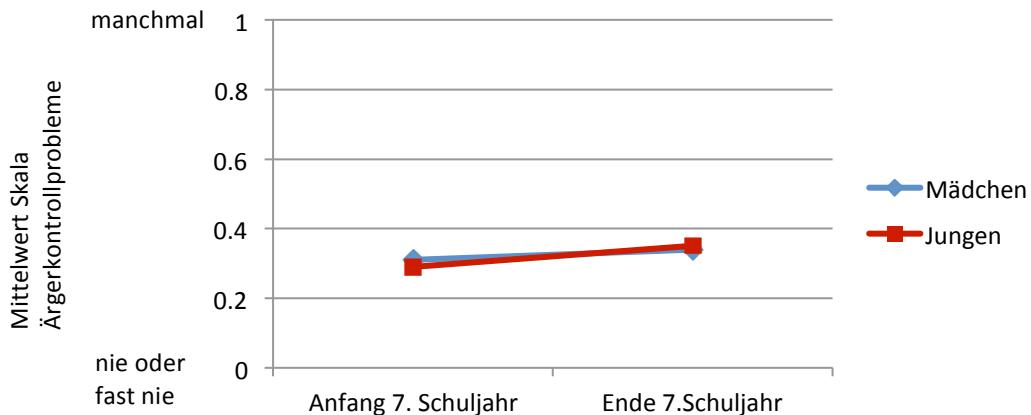


Abb. 7: Geschlechtsspezifische Entwicklung von Ärgerkontrollproblemen

Schüler(innen) der Realschule berichteten bereits zu Schuljahresbeginn signifikant höhere Problemwerte als jene des Progymnasiums ( $p<.01$ ). Die Werte der Sekundarschüler(innen) waren ebenfalls höher als diejenigen der Progymnasiast(inn)en ( $p<.05$ ). Innerhalb der Gruppen der Jugendlichen der Realschule und des Progymnasiums war über das Schuljahr hinweg dann ein signifikanter Zuwachs an Schwierigkeiten zu beobachten ( $p<.01$ ). Ärgerkontrollprobleme stiegen unter den Schüler(inne)n der Realschule signifikant mehr an als unter den Jugendlichen, welche die Sekundarschule ( $p<.05$ ) oder die Werkklassen ( $p<.01$ ) besuchten (s. Abbildung 8).

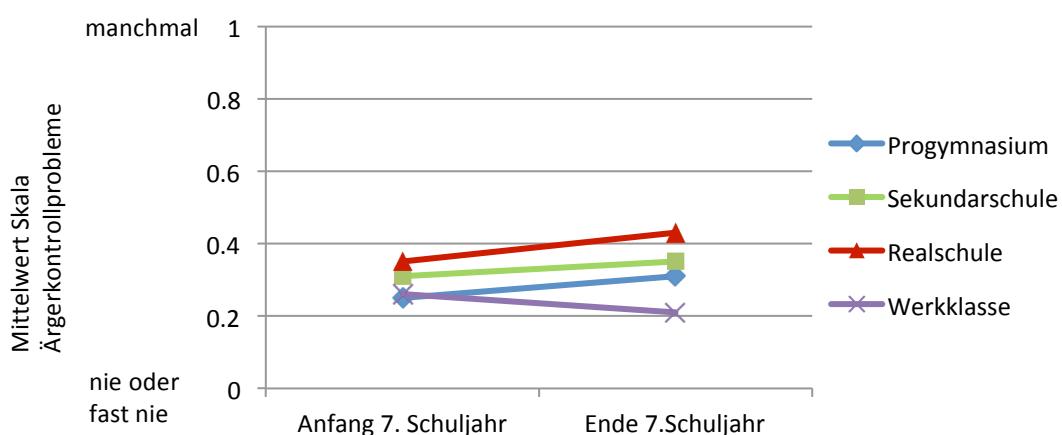


Abb. 8: Bildungsgangsspezifische Entwicklung von Ärgerkontrollproblemen

## Ergebnisse zur Entwicklung von Verhaltensproblemen

### 3.5 Entwicklung dissozialen Verhaltens

Selbst berichtetes dissoziales Verhalten nahm im Verlauf des 7. Schuljahres insgesamt signifikant zu ( $p<.01$ ). Jungen zeigten dabei bereits zu Beginn des Schuljahres signifikant mehr dissoziales Verhalten als Mädchen ( $p<.01$ ). Diese Verhaltensproblematik nahm über das Schuljahr unter Jungen dann auch signifikant stärker zu als unter Mädchen ( $p<.05$ ; s. Abbildung 9).

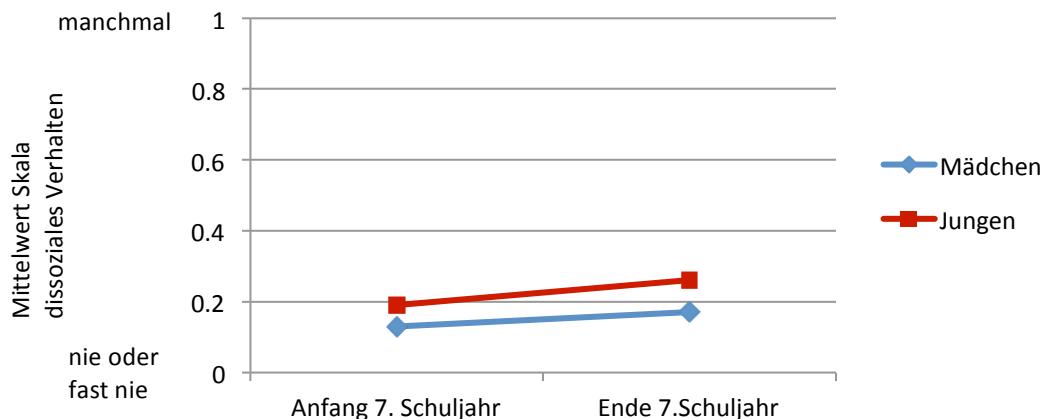


Abb. 9: Geschlechtsspezifische Entwicklung dissozialen Verhaltens

Jugendliche der Realschule berichteten zu Schuljahresbeginn im Vergleich zu jenen der Sekundar- und der Progymnasialklassen signifikant höhere Werte dissozialen Verhaltens ( $p<.01$ ). Weiter nannten die Schüler(innen) der Sekundarklassen und der Werkklassen mehr dissoziales Verhalten als jene der Progymnasialklassen ( $p<.05$ ).

Die Verhaltensproblematik nahm innerhalb aller Schultypen (ausser der Werkklassen) über das Schuljahr hinweg dann signifikant zu ( $p<.01$ ). Bei Schüler(inne)n der Realklassen war dieser Zuwachs an dissozialen Verhaltensweisen stärker ausgeprägt als bei jenen des Progymnasiums ( $p<.05$ ; s. Abbildung 10).

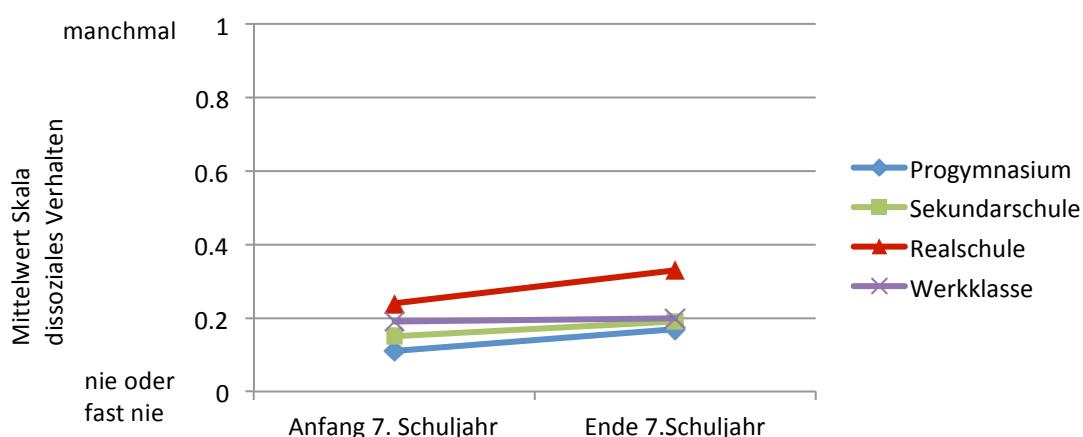


Abb. 10: Bildungsgangsspezifische Entwicklung dissozialen Verhaltens

### 3.6 Zusammenhang zwischen Verhaltensproblemen und Schülermerkmalen

In Tabelle 2 ist ersichtlich, dass in dieser Studie kein oder nur ein sehr geringer Zusammenhang zwischen den Hintergrundmerkmalen der Jugendlichen und verschiedenen Verhaltensproblemen gefunden wurde (Anfang 7. Schuljahr). So liegen die meisten Werte nahe bei „0“ (kein Zusammenhang) und sind weit entfernt von „1“ (absoluter Zusammenhang).

Die sehr kleine signifikant negative Korrelation zwischen dissozialem Verhalten und der Anzahl Bücher zu Hause deutet darauf hin, dass ein höherer familiärer soziokultureller Status mit etwas weniger dissozialem Verhalten einhergeht. Ebenso zeigt sich, dass ein Migrationshintergrund und die erlebten Klassenwiederholungen sehr gering mit mehr dissozialem Verhalten korrelieren.

Tab. 2: Korrelationen zwischen Hintergrundinformationen und Verhaltensproblemen zu Beginn des 7. Schuljahrs

	Selbstwertprobleme	Ängstlichkeit/Depressivität	Ärgerkontrollprobleme	Dissoziales Verhalten
Sozio-ökonomischer Status	-.07	-.02	.00	-.02
Anzahl Bücher zu Hause	-.01	.04	-.05	-.10**
Migrationshintergrund 0=nein; 1=ja	.05	.06	.07	.09**
Klassenwiederholung 0=nein; 1=ja	.05	-.01	.06	.10**

\*\*= hochsignifikant,  $p < .01$

## Ergebnisse zu den spezifischen Häufigkeiten dissozialen Verhaltens

### 4. Ergebnisse zu den spezifischen Häufigkeiten dissozialen Verhaltens

Im Folgenden werden die Häufigkeiten dissozialen Verhaltens getrennt für die Bereiche Aggression, Delinquenz, schulisches Problemverhalten und Cybermobbing dargestellt. Hier werden einerseits Daten zur **Prävalenz** präsentiert. Dies bedeutet, dass der Anteil an Schüler(inne)n angegeben wird, der berichtete, in den letzten 14 Tagen ein bestimmtes Verhalten an mindestens einem Tag gezeigt zu haben. Dabei wird der Mittelwert aus den vier Erhebungen T1 bis T4 präsentiert. Gaben zu T1 beispielsweise 1%, zu T2 2%, zu T3 3% und zu T4 4% der Jugendlichen an, ein bestimmtes Verhalten an mindestens einem Tag gezeigt zu haben, ergibt dies eine Gesamtprävalenz von 2.5%  $((1\% + 2\% + 3\% + 4\%) / 4)$ . Es liesse sich also schlussfolgern, dass während durchschnittlicher 14 Tage 2.5% der Siebklässler(innen) das spezifische Verhalten mindestens einmal gezeigt haben.

Weiter werden Angaben zur **Inzidenz** gemacht. Diese gibt hier Auskunft darüber, an wie vielen der letzten 14 Tage ein bestimmtes Verhalten im Durchschnitt gezeigt wurde. Es wird ebenfalls wieder der Mittelwert aus den vier Messungen T1 bis T4 präsentiert. Äquivalent zum obigen Beispiel bedeutet dies, dass die Angabe zum Auftreten eines Verhaltens an 1 Tag zu T1, an 2 Tagen zu T2, an 3 Tagen zu T3 und an 4 Tagen zu T4 in einer Gesamtinzidenz von 2.5 Tagen resultieren würde. Man könnte also sagen, dass die Siebklässler(innen) an durchschnittlichen 14 Tagen des Schuljahres im Mittel an 2.5 Tagen dieses Verhalten gezeigt haben.

#### 4.1 Häufigkeiten aggressiven Verhaltens

In der folgenden Abbildung 11 ist die Prävalenz selbst berichteter aggressiver Verhaltensweisen ersichtlich (genaue Itemformulierungen s. Anhang). Es ist der mittlere Prozentanteil an Schüler(inne)n dargestellt, die an mindestens einem der letzten 14 Tage ein bestimmtes Verhalten gezeigt haben. Beispielsweise berichteten 39.9% der Jugendlichen, an mindestens einem der letzten 14 Tage andere beschimpft oder beleidigt zu haben (wobei der Prozentwert den Durchschnitt aus vier Befragungen angibt).

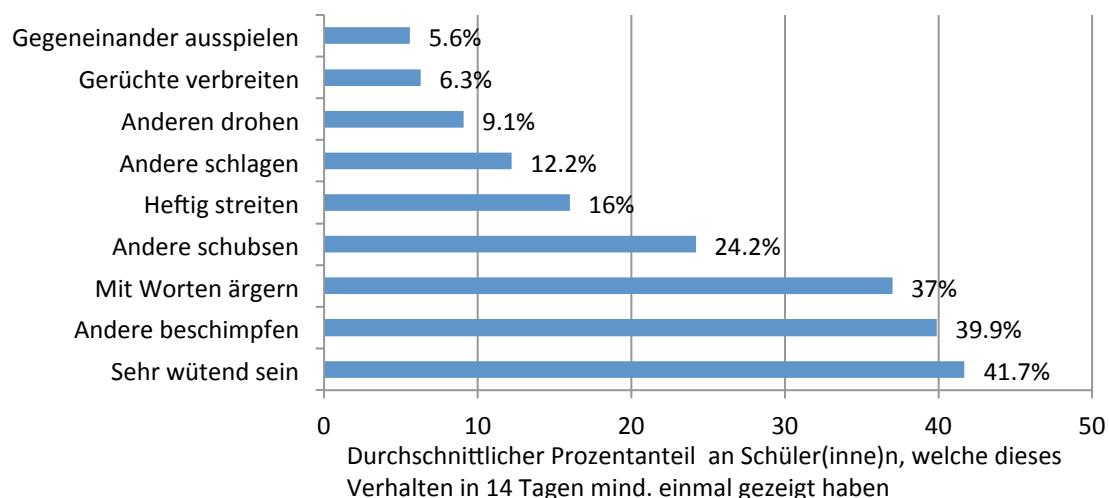


Abb.11: Durchschnittliche Prävalenz aggressiver Verhaltensweisen

## Ergebnisse zu den spezifischen Häufigkeiten dissozialen Verhaltens

Abbildung 12 veranschaulicht die Inzidenz, d.h. an wie vielen der letzten 14 Tage vor der jeweiligen Erhebung die verschiedenen aggressiven Verhaltensweisen gezeigt worden sind. Beispielsweise gaben die Schüler(innen) an, dass sie an 1.33 Tagen der letzten 14 Tage andere beschimpft oder beleidigt haben (wobei der Wert den Durchschnitt aus vier Befragungen angibt).

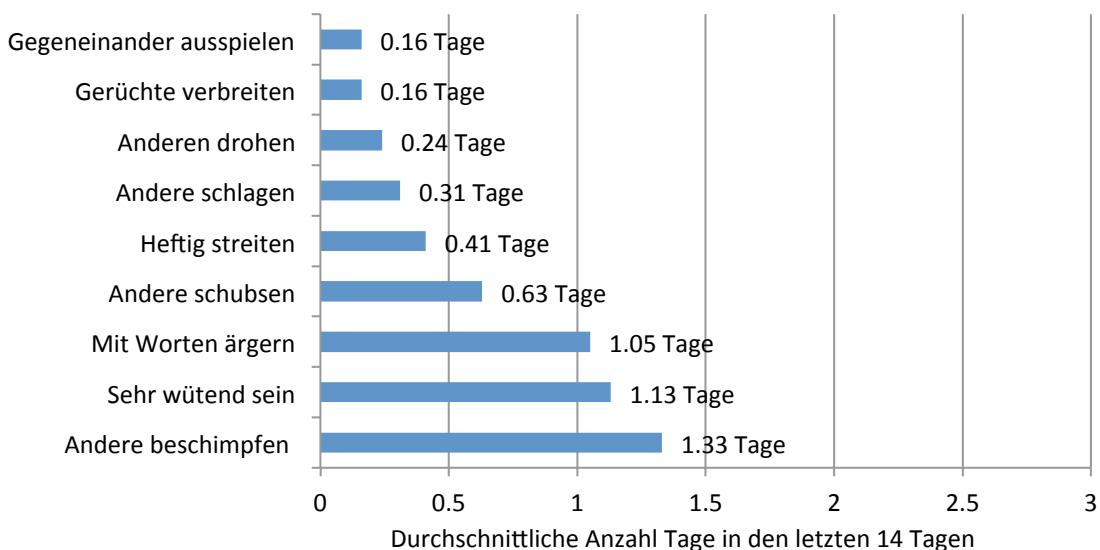


Abb. 12: Durchschnittliche Häufigkeiten aggressiver Verhaltensweisen

Die in Abbildung 12 dargestellten Zahlen geben Mittelwerte an. Es ist jedoch zu beachten, dass es innerhalb der Stichprobe eine grosse Streuung gab. Beispielhaft ist dies in Abbildung 13 hinsichtlich der Antworten beim Item „Andere beschimpfen oder beleidigen“ ersichtlich (Mittelwert aller Messzeitpunkte). Es wird hier deutlich, dass ein grosser Teil der Schüler(innen) berichtete, dieses Verhalten sehr selten gezeigt zu haben, wohingegen es bei einer kleineren Gruppe von Jugendlichen durchaus häufig vorgekommen zu sein scheint. Eine ähnliche Form der Verteilung fand sich auch für die anderen Items der Skala zu aggressivem Verhalten.

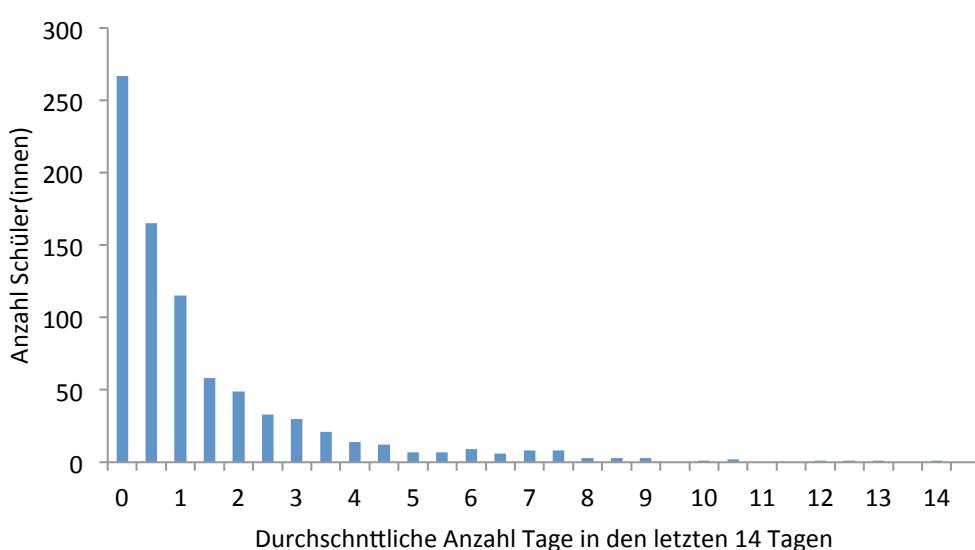


Abb. 13: Rechtsschiefe Verteilung des Items „Andere beschimpfen oder beleidigen“

## Ergebnisse zu den spezifischen Häufigkeiten dissozialen Verhaltens

Jungen berichteten im Durchschnitt aller Messzeitpunkte signifikant mehr aggressives Verhalten als Mädchen (s. Abbildung 14). Die dargestellten Zahlen geben hier Mittelwerte der gesamten Skala an und können deshalb nicht direkt als „Anzahl Tage in den letzten 14 Tagen“ interpretiert werden.

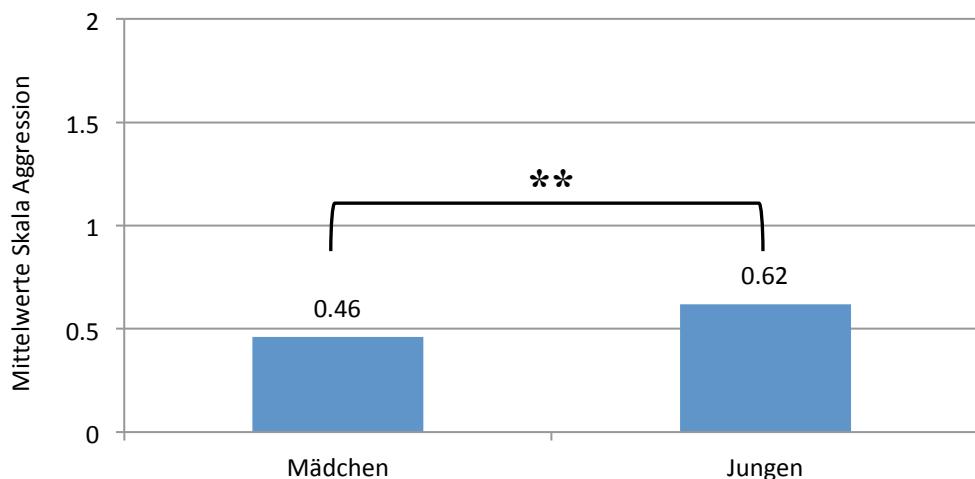


Abb. 14: Mittelwerte aggressiven Verhaltens nach Geschlecht (\*\*=hochsignifikant,  $p<.01$ )

Abbildung 15 zeigt die Mittelwerte der Skala Aggression für die verschiedenen Bildungsgänge im Durchschnitt aller Messzeitpunkte. Die Werte der Jugendlichen der Realschule lagen im Vergleich zu allen anderen Bildungsgängen signifikant höher. Zudem berichteten Schüler(innen) der Sekundarschule mehr aggressives Verhalten als jene der Werkklassen.

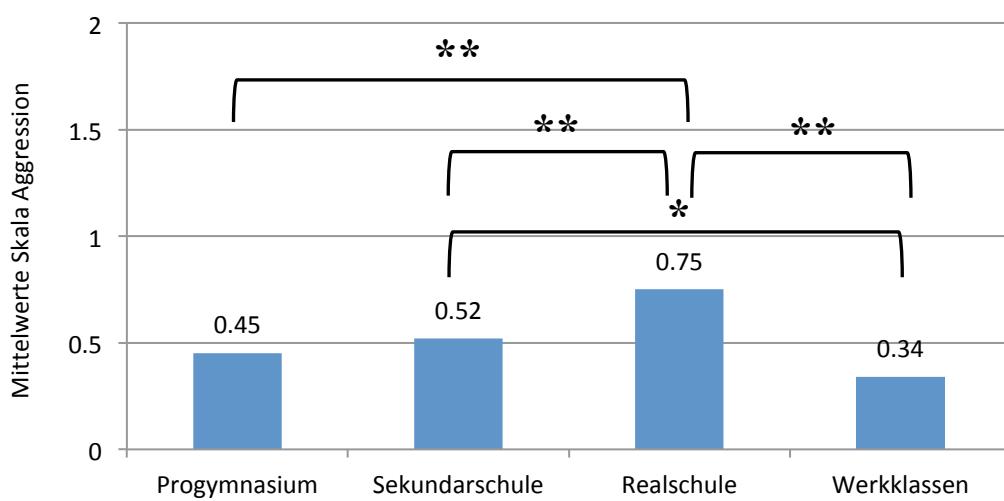


Abb. 15: Mittelwerte aggressiven Verhaltens nach Bildungsgang (\*= signifikant,  $p<.05$ ;  
\*\*=hochsignifikant,  $p<.01$ )

### 4.2 Häufigkeiten delinquenter Verhaltens

In Abbildung 16 ist die Prävalenz selbst berichteter delinquenter Verhaltensweisen ersichtlich (genaue Itemformulierungen s. Anhang). Es ist der mittlere Prozentanteil an Jugendlichen dargestellt, die an mindestens einem der letzten 14 Tage ein bestimmtes Verhalten gezeigt haben. Beispielsweise berichteten 14.8% der Schüler(innen), an mindestens einem der letzten 14 Tage ohne Führerschein gefahren zu sein oder frisierte Fahrzeuge benutzt zu haben (wobei der Prozentwert den Durchschnitt aus vier Befragungen angibt).

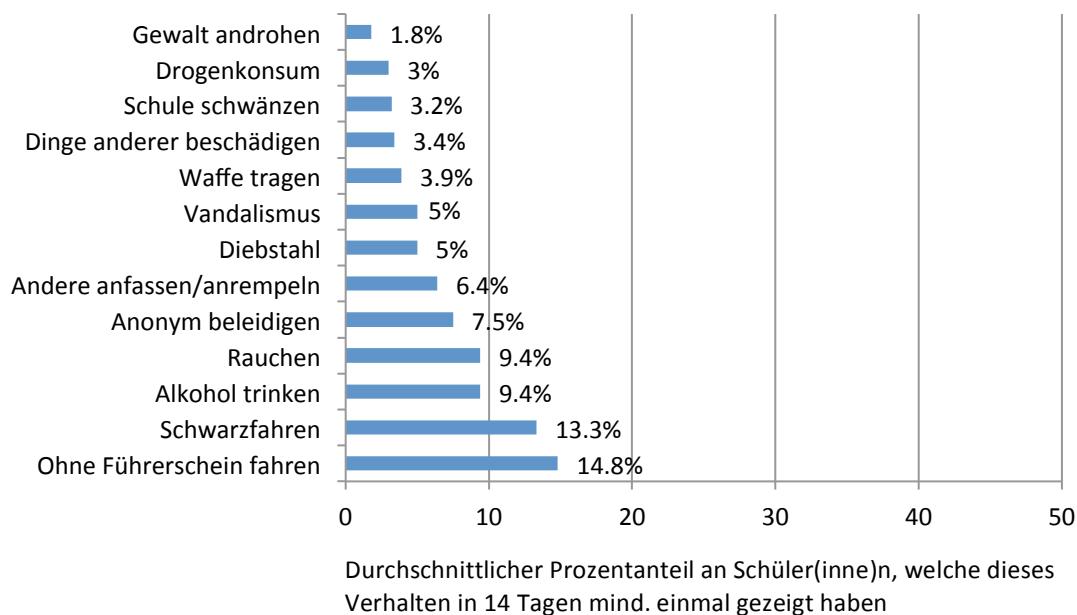


Abb. 16: Durchschnittliche Prävalenz delinquenter Verhaltensweisen

In Abbildung 17 wird deutlich, an wie vielen der letzten 14 Tage vor der jeweiligen Erhebung die verschiedenen delinquenden Verhaltensweisen über die vier Messzeitpunkte hinweg gezeigt worden sind (Inzidenz). Beispielsweise gaben die Schüler(innen) an, dass sie an 0.65 Tagen der letzten 14 Tage ohne Führerschein gefahren sind oder ein frisiertes Fahrzeug benutzt haben (wobei der Wert den Durchschnitt aus vier Befragungen angibt).

## Ergebnisse zu den spezifischen Häufigkeiten dissozialen Verhaltens

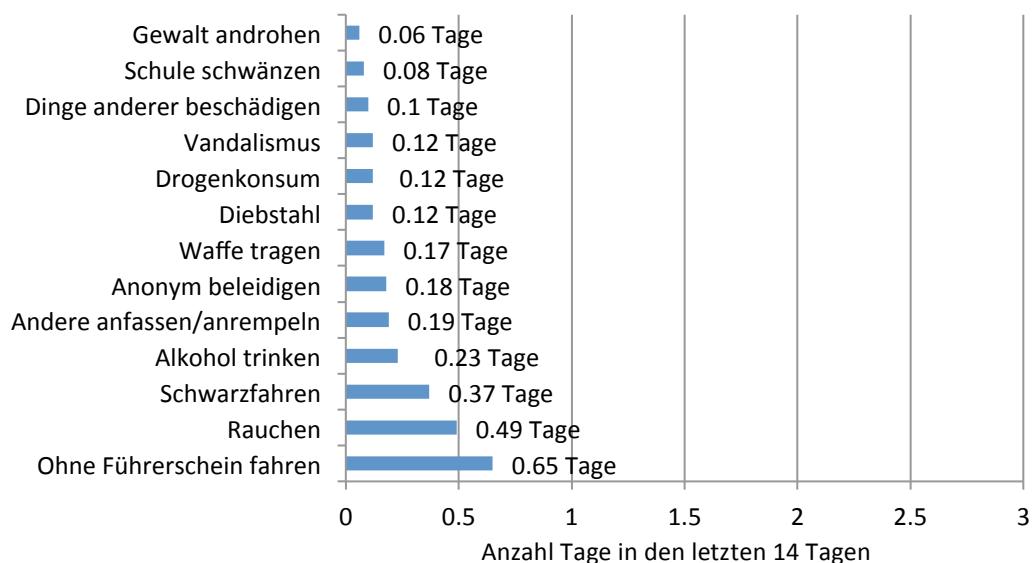


Abb. 17: Durchschnittliche Häufigkeiten delinquenter Verhaltensweisen

Die in Abbildung 17 dargestellten Zahlen geben Mittelwerte an. Es ist jedoch zu beachten, dass es innerhalb der Stichprobe eine grosse Streuung gab. Beispielhaft ist dies in Abbildung 18 hinsichtlich der Antworten beim Item „Ohne Führerschein fahren oder frisierte Fahrzeuge benutzen“ dargestellt (Mittelwert aller Messzeitpunkte). Es zeigt sich, dass ein grosser Teil der Schüler(innen) berichtete, dieses Verhalten nie gezeigt zu haben, wohingegen es für eine kleinere Gruppe an Jugendlichen durchaus häufig zutraf. Eine ähnliche Verteilung fand sich auch für die anderen Items der Skala zur Delinquenz.

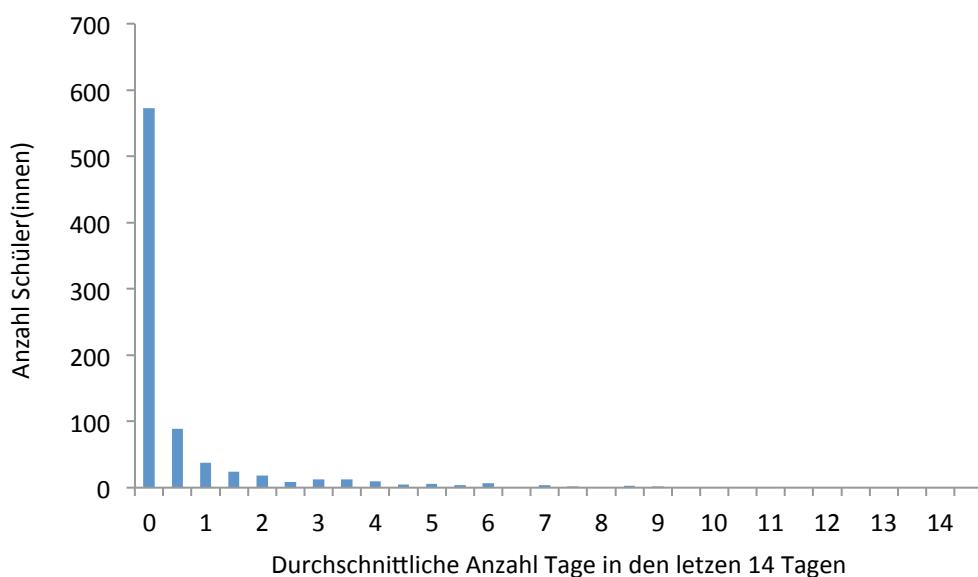


Abb. 18: Rechtsschiefe Verteilung des Items „Ohne Führerschein fahren oder frisierte Fahrzeuge benutzen“

## Ergebnisse zu den spezifischen Häufigkeiten dissozialen Verhaltens

Jungen berichteten im Durchschnitt aller Messzeitpunkte signifikant mehr delinquentes Verhalten als Mädchen (s. Abbildung 19). Die dargestellten Zahlen geben hier Mittelwerte der gesamten Skala an und können deshalb nicht direkt als „Anzahl Tage in den letzten 14 Tagen“ interpretiert werden.

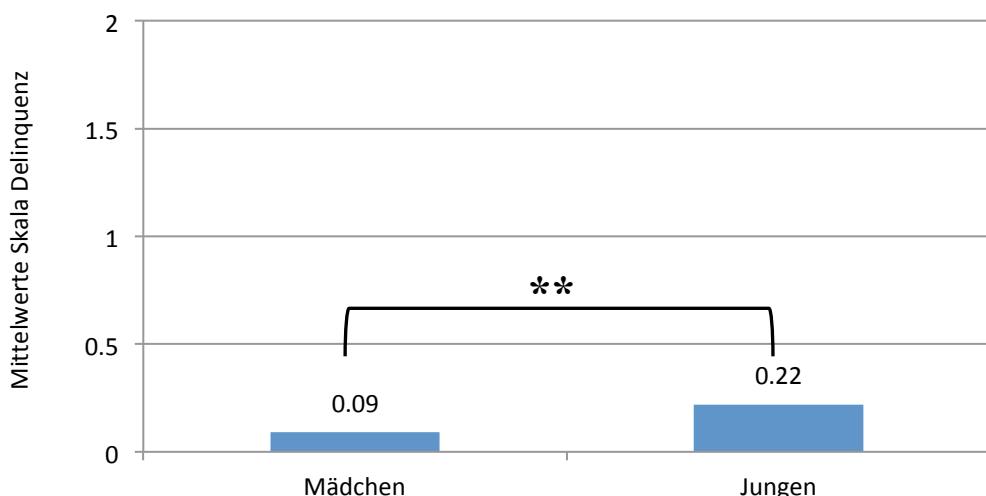


Abb. 19: Mittelwerte delinquenter Verhaltens nach Geschlecht (\*\*=hochsignifikant,  $p < .01$ )

Abbildung 20 zeigt die Mittelwerte der Skala Delinquenz der verschiedenen Bildungsgänge im Durchschnitt aller Messzeitpunkte. Die Schüler(innen) der Realschule berichteten im Vergleich zu jenen des Progymnasiums und der Sekundarschule signifikant mehr delinquentes Verhalten.

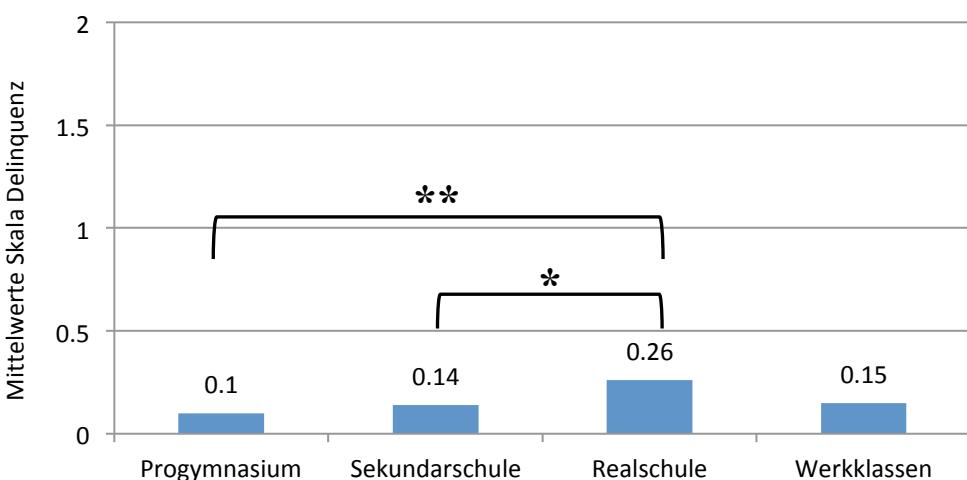


Abb. 20: Mittelwerte delinquenter Verhaltens nach Bildungsgang (\*=signifikant,  $p < .05$ ;  
\*\*=hochsignifikant,  $p < .01$ )

### 4.3 Häufigkeiten schulischen Problemverhaltens

In Abbildung 21 ist die Prävalenz selbst berichteter schulischer Problemverhaltensweisen ersichtlich (genaue Itemformulierungen s. Anhang). Es ist der mittlere Prozentanteil der Schüler(innen) dargestellt, die an mindestens einem der letzten 10 Schultage ein bestimmtes Verhalten gezeigt haben. Beispielsweise berichteten 66.6% der Jugendlichen, an wenigstens einem der letzten 10 Schultage während des Unterrichts mit anderen geschwatzt oder Witze gemacht zu haben, wenn eigentlich nicht gesprochen werden sollte (wobei der Prozentwert den Durchschnitt aus vier Befragungen angibt).

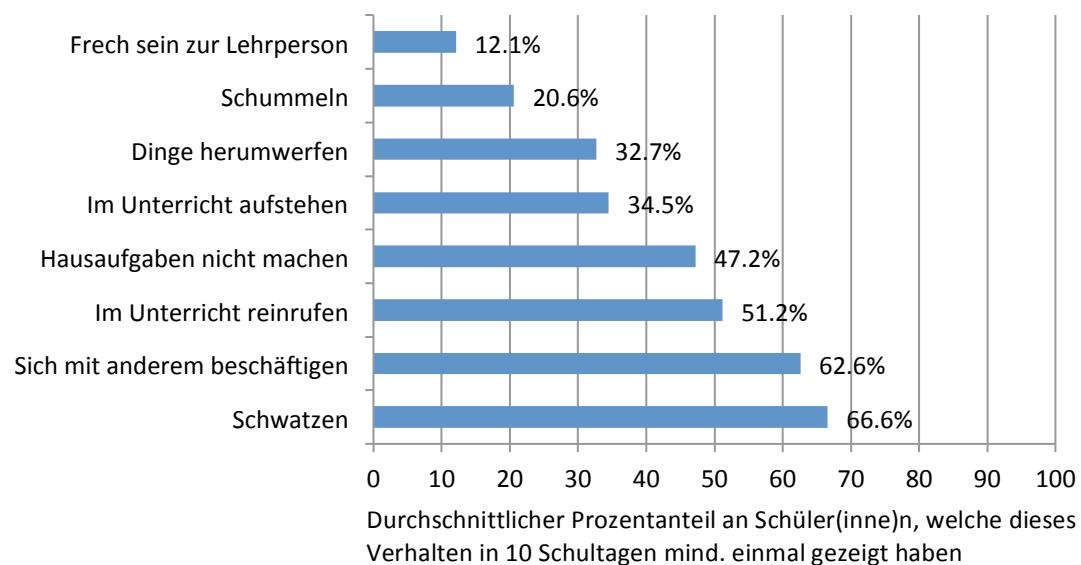


Abb. 21: Durchschnittliche Prävalenz schulischer Problemverhaltensweisen

Abbildung 22 macht deutlich, an wie vielen der letzten 10 Schultage vor der jeweiligen Erhebung schulisches Problemverhalten im Durchschnitt aller Messzeitpunkte gezeigt worden ist (Inzidenz). Beispielsweise gaben die Schüler(innen) an, dass sie während des Unterrichts an 2.8 Tagen der letzten 10 Schultage geschwatzt oder Witze gemacht haben, wenn eigentlich nicht gesprochen werden sollte (wobei der Wert den Durchschnitt aus vier Befragungen angibt).

## Ergebnisse zu den spezifischen Häufigkeiten dissozialen Verhaltens

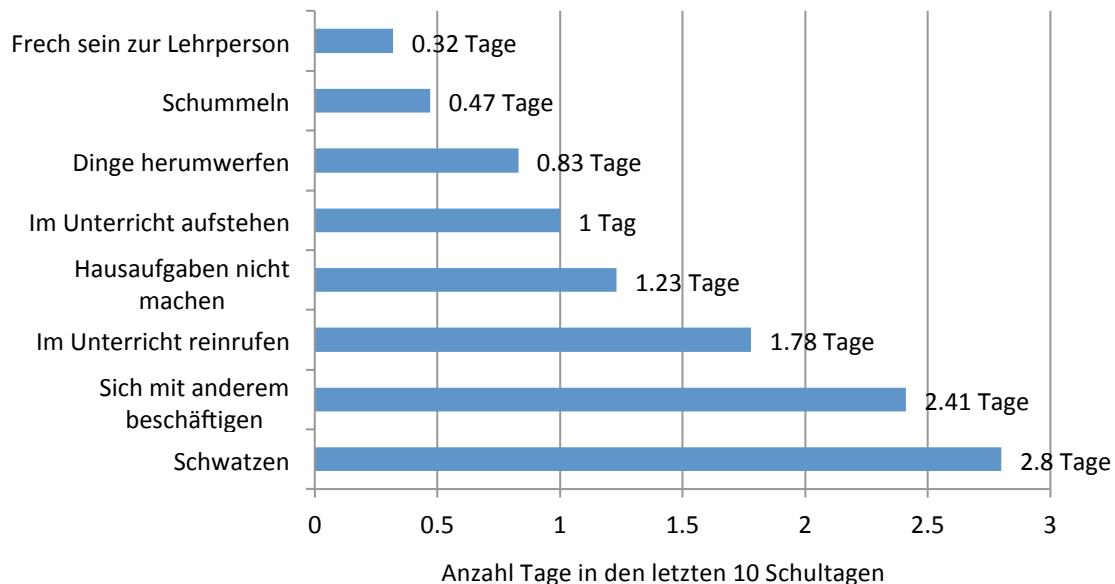


Abb. 22: Durchschnittliche Häufigkeiten schulischen Problemverhaltens

Die in Abbildung 22 dargestellten Zahlen geben Mittelwerte an. Es ist jedoch zu beachten, dass sich innerhalb der Stichprobe eine grosse Streuung fand. Beispielhaft ist dies in Abbildung 23 hinsichtlich der Antworten beim Item „Im Unterricht mit anderen schwatzen oder Witze machen, wenn eigentlich nicht gesprochen werden sollte“ dargestellt (Durchschnitt aller Messzeitpunkte). Es wird deutlich, dass ein grosser Teil der Schüler(innen) berichtete, dieses Verhalten eher selten gezeigt zu haben, wohingegen es von anderen Jugendlichen durchaus sehr häufig berichtet wurde. Eine ähnliche Form der Verteilung fand sich auch für die anderen Items der Skala zu schulischem Problemverhalten.

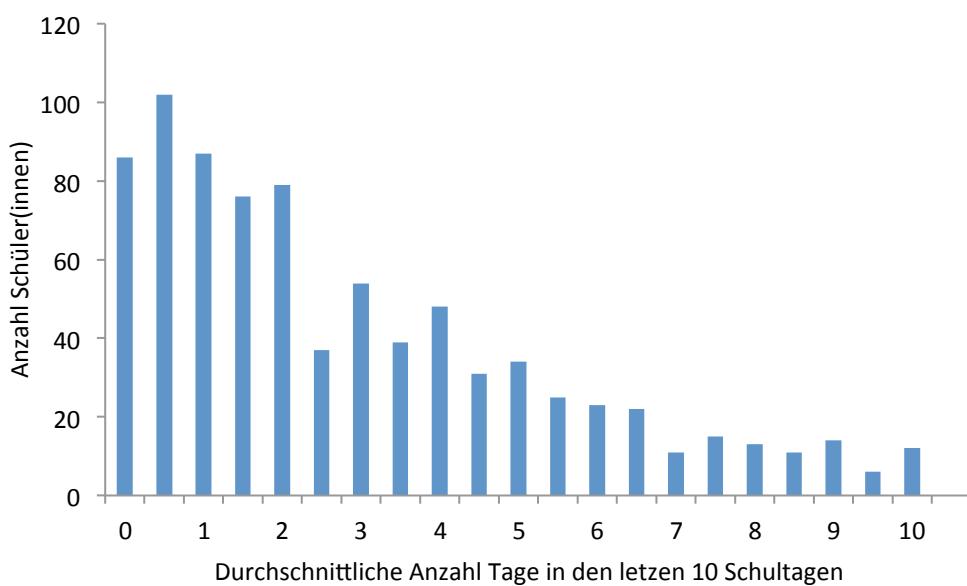


Abb. 23: Rechtsschiefe Verteilung des Items „Im Unterricht mit anderen schwatzen oder Witze machen, wenn eigentlich nicht gesprochen werden sollte“

## Ergebnisse zu den spezifischen Häufigkeiten dissozialen Verhaltens

Jungen berichteten über alle Messzeitpunkte hinweg signifikant mehr schulisches Problemverhalten als Mädchen (s. Abbildung 24). Die dargestellten Zahlen geben dabei Mittelwerte der gesamten Skala an und können deshalb nicht direkt als „Anzahl Tage in den letzten 14 Tagen“ interpretiert werden.

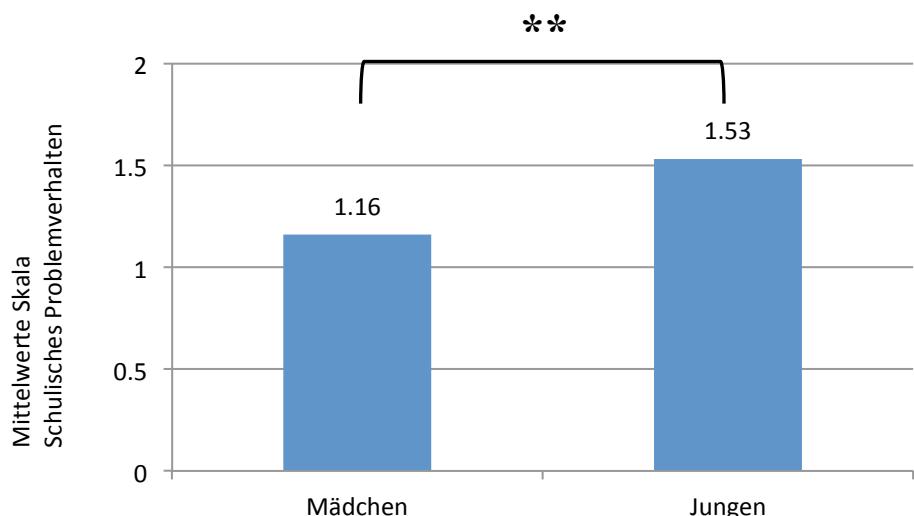


Abb. 24: Mittelwerte schulischen Problemverhaltens nach Geschlecht (\*\*=hochsignifikant,  $p < .01$ )

Abbildung 25 zeigt die Mittelwerte der Skala Schulisches Problemverhalten im Vergleich der verschiedenen Bildungsgänge (Durchschnitt aller Messzeitpunkte). Die Schüler(innen) der Werkklassen berichteten im Vergleich zu jenen aller anderen Bildungsgänge über signifikant weniger schulisches Problemverhalten.

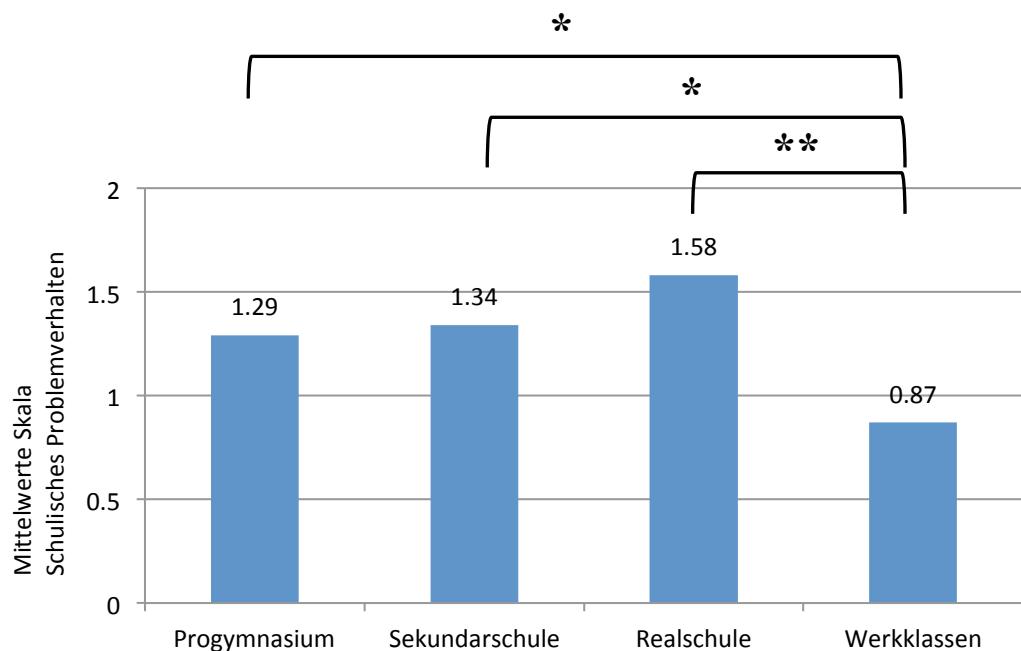


Abb. 25: Mittelwerte schulischen Problemverhaltens nach Bildungsgang (\*=signifikant,  $p < .05$ ; \*\*=hochsignifikant,  $p < .01$ )

### 4.4 Aggressives, delinquentes und schulisches Problemverhalten im Vergleich

Bereits bei der Betrachtung der zuvor dargestellten Abbildungen zur Verteilung aggressiven, delinquentsen und schulischen Problemverhalten (s. Abbildungen 13, 18, 23) wird deutlich, dass schulisches Problemverhalten im Vergleich zu den anderen Bereichen wesentlich häufiger und breiter verteilt vorkam. Dies zeigt sich auch bei einem direkten Vergleich der Mittelwerte: Schulisches Problemverhalten wurde laut der Jugendlichen durchschnittlich signifikant öfter gezeigt als aggressives und delinquentes Verhalten. Des Weiteren wurde signifikant mehr aggressives als delinquentes Verhalten berichtet (s. Abbildung 26).

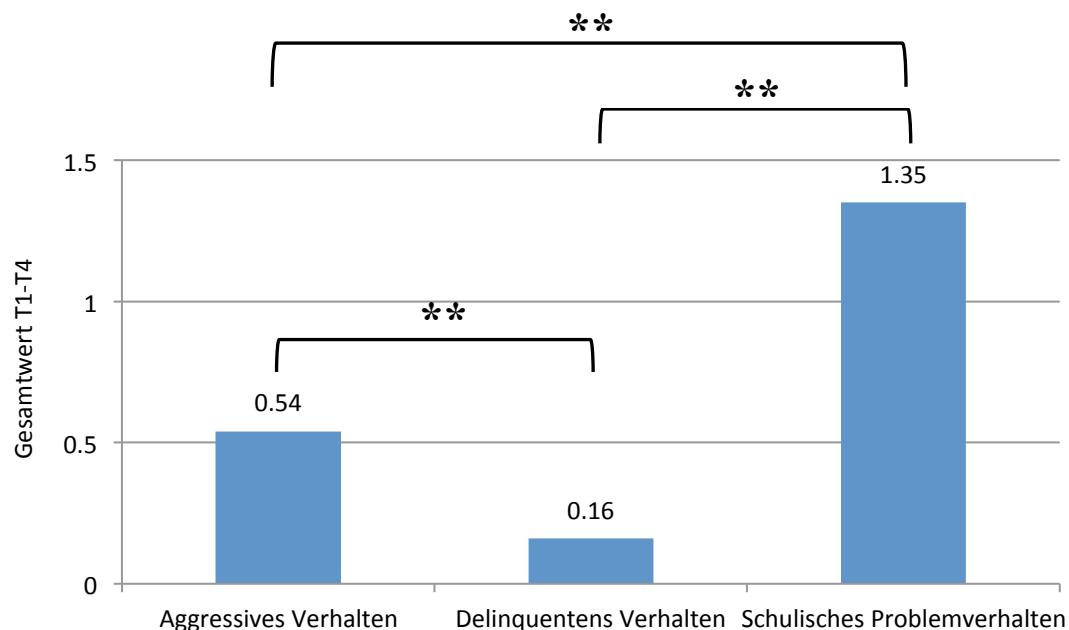


Abb. 26: Mittelwerte aggressiven, delinquentsen und schulischen Problemverhaltens  
(\*\*=hochsignifikant,  $p < .01$ )

Interessanterweise zeigt sich über die vier Messzeitpunkte im 7. Schuljahr bei allen drei Problemverhaltensbereichen ein sehr ähnliches Entwicklungsprofil: Gegen Ende des Schulhalbjahres (T2 vor Weihnachten und T4 vor den Sommerferien) schienen die Verhaltensprobleme jeweils zuzunehmen (s. Abbildung 27).

## Ergebnisse zu den spezifischen Häufigkeiten dissozialen Verhaltens

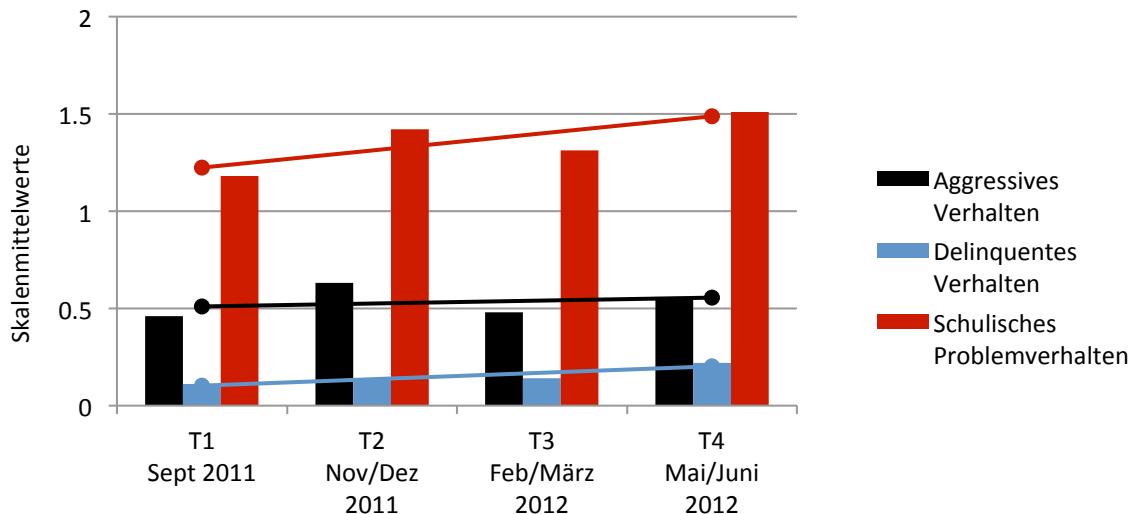


Abb. 27: Entwicklung aggressiven, delinquenden und schulischen Problemverhaltens über das Schuljahr

### 4.5 Häufigkeiten selbst erlebten Cybermobbings

Bei der zweiten Erhebung (T2) gaben die Jugendlichen Auskunft zu verschiedenen Formen von Cybermobbing (genaue Itemformulierungen s. Anhang). Im Gegensatz zu den vorherigen Angaben handelt es sich hier nicht um die Täter-, sondern um die Opferperspektive.

In Abbildung 28 ist die Prävalenz unterschiedlicher Formen von selbst erlebtem Cybermobbing ersichtlich. Es ist dargestellt, wie viele Jugendliche nach eigenen Angaben in den letzten zwei Monaten mindestens einmal von jemand anderem mit Hilfe elektronischer Medien belästigt worden sind. Beispielsweise gaben 9.3% aller Jugendlichen an, dass sie in den zwei Monaten vor der Erhebung mindestens einmal auf virtuellem Weg bedroht oder beleidigt wurden. Betrachtet man alle verschiedenen Formen von Cybermobbing gemeinsam, berichteten 17.6% der befragten Jugendlichen, mindestens einmal in den letzten zwei Monaten einer der gefragten Handlungen ausgesetzt gewesen zu sein.

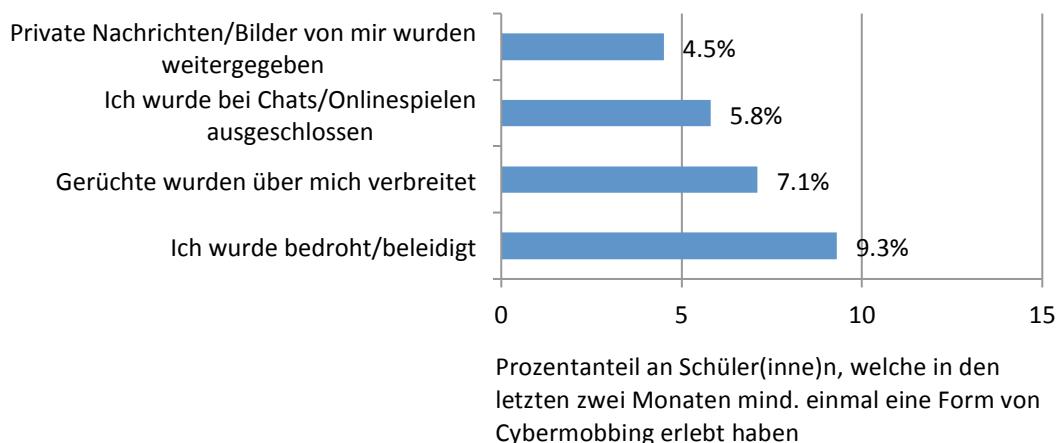


Abb. 28: Prävalenz von Cybermobbingserfahrungen in den letzten zwei Monaten

## Ergebnisse zu den spezifischen Häufigkeiten dissozialen Verhaltens

Abbildung 29 zeigt, wie oft die Schüler(innen) nach eigenen Angaben in den zwei Monaten vor der Erhebung Cybermobbing erlebt haben (Inzidenz). Beispielsweise berichteten die Jugendlichen, dass sie in dieser Zeit durchschnittlich 0.52 Mal von jemandem mittels elektronischer Medien bedroht, beleidigt oder durch unangenehme Nachrichten belästigt wurden.

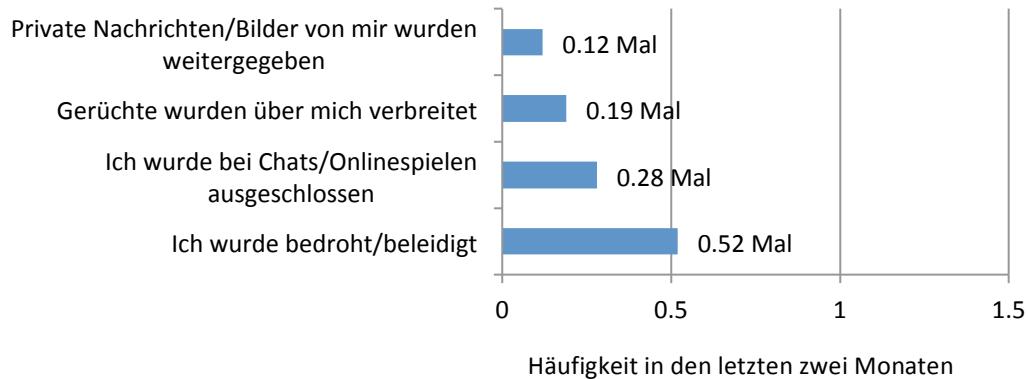


Abb. 29: Häufigkeit von Cybermobbing-Erfahrungen in den letzten zwei Monaten

Die in Abbildung 29 dargestellten Zahlen geben Mittelwerte an. Es ist jedoch zu beachten, dass sich innerhalb der Stichprobe sehr grosse Streuungen fanden. Beispielhaft ist dies in Abbildung 30 hinsichtlich der erlebten Drohungen und Beleidigungen mittels elektronischer Medien dargestellt. 91.3% der Jugendlichen gaben an, dies in den letzten zwei Monaten nie erlebt zu haben. Von den Betroffenen berichteten 7.6% von 1 bis 5 virtuell übermittelten Drohungen oder Beleidigungen und 1.7% der Schüler(innen) erlebten nach eigener Aussage 6 bis 70 solche Ereignisse in den letzten zwei Monaten.

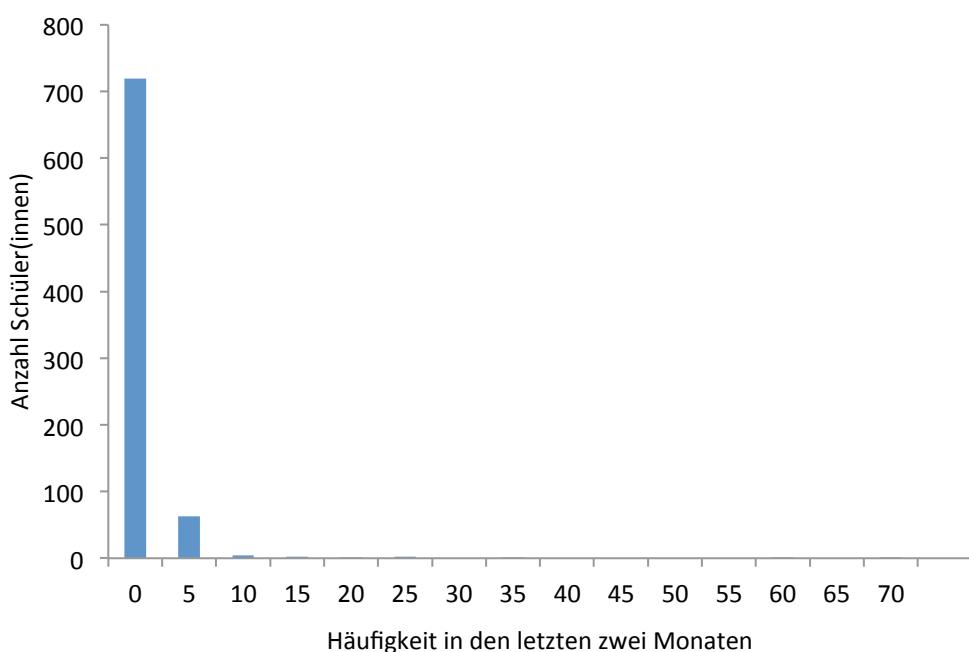


Abb. 30: Rechtsschiefe Verteilung des Items zu Drohungen, Beleidigungen und unangenehmen Nachrichten mittels elektronischer Medien

## Ergebnisse zu den spezifischen Häufigkeiten dissozialen Verhaltens

Bei der Einordnung dieser Häufigkeitsangaben ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass Cybermobbingereignisse einen multiplikativen Charakter haben können (s. Kapitel 2.3). Beispielsweise kann sich eine einmalige öffentliche Bloßstellung eines Jugendlichen im Internet unter allen Schüler(inne)n des Schulhauses verbreiten. Dies ist aber nicht zwangsläufig der Fall. Insofern können die verschiedenen Häufigkeitsangaben zwischen 1 und 70 erlebten Ereignissen hinsichtlich des Schweregrads der Belastung für die Opfer nur schwierig bewertet werden. Mädchen und Jungen unterschieden sich nicht signifikant bezüglich des Skalenmittelwerts von Cybermobbing. Allerdings berichteten Schüler(innen) der Realklassen signifikant mehr Opfererfahrungen als Jugendliche der Sekundarschule und des Progymnasiums (s. Abbildung 31).

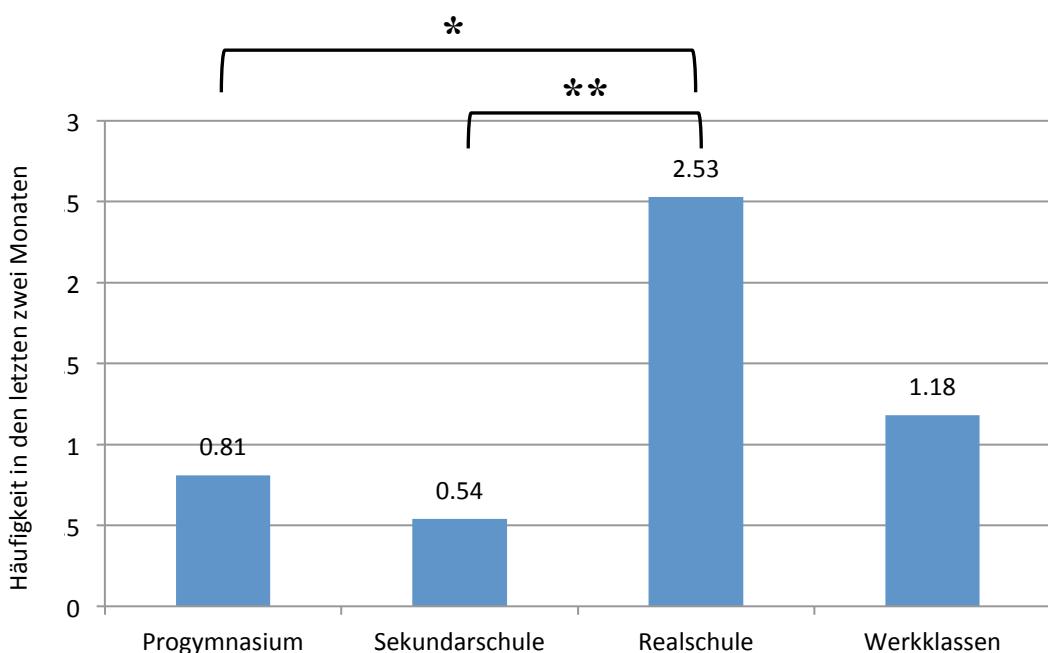


Abb. 31: Mittelwerte der Cybermobbing erfahrungen in den letzten zwei Monaten nach Bildungsgang (\*=signifikant,  $p < .05$ ; \*\*=hochsignifikant,  $p < .01$ )

## **Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse**

### **5. Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse**

An der Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen (FRI-PEERS) nahmen im ersten Jahr der Sek I insgesamt 825 Jugendliche teil, die im Verlauf des Schuljahres mehrmals anonym Auskunft zu ihrem Verhalten gaben. Die Stichprobe umfasste alle Schüler(innen) eines Jahrgangs des deutschsprachigen Teils des Kantons Freiburg. Die Jugendlichen besuchten Klassen auf Ebene des Progymnasiums, der Sekundarschule, der Realschule oder sonderpädagogischer Werkklassen. Im Folgenden sollen die Ergebnisse aus diesem ersten Bericht zusammengefasst und eingeordnet werden.

#### **5.1 Einordnung der Messmethodik**

In der vorliegenden Untersuchung wurden zur Erhebung von Verhaltensproblemen anonyme Selbstauskünfte von Jugendlichen verwendet. Diese Methode gilt zum Erfassen von Verhaltensproblemen als gut abgesichert und wird in den meisten Studien zur Dunkelfeldkriminalität eingesetzt<sup>35</sup>. Dennoch ist darauf hinzuweisen, dass Schüler(innen), wie auch Lehrpersonen, Eltern und andere Personengruppen, bestimmten Wahrnehmungstendenzen unterliegen können. Beispielsweise könnten manche Jugendliche nach sozialer Erwünschtheit geantwortet und Verhaltensprobleme unter- oder übertrieben dargestellt haben. Indem die Schüler(innen) in dieser Studie nie ihren Namen angeben mussten und durch einen Sichtschutz keinen Einblick in die Antworten der Peers hatten, wurde versucht, dieses Problem so weit wie möglich zu reduzieren.

Bei der Interpretation der Ergebnisse sollte dennoch beachtet werden, dass die hier berichteten Angaben nur eine von verschiedenen Sichtweisen auf Verhaltensprobleme darstellen. So würden Lehrpersonen, Eltern oder auch Strafverfolgungsbehörden manches Verhalten vielleicht anders bewerten als Jugendliche. Die hier gewählte Vorgehensweise bietet jedoch die Chance, direkten Einblick in die Sichtweise der beteiligten Jugendlichen selbst zu erhalten.

#### **5.2 Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse**

Auf Grund des Einbezugs beinahe aller Jugendlichen eines Jahrgangs einer spezifischen Region der Schweiz konnte in dieser Studie eine unausgewogene Teilnehmergewichtung ausgeschlossen werden (z.B. indem nur auffällige oder nur unauffällige Jugendliche an der Studie teilgenommen hätten). Weiter ist die Stichprobe bezüglich der Geschlechterverteilung und des sozioökonomischen Status repräsentativ für die Schweiz. Deutliche Unterschiede zur Gesamtschweiz bestehen aber in der ländlichen Wohnsituation sowie dem geringen Anteil an Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund in der Stichprobe. Basierend auf den Ergebnissen anderer Studien<sup>36</sup> lässt sich daher vermuten, dass die Raten an Verhaltensproblemen in dieser Stichprobe eher niedriger einzuschätzen sind als gesamtschweizerisch (s. hierzu Diskussion in Kapitel 5.7). Auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu Geschlechter- und Bildungsgangunterschieden dürften diese Stichprobeneigenschaften aber keinen Einfluss haben.

---

<sup>35</sup> s.a. Thornberry & Krohn, 2000

<sup>36</sup> z.B. Killias et al., 2007; Oberwittler & Köllisch, 2003; Walser & Killias, 2009; Willi & Hornung, 2002

## **Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse**

Bei dem Versuch einer Übertragung der Ergebnisse zu den verschiedenen Schultypen auf andere Kantone oder Länder muss dennoch beachtet werden, dass sich diese in ihrer spezifischen Aufteilung der Schülerschaft auf der Sek I erheblich unterscheiden können (z.B. zwei statt drei Regelbildungsgänge, integrative Beschulung statt Werkklassen etc.). Da das Freiburger Modell eine klare Aufteilung in vier verschiedene Schultypen und stabil bleibende Klassenzusammensetzungen vorsieht, können die hier berichteten Befunde als beispielhaft für ein stark gegliedertes Sek I-System gelesen werden. Weiter ist zu beachten, dass in einzelnen Kantonen nicht nach der 6. Klasse sondern bereits nach der 5. Klasse auf die Sek I gewechselt wird.

### **5.3 Zunahme an Verhaltensproblemen nach dem Übergang in die Sek I**

Das durchschnittliche Niveau an Verhaltensproblemen, welches im Rahmen des Screenings psychischer Störungen im Jugendalter erfragt wurde, liegt im Vergleich zur deutschen Testreferenzstichprobe sowohl zu Beginn als auch am Ende des 7. Schuljahres im unauffälligen Bereich<sup>37</sup>. Dabei zeigten sich aber grosse Unterschiede zwischen den einzelnen Schüler(inne)n, so dass zwar mehrheitlich von unauffälligen Raten an Verhaltensproblemen ausgegangen werden kann, aber durchaus auch Risikogruppen bestehen.

Insgesamt nahmen alle hier betrachteten Verhaltensprobleme im Verlauf der 7. Klasse zu (Selbstwertprobleme, Ängstlichkeit/Depressivität, Ärgerkontrollprobleme, dissoziales Verhalten). Dies hängt einerseits vermutlich mit entwicklungspsychologischen Prozessen zusammen. So stellen sich im Rahmen der Pubertät neue Entwicklungsanforderungen, die mit mehr Verhaltensproblemen einhergehen können<sup>38</sup>. Andererseits trägt vermutlich auch die neue Schulsituation auf der Sekundarstufe I zu einer individuell günstigeren oder weniger günstigen Entwicklung bei. Im Rahmen der vorliegenden Analysen kann an dieser Stelle vorrangig beantwortet werden, inwiefern der Entwicklungsverlauf vom Geschlecht und dem besuchten Schultyp der Jugendlichen abhängt.

### **5.4 Geschlechterunterschiede hinsichtlich der Entwicklung von Verhaltensproblemen**

Die Zunahme an Verhaltensproblemen in der Gesamtstichprobe betraf sowohl internalisierende als auch externalisierende Verhaltensweisen. Diesbezüglich waren aber Geschlechterunterschiede zu beobachten: Mädchen waren gegenüber Jungen von Beginn des Schuljahres an stärker gefährdet für ängstlich-depressives Verhalten, welches auch deutlicher zunahm als bei den Jungen. Knaben hingegen berichteten von Beginn an über mehr dissoziales Verhalten und es wurde diesbezüglich ein stärkerer Anstieg sichtbar als bei den Mädchen.

Dieses Ergebnis stimmt grundsätzlich mit Befunden zu unterschiedlichen Risiken für Verhaltensprobleme von Jungen und Mädchen in der frühen Adoleszenz überein<sup>39</sup> und konnte hier spezifisch für die Entwicklung im ersten Schuljahr der Sek I aufgezeigt werden. In der Literatur wird angenommen, dass differierende Coping-Strategien, geschlechterspezifische Sozialisierungen

---

<sup>37</sup> s. Ergebnisse Kap. 3

<sup>38</sup> z.B. Howe & Richards, 2011

<sup>39</sup> z.B. Übersicht bei Anderson & Huesmann, 2003

## Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse

aber auch neurologische und hormonelle Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen mögliche Ursachen solcher Geschlechterunterschiede sein können<sup>40</sup>.

### 5.5 Bildungsgangunterschiede hinsichtlich der Entwicklung von Verhaltensproblemen

Ein zentrales Forschungsinteresse im Rahmen dieser Studie war, zu untersuchen, wie der Besuch eines spezifischen Bildungsgangs mit der Entwicklung von Verhaltensproblemen zusammenhängt. Als erstes Ergebnis zeigte sich, dass Schüler(innen) des niedrig qualifizierenden Bildungsgangs (Realschule) bereits zu Schuljahresbeginn die höchsten Raten an Verhaltensproblemen berichteten (Selbstwert- und Ärgerkontrollprobleme, dissoziales Verhalten). Dieser Befund korrespondiert mit ähnlichen Ergebnissen von früheren Schweizer Querschnittstudien, die auf verschiedenen Klassenstufen der Sek I durchgeführt wurden<sup>41</sup>.

Grundlegend neue Erkenntnisse ermöglicht jedoch die hier vorgenommene längsschnittliche Untersuchung der Verhaltensentwicklung in Abhängigkeit vom besuchten Bildungsgang. Diese Ergebnisse zeigen, dass Schüler(innen) der Realschule, unabhängig von ihrem Verhalten zu Beginn des Schuljahres, signifikant mehr Verhaltensprobleme entwickelten als ihre Peers aus anderen Schultypen. Dieses Muster traf zwar nicht durchgängig auf alle verglichenen Bildungsgänge und Verhaltensbereiche zu, hatte aber insgesamt eine hohe Konsistenz. Damit wird die Frage aufgeworfen, ob der Besuch eines niedrig qualifizierenden Bildungsgangs einen negativen Effekt auf die Verhaltensentwicklung haben kann.

Diese Überlegung lässt aufhorchen, muss aber sehr differenziert diskutiert werden. So könnte es sein, dass die Realschüler(innen) bereits zu Beginn des Schuljahres einem höheren Risiko für die Entwicklung von Verhaltensproblemen unterlagen als Jugendliche aus anderen Schultypen. In diesem Sinne wären es die Ausgangsbedingungen der Schülerschaft und nicht der Besuch eines bestimmten Bildungsgangs, welche zu ungünstigen Entwicklungen führten. Für diese Überlegung spricht, dass Realschüler(innen) in dieser Studie erheblich nachteiligere Hintergrundmerkmale aufwiesen als Jugendliche aus höheren Bildungsgängen (s. Tabelle 1). Einige Argumente sprechen aber auch gegen diese Erklärung. So wurde in den hier vorgenommenen Berechnungen das Ausgangsniveau an Verhaltensproblemen zu Schuljahresbeginn statistisch kontrolliert. Ebenso deuten weiterführende Datenanalysen darauf hin, dass die meisten Effekte des Realschulbesuchs auf die Verhaltensentwicklung auch unter statistischer Kontrolle von Geschlecht, sozioökonomischem und soziokulturellem Status, Migrationshintergrund, Klassenwiederholungen sowie elterlicher Unterstützung signifikant bleiben<sup>42</sup>.

Weiter könnte es sein, dass das Zusammenführen von Jugendlichen mit höheren Raten an Verhaltensproblemen in der Realschule negative Peereinflussprozesse zwischen den Schüler(inne)n begünstigte. Beispielsweise ist bekannt, dass sich Jugendliche in Gruppen mit einem hohen Niveau an Verhaltensproblemen gegenseitig für Problemverhalten verstärken (z.B. durch Lachen, Gesten etc.), was zu problematischen individuellen Entwicklungen beitragen kann<sup>43</sup>. Wir hoffen nach Abschluss der Datenanalysen in den folgenden Ergebnisberichten zu FRI-PEERS mehr über solche Peereinflussprozesse im Schulkontext aussagen zu können. Schlussendlich könnten auch Unterschiede in der Gestaltung des Unterrichts und des

<sup>40</sup> z.B. Anderson & Huesmann, 2003; Twenge & Nolen-Hoeksema, 2002; Zimmerman et al., 1997

<sup>41</sup> z.B. Ribeaud & Eisner, 2009; Walser & Killias, 2009; Willi & Hornung, 2002

<sup>42</sup> Müller & Hofmann, eingereicht

<sup>43</sup> Dishion & Tipsord, 2011

## Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse

Klassenklimas zwischen den Bildungsgängen verantwortlich für spezifische Verhaltensentwicklungen sein. Auch hierzu werden erst in Zukunft mehr Daten vorliegen. Es wird also deutlich, dass die genaue Ursache für die ungünstigere Entwicklung von Realschüler(inne)n im ersten Sek I-Schuljahr noch nicht ganz geklärt ist. Aktuell scheinen uns diese Ergebnisse damit einen ersten wichtigen Denkanstoss aber noch keine definitiven Antworten zu Fragen des Zusammenhangs zwischen Schulstruktur und Verhaltensentwicklung zu geben. Die zukünftige Begleitung der hier untersuchten Jugendlichen in die 8. und 9. Klasse könnte des Weiteren noch unerwartete Entwicklungen der Schüler(innen) aus verschiedenen Bildungsgängen zu Tage bringen.

### 5.6 Die besondere Situation von Schüler(inne)n der Werkklassen

Das Wissen zum Niveau an Verhaltensproblemen unter Werkklassenschüler(inne)n auf der Sek I ist in der Schweiz bisher sehr gering und widersprüchlich<sup>44</sup>. Zur Entwicklung des Verhaltens dieser Schüler(inne)n liegen nach unserem Kenntnisstand noch gar keine Befunde vor. Umso erstaunlicher sind die Ergebnisse der vorliegenden Studie: Obwohl Jugendliche der Werkklassen noch ungünstigere Hintergrundmerkmale als die Realschüler(innen) aufwiesen (s. Tabelle 1), starteten diese mit im Vergleich zu den anderen Bildungsgängen nur durchschnittlichen Raten an Verhaltensproblemen ins 7. Schuljahr. Weiter schien diese Schülergruppe über das Schuljahr hinweg als einzige nicht mehr Verhaltensprobleme zu entwickeln sondern bezüglich Ängstlichkeit/Depressivität sogar rückläufige Tendenzen zu zeigen.

Wir warnen jedoch ausdrücklich vor einer vorschnellen Generalisierung dieses Ergebnisses und möchten auch auf die mögliche Zweischneidigkeit der Befunde eingehen. Bezuglich der Generalisierbarkeit ist als erstes zu bedenken, dass die Werkklassenschüler(innen) nur einen kleinen Teil der Stichprobe ausmachten und die Ergebnisse daher fehleranfälliger sind als jene zu den anderen Schultypen. Zweitens ist anzunehmen, dass das tiefe Niveau an berichteten Verhaltensproblemen zu Schuljahresbeginn, welches zur positiven Entwicklung der Jugendlichen beigetragen haben könnte, vermutlich relativ untypisch ist für sonderpädagogische Spezialklassen. Vielmehr ist bekannt, dass Schüler(innen) mit Lernschwierigkeiten häufig auch erhöhte Raten an Verhaltensproblemen zeigen<sup>45</sup>. Die national und international betrachtet vermutlich eher untypische Schülerschaft dieser Klassen im Kanton Freiburg könnte möglicherweise mit der ländlich geprägten Situation aber auch mit regional spezifischen Zuordnungsentscheidungen zusammenhängen. So wäre möglich, dass Schüler(innen) mit Verhaltensauffälligkeiten von den Entscheidungsträgern im Kanton Freiburg eher Real- als Werkklassen zugeordnet werden, was in anderen Regionen möglicherweise anders gehandhabt wird. Auf Grund der eher wenig spezifischen Kriterien für die Zuweisung eines Jugendlichen zu einer Werkklasse im Kanton Freiburg<sup>46</sup> ist diese Frage aber nicht eindeutig zu beantworten.

Neben diesen Problemen der Generalisierbarkeit stellen sich noch andere Fragen. So ist die stabil bleibend geringe Rate an selbst berichteten Verhaltensproblemen der Werkklassenschüler(innen) erst einmal erfreulich und steht möglicherweise im Zusammenhang mit einer kompetenten, individualisierten Begleitung durch spezifisch ausgebildete Sonderpädagog(inn)en in kleinen Klassen. Gleichzeitig könnte die unauffällige Verhaltensentwicklung aber auch mit geringeren akademischen Anforderungen an Werkklassenschüler(innen) zusammenhängen, was eine gewisse

<sup>44</sup> z.B. Müller et al., 2012; Walser & Killias, 2009

<sup>45</sup> z.B. Greenham, 1999; Hinshaw, 1992

<sup>46</sup> s.a. Kap. 2.2

## Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse

Zweischneidigkeit dieses Ergebnisses offenbart. So deutet der globale Forschungsstand zum akademischen Fortschritt und den Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt eher auf Vorteile einer sonderpädagogisch begleiteten integrierenden Schulung hin<sup>47</sup>. Weiter gilt es abzuwarten, wie sich die Situation für die Werkklassenschüler(innen) bis zur 9. Klasse hin entwickelt. So wäre denkbar, dass mit nahendem Schulabschluss und der Auseinandersetzung mit den eigenen Zukunftsperspektiven noch andere Verhaltensentwicklungen zu beobachten sind.

Zusammenfassend tragen die Ergebnisse zu den Werkklassen überraschende Befunde zu dem spärlichen Forschungsstand in diesem Bereich bei. Gleichzeitig sollten sie hinsichtlich ihrer Aussagekraft sehr zurückhaltend und stets im Kontext der allgemeinen Forschungslage zur Situation von Jugendlichen in sonderpädagogischen Spezialklassen interpretiert werden.

### 5.7 Häufigkeiten dissozialen Verhaltens

Neben Informationen zum allgemeinen Niveau an Verhaltensproblemen gibt FRI-PEERS detaillierten Einblick in die von Jugendlichen berichteten Häufigkeiten dissozialen Verhaltens (Aggression, Delinquenz, schulisches Problemverhalten, Cybermobbing). Insgesamt zeigte sich hier, dass schulisches Problemverhalten, welches sich auf die Interaktion mit der Lehrperson bezieht, am häufigsten berichtet wurde. Seltener wurde laut Schülerauskunft aggressives Verhalten gezeigt und die geringste Häufigkeit wurde für delinquentes Verhalten gefunden. Dieses Muster ist nicht überraschend sondern spiegelt vermutlich den in der Gesellschaft wahrgenommenen Schweregrad von Regelübertretungen wieder (z.B. Prävalenz „Schwätzen im Unterricht“: 66.6%; „Andere beschimpfen oder beleidigen“: 39.9%; „Diebstahl“: 5%).

Die Frage, ob diese von den Schüler(inne)n berichteten Häufigkeiten von Verhaltensproblemen als hoch oder als niedrig einzustufen sind, hängt vom Vergleichskriterium ab. Grundsätzlich sind Ergebnisse wie diese schwierig mit denjenigen anderer Studien zu vergleichen, da in der Regel differierende Fragebogen verwendet und andere Probandengruppen befragt wurden<sup>48</sup>. Da die hier verwendeten Skalen bereits in zwei Vorstudien der Autoren in den Kantonen Solothurn, Wallis, Bern und Zürich zum Einsatz kamen<sup>49</sup>, ermöglicht dies jedoch eine vorsichtige Einordnung der Resultate. So zeigt eine auf Siebklässler(innen) beschränkte Sekundäranalyse der Vorstudienergebnisse (bzgl. Aggression und Delinquenz n=496; bzgl. schulischem Problemverhalten n=334), über alle Items hinweg geringere Raten an Verhaltensauffälligkeiten in der Freiburger Stichprobe. Eingeschränkt wird die Aussagekraft dieses Vergleichs aber dadurch, dass die einzelnen Kantone in den Vorstudienstichproben nicht gleich vertreten waren und die teilnehmenden Schulen nicht als repräsentativ für die Situation des jeweiligen Kantons gelten konnten. Die Richtung dieses Ergebnisses entspricht jedoch den Erwartungen, die sich aus der demographischen Situation des deutschsprachigen Teils des Kantons Freiburg ergeben<sup>50</sup>.

Bezüglich der Häufigkeit von Cybermobbing zeigte sich, dass 17.6% der befragten Jugendlichen berichteten, mindestens einmal in den letzten zwei Monaten Opfer von Belästigungen via elektronischer Medien geworden zu sein. Dieses Ergebnis ist schwierig zu vergleichen mit jenem von anderen Studien, da die Definitionen von Cybermobbing variieren und jeweils verschiedene Messinstrumente eingesetzt wurden. Eine Annäherung erlaubt aber ein Vergleich mit einer

<sup>47</sup> z.B. Bless, 2007; Eckhart et al., 2011; Moser & Keller, 2013

<sup>48</sup> z.B. Hüsler, 2010; Killias et al., 2007; Ribeaud & Eisner, 2009; Walser & Killias, 2009; Willi & Hornung, 2002

<sup>49</sup> Müller, 2013; Müller et al., 2012

<sup>50</sup> z.B. Oberwittler & Köllisch, 2003

## Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse

aktuellen Studie<sup>51</sup>, in der 835 ungefähr gleichaltrige Jugendliche wie in dieser Untersuchung aus den Kantonen Wallis, Thurgau und Tessin befragt wurden. Die Autor(inn)en fanden dort eine Prävalenz von 22% an Jugendlichen, die in den letzten vier Monaten mindestens einmal eine Form von negativem Online-Verhalten erlebt hatten. Angesichts der unterschiedlichen Befragungszeiträume und Messinstrumente sollte diese Differenz zur vorliegenden Studie nicht überbewertet werden; da anzunehmen ist, dass sich Cybermobbing auch über längere Zeiträume jeweils auf spezifische Schülergruppen bezieht (und nicht zufällig verteilt auftritt), scheint uns der Vergleich auf eher übereinstimmende Ergebnisse zwischen den Untersuchungen hinzudeuten. Die Häufigkeitsraten der verschiedenen Cybermobbingformen waren durch geringe Mittelwerte aber eine grosse Streuung gekennzeichnet. In diesem Zusammenhang ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass mittlere Häufigkeitsangaben zu solchen Ereignissen qualitativ schwierig zu interpretieren sind. So kann eine Belästigung per elektronischer Medien tatsächlich bei einem einmaligen Ereignis bleiben und würde damit im engeren Sinne nicht als Mobbing angesehen; andererseits können einzelne Belästigungen virtuell sehr schnell und umfassend verbreitet werden, was im Einzelfall zu erheblichem Schaden führen kann (z.B. öffentliches Onlinestellen kompromittierender Bilder, anonymes „Liken“ von beleidigenden Aussagen etc.). Dies weist auf die wichtige öffentliche Diskussion über Massnahmen gegen Cybermobbing unter Schüler(inne)n hin<sup>52</sup>. Zu bedenken bleibt allerdings auch, dass die befragten Schüler(innen) in der zuvor zitierten Studie von Sticca, Ruggieri, Alsaker und Perren (2012) immer noch eine drei Mal höhere Häufigkeit von traditionellem Mobbing gegenüber Cybermobbing berichteten. Es bedarf also umfassender Konzepte zur Prävention verschiedener Formen von Mobbing an Schulen.

### 5.8 Schlussfolgerungen und Ausblick

Das Ergebnis einer Zunahme von Verhaltensproblemen im ersten Sek I-Schuljahr zeigt die besondere Situation dieser Schulstufe auf. Schüler(innen) müssen sich in diesem Zeitraum mit verschiedenen persönlichen und kontextuellen Umbrüchen auseinandersetzen, die unterschiedlich gut bewältigt werden und insgesamt mit einer wachsenden Verhaltensproblematik einherzugehen scheinen.

Dies kann einerseits als ein Teil der (normalen) jugendlichen Entwicklung verstanden werden und ist damit kein Grund zur Dramatisierung. Andererseits sollten die hier berichteten Verhaltensschwierigkeiten auf Grund der meist negativen Konsequenzen für jeden Einzelfall durchaus ernst genommen werden. So bringen Verhaltensprobleme in der Regel Leidtragende mit sich, wie es zum Beispiel für Geschädigte von dissozialem Verhalten der Fall ist. Weiter können sie für Jugendliche eine erhebliche Belastung bedeuten (z.B. Depressivität) und mit individuell ungünstigen Entwicklungsperspektiven einhergehen<sup>53</sup>. Die Diskussion dieser Problematik bedarf daher Sachlichkeit und sollte sich auf wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse stützen.

Einer der uns als am zentralsten erscheinenden Befunde dieses ersten Ergebnisberichts ist die deutliche Häufung von Problemen im niedrig qualifizierenden Bildungsgang der Realschule. Der besonderen Situation dieser Schüler(innen) könnten dabei verschiedene individuelle, peerbezogene aber auch unterrichtliche Faktoren zugrunde liegen, mit denen sich Schulen zum Teil bewusst auseinandersetzen können. Überlegungen zum Umgang mit dieser Problematik werfen aber immer wieder auch die grundsätzliche Frage auf, welchen Effekt eine stark

<sup>51</sup> Sticca et al., 2012

<sup>52</sup> z.B. Jannan, 2008

<sup>53</sup> z.B. Fombonne et al., 2001; Loeber & Hay, 1997

## Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse

gegliederte Aufteilung der Schülerschaft auf der Sek I auf die individuelle Entwicklung von Jugendlichen hat. Die möglichen Folgen dieser Aufgliederung wurden bisher vor allem hinsichtlich der Schulleistungsentwicklung und Berufsperspektiven von Schüler(inne)n verschiedener Bildungsgänge kritisch diskutiert<sup>54</sup>. Die vorliegenden Befunde deuten darauf hin, dass diese Diskussion in Zukunft auch mit Blick auf die Verhaltensentwicklung geführt werden sollte. Die hier vorgestellten Ergebnisse geben an dieser Stelle wichtige Einblicke, dürfen aber dennoch nicht einseitig ausgelegt werden: Inwiefern die hier beobachteten Probleme in einem weniger gegliederten Schulsystem reduziert würden, kann mit dieser Studie auf Grund des fehlenden Vergleichs mit einem anderen Schulsystem nicht beantwortet werden.

Auch wenn keine einfachen Lösungen zu erwarten sind, erscheint uns die Situation der Realschüler(innen) würdig, Aufmerksamkeit zu erhalten und in ihrer bildungspolitischen Bedeutung in Ruhe diskutiert zu werden. Gleichzeitig weisen wir noch einmal darauf hin, dass dieser erste Teil der Studie nur die Entwicklung innerhalb der 7. Klasse fokussiert. Abschliessende Aussagen zur Gesamtentwicklung der Schülerschaft bis in die 9. Klasse werden frühestens Ende 2014 möglich sein und in einem zweiten Ergebnisbericht präsentiert werden. In diesem Zusammenhang werden voraussichtlich auch Informationen zu den Einstellungen, zur Lebensqualität und zum Medienkonsum von Jugendlichen berichtet werden können. Als zentrales Thema des dritten Ergebnisberichts (geplant 2015) sollen dann Ergebnisse zum Peereinfluss unter Schüler(inne)n der Sek I auf dissoziales Verhalten vorgestellt werden. Parallel zu den Öffentlichkeitsberichten werden wissenschaftliche Publikationen zu FRI-PEERS erscheinen<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> z.B. Hallinan, 1994; Kronig, 2007; Moser & Keller, 2013

<sup>55</sup> Jeweils abrufbar unter [www.unifr.academia.edu/christophmueller/FRI-PEERS](http://www.unifr.academia.edu/christophmueller/FRI-PEERS)

## Literatur

- Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht DOA Kanton Freiburg (Hrsg.). (2011). *Elterninformation. „Was traut sich ihr Kind zu?“. Übertrittsverfahren Primarschule-Orientierungsschule Deutschfreiburg*. Heruntergeladen am 6. Juni 2013 von: [http://www.fr.ch/doa/files/pdf37/DOA\\_bertrittsverfahren.pdf](http://www.fr.ch/doa/files/pdf37/DOA_bertrittsverfahren.pdf)
- Anderson, C. A. & Huesmann, L. R. (2003). Human aggression. A social-cognitive view. In M. A. Hogg & J. Cooper (Eds.), *The Sage handbook of social psychology* (p. 297-323). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S. & Splittergerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33, 325-339.
- Ausführungsreglement zum (Freiburger) Schulgesetz (1986). Heruntergeladen am 12. Juni 2013 von <http://www.kindesschutzbehoerde.ch/help/fr/411011v0007.pdf>
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. (3., unveränd. Aufl.). Bern: Haupt.
- Blyth, D. A., Simmons, R. G. & Carlton-Ford, S. (1983). The adjustment of early adolescents to school transitions. *Journal of Early Adolescence*, 3, 105-120.
- Bundesamt für Statistik (Hrsg.). (2013a). *Migration und Integration. STAB-TAB. Ständige Wohnbevölkerung im Alter von 10-14 Jahren im Jahr 2011 mit Schweizer Pass*. Heruntergeladen am 6. Juni 2013 von: <http://www.pxweb.bfs.admin.ch>
- Bundesamt für Statistik (Hrsg.). (2013b). *Bevölkerungsstand und -struktur - Indikatoren. Räumliche Verteilung : Agglomerationen, Stadt und Land*. Heruntergeladen am 6. Juni 2013 von: [http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/02/blank/key/raeumliche\\_verteilung/agglomerationen.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/02/blank/key/raeumliche_verteilung/agglomerationen.html)
- Chung, H., Elias, M. & Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology*, 36, 83-101.
- Conger, R. D., Ge, X., Elder, G. H., Lorenz, F. O. & Simons, R. L. (1994). Economic stress, coercive family process and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65, 541-561.
- Dishion, T. J. & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62, 189-214.
- Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern: Haupt.
- Fenzel, L. M. & Blyth, D. A. (1986). Individual adjustment to school transitions: An exploration of the role of supportive peer relations. *Journal of Early Adolescence*, 6, 315-329.
- Fombonne, E., Wostear, G., Cooper, V., Harrington, R. & Rutter, M. (2001). The Maudsley long-term follow-up of child and adolescent depression. *The British Journal of Psychiatry*, 179, 210-217.

- Freiburger Direktion für Erziehung, Kultur und Sport (2006). *Das Konzept der „Anschlussklasse“*. Heruntergeladen am 6. Juni 2013 von: [http://www.fr.ch/doa/files/pdf3/classerelaisconcept\\_de1.pdf](http://www.fr.ch/doa/files/pdf3/classerelaisconcept_de1.pdf)
- Freiburger Direktion für Erziehung, Kultur und Sport (Hrsg.). (2011). *Primar- und Orientierungsschule Deutschfreiburg. Der Übertritt von der Primar- in die Orientierungsschule. Ausführungsbestimmungen*. Heruntergeladen am 6. Juni 2013 von: [http://www.fr.ch/doa/files/pdf36/Ausfuehrungsbestimmungen\\_uebertritt\\_ps\\_os2012.pdf](http://www.fr.ch/doa/files/pdf36/Ausfuehrungsbestimmungen_uebertritt_ps_os2012.pdf)
- Freiburger Schulgesetz (1985). *Gesetz vom 23. Mai 1985 über Kindergarten, Primarschule und Orientierungsschule*. Heruntergeladen am 6. Juni 2013 von: <http://bdlf.fr.ch/frontend/versions/763?locale=de>
- Ganzeboom, H. B. G. & Treiman, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of Occupation. *Social Science Research*, 25, 201-239.
- Greenham, S. L. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment. A critical review. *Child Neuropsychology*, 5, 171-196.
- Hallinan, M. T. (1994). Tracking: From theory to practice. *Sociology of Education*, 67, 79-84.
- Hampel, P. & Petermann, F. (2005). *Screening psychischer Störungen im Jugendalter (SPS-J)*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hilbe, J. M. (2008). *Negative binomial regression*. Cambridge: University Press.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behaviour problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 125-155.
- Hirsch, B. J. & Rapkin, B. D. (1987). The transition to junior high school: A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child Development*, 58, 1235-1243.
- Howe, A. & Richards, V. (Eds.). (2011). *Bridging the transition from primary to secondary school*. London: Routledge.
- Hüsler, G. (2010). *Formation – École – Santé*. Glarus: Rüegger.
- James, D. C. S. (1997). Coping with a new society: The unique psychosocial problems of immigrant youth. *Journal of School Health*, 67, 98-102.
- Jannan, M. (2010). *Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Killias M., Aebi, M., Lucia, S., Herrmann, L. & Dilitz, C. (2007). *Self-reported juvenile delinquency in Switzerland in 2006. Overview and explanations*. Second International Self-reported Delinquency Survey. Swiss national survey (Swiss ISRD2).
- Knigge, M. (2009). *Hauptschüler als Bildungsverlierer?* Münster: Waxmann.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs*. Bern: Haupt.
- Loeber, R. & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- Maas, C. J. M., & Hox, J. J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology*, 1, 86-92.
- McDonald, J. M., & Lattimore, P. K. (2010). Count models in criminology. In A. R. Piquero & D. Weisburd (Eds.), *Handbook of Quantitative Criminology* (pp. 683-698). New York: Springer.
- Moser, U. & Keller, F. (2013). *Schullaufbahnen und Bildungserfolg. Auswirkungen von Schullaufbahn und Schulsystem auf den Übertritt ins Berufsleben - Eine Studie*. Zürich: Rüegger.

- Müller, C. M. (2010). Negative peer influence in special needs classes. A risk for students with problem behavior? *European Journal of Special Needs Education*, 25, 431-444.
- Müller, C. M. (2013). Dissoziale Verhaltensweisen und Einstellungen im Längsschnitt erfassen. Entwicklung und Evaluation der „Freiburger Selbst- und PeerauskunftsSkalen-Dissozialität“. *Heilpädagogische Forschung*, 1, 2-13.
- Müller, C. M., Begert, T., Gmünder, L. & Huber, C. (2012). Die „Freiburger Selbst- und PeerauskunftsSkalen - Schulisches Problemverhalten“. Entwicklung und Evaluation eines Verfahrens zur Verlaufsmessung von unterrichtsbezogenen Verhaltensproblemen. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 3-21.
- Müller, C. M., Begert, T., Gmünder, L., Hofmann, V. & Müller, X. (2012). Dissoziale Verhaltensweisen und Einstellungen von Jugendlichen auf der Sekundarstufe I – Ergebnisse zu Häufigkeit und Ausprägung in einer Schweizer Stichprobe. *Schweizerische Zeitschrift für Kriminologie*, 11, 3-9.
- Müller, C. & Hofmann, V. (eingereicht). Does attending a low school track negatively affect psychological adjustment? Evidence from a longitudinal study in the first year of secondary school.
- Neuenschwander, C. & Malti, T. (2009). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 216-232.
- Oberwittler, D. & Köllisch, T. (2003). Jugendkriminalität in Stadt und Land. Sozialräumliche Unterschiede im Delinquenzverhalten und Registrierungsrisiko. In: J. Raithel & J. Mansel (Hrsg.), *Kriminalität und Gewalt im Jugendalter* (S. 135-160). Weinheim: Juventa.
- Pellegrini, A. D. & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T. & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace. Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry & Mental Health*, 28, 1-10.
- Repetto, P. B., Caldwell, C. H. & Zimmerman, M. A. (2004). Trajectories of depressive symptoms among high risk African-American adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 35, 468-477.
- Ribeaud, D. & Eisner, M. (2009). *Entwicklung von Gewalterfahrungen Jugendlicher im Kanton Zürich*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Raudenbush, S.W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models. Applications and data analysis methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Sachs, L. (2004). *Angewandte Statistik. Anwendung statistischer Methoden*. (11., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Berlin: Springer.
- Simmons, R. G., Blyth, D. A., Van Cleave, E. F. & Busch, D. M. (1979). Entry into early adolescence. The impact of school structure, and early dating on self-esteem. *American Sociological Review*, 44, 948-967.
- Slonje, R. & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying. Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F. & Perren, S. (2012). Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of community & applied social psychology*, 23, 52-67
- Thornberry, T. P. & Krohn, M. D. (2000). The self-report method for measuring delinquency and crime. *Criminal Justice*, 4, 33-83.
- Twenge, J. M. & Nolen-Hoeksema, S. (2002). Age, gender, race, socioeconomic status, and birth cohort differences on the children's depression inventory. A meta-analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 111, 578-588

- Van Houtte, M. & Stevens, P. A. J. (2008). Sense of futility. The missing link between track position and self-reported school misconduct. *Youth Society*, 40, 245-264.
- Walser, S. & Killias, M. (2009). *Jugenddelinquenz im Kanton St. Gallen. Bericht zuhanden des Bildungsdepartments und der Sicherheits- und Justizdepartements des Kantons St. Gallen.* Heruntergeladen am 6. Juni 2013 von:  
[http://www.statistik.sg.ch/home/themen/b19/\\_jcr\\_content/Par/downloadlist\\_0/DownloadListPar/download.ocFile/StudieJugenddelinquenz2009.pdf](http://www.statistik.sg.ch/home/themen/b19/_jcr_content/Par/downloadlist_0/DownloadListPar/download.ocFile/StudieJugenddelinquenz2009.pdf)
- Wellgraf, S. (2012). *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung.* Bielefeld: Transcript.
- Willi, M. & Hornung, R. (2002). *Jugend und Gewalt. Ergebnisse einer Befragung von Schülerinnen und Schülern im Kanton Zug.* Bern: Peter Lang.
- Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T. & Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem. Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117-141.

## Anhang

### **Anmerkungen zu den statistischen Analysen**

In den statistischen Analysen für diesen Bericht wurde die für die Thematik von Verhaltensproblemen charakteristische Datenverteilung sowie die hierarchische Datenstruktur berücksichtigt. So handelt es sich beim Grossteil der hier untersuchten abhängigen Variablen um sogenannte Count Data (z.B. Anzahl Ereignisse in einem bestimmten Zeitraum). Bei solchen Zähldaten wird in der Regel keine Normal- sondern eine Poissonverteilung angenommen<sup>56</sup>. Meist ist bei einer solchen Verteilung die Wahrscheinlichkeit des Auftretens eines Ereignisses relativ klein<sup>57</sup>. Dies gilt auch für Verhaltensprobleme, welche insgesamt eher selten sind und meist eine stark rechtsschiefe Verteilung aufweisen<sup>58</sup>. Da bei dieser Thematik typischerweise aber auch Einzelfälle mit hohen Ereigniszahlen vorkommen, führt dies jeweils zu einer die Mittelwerte übersteigenden grossen Varianz in den Daten (sog. Overdispersion). Um bei inferenzstatistischen Berechnungen Fehleinschätzungen zu vermeiden, sollte dieses Verteilungsmuster durch den Einsatz so genannter negativ-binomialer Analysen statistisch berücksichtigt werden<sup>59</sup>.

Weiter handelt es sich in der vorliegenden Untersuchung um hierarchisch geschachtelte Daten von Individuen in Schulklassen. Es wurden deshalb Mehrebenenanalysen mit zwei Ebenen (Ebene 1: Individuum; Ebene 2: Klasse) durchgeführt<sup>60</sup>. Die Varianz auf Schulebene (Ebene 3) wurde auf Grund von nur acht beteiligten Schulhäusern in dieser Studie nicht miteinbezogen<sup>61</sup>. Die mehrebenenanalytische Auswertung erfolgte mit der Software MLwiN 2.26, mit welcher auch die negativ-binomiale Verteilung berücksichtigt werden konnte. Anderweitige Berechnungen wurden mit SPSS Statistics 21 durchgeführt.

Im Folgenden sind kapitelweise nähere Informationen zu den einzelnen durchgeführten statistischen Analysen dargestellt. Wenn nicht anders erwähnt, wurden die Berechnungen mit negativ-binomialen Mehrebenenanalysen umgesetzt.

*Kapitel 3:* Für die in diesem Kapitel beschriebenen Auswertungen wurde ein Datensatz verwendet, in dem nur die Angaben der zu T1 und T4 anwesenden Schüler(innen) enthalten waren. Weiter wurden jene Jugendlichen ausgeschlossen, die während des 7. Schuljahres den Bildungsgang gewechselt hatten (n=24). Der hier einbezogene Datensatz umfasste damit Informationen zu 734 Schüler(inne)n.

Die potenzielle Zunahme von Verhaltensproblemen in der Gesamtstichprobe und innerhalb der verschiedenen Schultypen wurde durch die statistische Vorhersage des berichteten Verhaltens durch die Variable Messzeitpunkt (T1/T4) überprüft (Gesamtdatensatz oder nach Bildungsgängen aufgeteilte Datensätze). Um mögliche Geschlechts- und Bildungsgangunterschiede zu Beginn des Schuljahres festzustellen, wurde die statistische Erklärungskraft der jeweiligen Prädiktoren für das Verhalten zu T1 bestimmt. Der Einfluss des Geschlechts und des Bildungsgangs auf die Verhaltensentwicklung wurde durch die Vorhersage des Verhaltens zu T4 mit den jeweiligen

---

<sup>56</sup> Hilbe, 2008, 1

<sup>57</sup> Sachs, 2004, 285

<sup>58</sup> McDonald & Lattimore, 2010, 684

<sup>59</sup> Hilbe, 2008

<sup>60</sup> Raudenbush & Bryk, 2002

<sup>61</sup> Maas & Hox, 2005

Variablen geprüft (unter statistischer Kontrolle des individuellen Verhaltens zu T1). Korrelationen wurden auf Grund der rechtsschiefen Datenverteilung nach Spearman berechnet.

*Kapitel 4:* Die statistischen Analysen in diesem Kapitel bezogen alle 825 an der Studie beteiligten Schüler(innen) ein. Geschlechts- und Bildungsgangunterschiede wurden durch die Vorhersage des Verhaltenswerts durch die jeweiligen Variablen geprüft. Bei Jugendlichen, welche im Laufe des Schuljahres den Bildungsgang wechselten, wurde hier der zum Zeitpunkt T1 besuchte Bildungsgang berücksichtigt. Die Mittelwertvergleiche für abhängige Stichproben, dargestellt in Abbildung 26, erfolgten mit Hilfe eines Wilcoxon-Tests.

Detailliertere Angaben zu den statistischen Berechnungen finden sich in den in Vorbereitung befindlichen wissenschaftlichen Artikeln zu FRI-PEERS<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> z.B. Müller & Hofmann, eingereicht

**Erhebung allgemeiner Verhaltensprobleme mit dem Screening psychischer Störungen im Jugendalter (SPS-J; Hampel & Petermann, 2005)**

**Skala zu Selbstwertproblemen**

<b>In den letzten 6 Monaten.....</b>	<b>Nie oder fast nie</b>	<b>Manchmal</b>	<b>Fast immer</b>
fand ich, dass alles in meinem Leben ok war.			
habe ich mich gern mit meinen Freunden oder meiner Familie getroffen.			
habe ich mich gut gefühlt.			
bin ich gut mit Erwachsenen ausgekommen.			
habe ich mich wohl gefühlt, neue Leute kennen zu lernen.			
hatte ich Spass mit meinen Freunden.			

**Skala zu Ängstlichkeit/Depressivität**

<b>In den letzten 6 Monaten.....</b>	<b>Nie oder fast nie</b>	<b>Manchmal</b>	<b>Fast immer</b>
habe ich mich sehr einsam gefühlt.			
habe ich mich sehr angespannt gefühlt.			
habe ich mich nervös gefühlt.			
habe ich mich deprimiert oder traurig gefühlt.			
habe ich mir grosse Sorgen über die Zukunft gemacht.			
hatte ich Schwierigkeiten einzuschlafen.			
habe ich mich niedergeschlagen gefühlt.			
hatte ich Schwierigkeiten mich zu konzentrieren.			
war mir ohne Grund zum Weinen zu Mute.			

### Skala zu Ärgerkontrollproblemen

<b><i>In den letzten 6 Monaten.....</i></b>	<b>Nie oder fast nie</b>	<b>Manchmal</b>	<b>Fast immer</b>
habe ich mich mit meinen Lehrern oder Eltern gestritten.			
habe ich meine Beherrschung verloren.			
habe ich mit Erwachsenen gestritten.			
habe ich Dinge getan, um Leute zu ärgern.			
habe ich genau das Gegenteil von dem getan, was mir gesagt wurde.			
war ich sehr ärgerlich.			
wollte ich es Anderen heimzahlen.			
bin ich so wütend geworden, dass ich zu Hause oder in der Schule Sachen um mich warf.			

### Skala zu dissozialem Verhalten

<b><i>In den letzten 6 Monaten.....</i></b>	<b>Nie oder fast nie</b>	<b>Manchmal</b>	<b>Fast immer</b>
habe ich Drogen genommen oder Alkohol getrunken.			
habe ich in der Schule oder zu Hause gegen Regeln verstossen.			
bin ich abends länger weggeblieben, als ich durfte.			
habe ich Dinge getan, die gegen das Gesetz verstossen.			
habe ich mir zu Hause oder in der Schule Schwierigkeiten eingehandelt.			
bin ich von zu Hause weggeblieben, ohne meinen Eltern zu sagen, wo ich war.			
habe ich gelernt oder meine Hausaufgaben gemacht.			
habe ich absichtlich etwas Schlechtes getan.			

**Erhebung von Aggression und Delinquenz mit den „Freiburger Selbst- und Peerauskunftsskalen – Dissozialität“ (FSP-D; Müller, 2013)**

**Skala zu aggressivem Verhalten**

	<i>An so vielen Tagen habe ich das in den letzten 14 Tagen gemacht:</i>
1. Andere mit Worten ärgern, um sie richtig wütend zu machen	
2. Andere durch Schubsen oder Herumstossen absichtlich ärgern	
3. Anderen <i>androhen</i> , sie zu schlagen oder ihnen anders körperlich weh zu tun	
4. Andere gegeneinander ausspielen, so dass sie Streit miteinander bekommen	
5. Andere beschimpfen oder beleidigen	
6. Andere schlagen, treten oder ihnen anders körperlich weh tun	
7. Schädliche Gerüchte über andere verbreiten	
8. Sehr wütend sein	
9. Heftig streiten mit anderen	

*Anmerkung: Die Ermittlung des Mittelwerts der Gesamtskala „Aggressives Verhalten“ ergibt sich durch das Verrechnen der Mittelwerte der drei Unterskalen „Offene Aggression“ (Items 1, 2, 3, 5, 6), „Verdeckte Aggression“ (Items 4, 7) und „Opposition“ (Items 8, 9).*

### Skala zu delinquentem Verhalten

		<i>An so vielen Tagen habe ich das in den letzten 14 Tagen gemacht:</i>
1.	Im Bus, Zug oder Tram absichtlich ohne gültiges Billet fahren	
2.	Für eine Schulstunde oder länger absichtlich die Schule schwänzen	
3.	Mit anderen Jugendlichen Alkohol trinken	
4.	Absichtlich Sitze in Bussen, Schultoiletten, Parkbänke oder andere öffentliche Dinge beschädigen (z.B. auch mit Filzstift beschreiben, besprøyen etc.)	
5.	Unterwegs eine Waffe bei sich haben (z.B. Messer, Wurfstern, Gaspistole etc.)	
6.	Andere bedrohen, damit man etwas bekommt oder anderen etwas mit Gewalt wegnehmen (z.B. Kleidungsstück, Geld etc.)	
7.	Ohne Führerschein fahren oder frisierte Fahrzeuge benutzen	
8.	Mit anderen Jugendlichen Zigaretten rauchen	
9.	Absichtlich Dinge beschädigen, die anderen Personen gehören (z.B. Kleidung, Velo, Tasche etc.)	
10.	Marihuana, Ecstasy oder andere Drogen konsumieren (ausser Zigaretten und Alkohol)	
11.	Etwas stehlen (in einem Laden oder von einer anderen Person)	
12.	Andere berühren, obwohl sie sagen, dass sie das nicht wollen (z.B. anrempeln, anfassen etc.)	
13.	Das Internet oder Handy anonym benutzen, um andere zu ärgern (z.B. beleidigende Nachricht schicken ohne den Absender anzugeben)	

Anmerkung: Aus statistischen Gründen wurden die Items 7 und 8 für den Mittelwert der Skala nicht berücksichtigt. Die Ermittlung des Mittelwerts der Gesamtskala ergibt sich aus den verbleibenden Items (s. Müller, 2013).

**Erhebung von schulischem Problemverhalten mit den „Freiburger Selbst- und PeerauskunftsSkalen – Schulisches Problemverhalten“ (FSP-S; Müller et al. 2012)**

	<i>An so vielen Tagen habe ich das in den letzten 14 Tagen gemacht:</i>
1. Im Unterricht reinrufen, wenn eigentlich die Hand aufgezeigt werden sollte	
2. Aufstehen im Klassenzimmer, wenn eigentlich am Tisch gesessen werden sollte	
3. Sich im Unterricht mit anderen Dingen beschäftigen, als die Lehrperson will (z.B. Bildchen zeichnen, Briefe schreiben, mit einem Gegenstand spielen)	
4. Der Lehrperson freche Antworten geben	
5. Dinge im Klassenzimmer herumwerfen, obwohl man das eigentlich nicht sollte	
6. Im Unterricht bei Arbeitsaufträgen oder Lernkontrollen schummeln (z.B. spicken, abschreiben)	
7. Die Hausaufgaben nicht gemacht haben	
8. Im Unterricht mit anderen schwatzen oder Witze machen, wenn eigentlich nicht gesprochen werden sollte	

### ***Erhebung von Cybermobbing***

<b>Wie oft kam es in den letzten 2 Monaten vor, ...</b>	<b>Anzahl</b>
dass dir jemand <b>AUS DEINER KLASSE</b> über Internet/Handy Drohungen, Beleidigungen oder andere unangenehme Nachrichten geschickt hat (z.B. Texte, Bilder, Filme)?	_____ Mal in den letzten 2 Monaten
dass dir jemand <b>VON AUSSERHALB DEINER KLASSE</b> über Internet/Handy Drohungen, Beleidigungen oder andere unangenehme Nachrichten geschickt hat (z.B. Texte, Bilder, Filme)?	_____ Mal in den letzten 2 Monaten
dass jemand <b>AUS DEINER KLASSE</b> über Internet/Handy Gerüchte über dich verbreitet hat (z.B. Texte, Bilder, Filme)?	_____ Mal in den letzten 2 Monaten
dass jemand <b>VON AUSSERHALB DEINER KLASSE</b> über Internet/Handy Gerüchte über dich verbreitet hat (z.B. Texte, Bilder, Filme)?	_____ Mal in den letzten 2 Monaten
dass jemand <b>AUS DEINER KLASSE</b> private Nachrichten, Bilder oder Filme von dir an Andere per Internet/Handy weitergegeben hat, um dich lächerlich zu machen?	_____ Mal in den letzten 2 Monaten
dass jemand <b>VON AUSSERHALB DEINER KLASSE</b> private Nachrichten, Bilder oder Filme von dir an Andere per Internet/Handy weitergegeben hat, um dich lächerlich zu machen?	_____ Mal in den letzten 2 Monaten
dass dich jemand <b>AUS DEINER KLASSE</b> bei Chats oder Onlinespielen aus der Gruppe ausgeschlossen hat?	_____ Mal in den letzten 2 Monaten
dass dich jemand <b>VON AUSSERHALB DEINER KLASSE</b> bei Chats oder Onlinespielen aus der Gruppe ausgeschlossen hat?	_____ Mal in den letzten 2 Monaten



Verhaltensprobleme von Jugendlichen stellen eine Herausforderung dar. Einerseits finden sich Leidtragende wie Opfer von Gewalt und Aggression. Andererseits können Verhaltensprobleme auch Schwierigkeiten für die Jugendlichen selbst bedeuten, denn sie gehen oft mit geringeren Schulleistungen, psychischer Belastung und ungünstigen Entwicklungsperspektiven einher.

Mit der „Freiburger Studie zum Peereinfluss in Schulen“ (FRI-PEERS) wird daher das Ziel verfolgt, genaue Angaben zur Häufigkeit und den Ursachen von Verhaltensproblemen im Schweizer Sekundarschulkontext zu erhalten. Die Ergebnisse dieser Längsschnittstudie basieren dabei auf mehrmaligen anonymen Befragungen eines Schülerjahrgangs aus dem Deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg.

Im vorliegenden Bericht 1 werden die ersten Teilergebnisse von FRI-PEERS präsentiert. Diese beziehen sich auf die Häufigkeit und Entwicklung von Verhaltensproblemen nach dem Übergang in die Sekundarstufe I (7. Schuljahr). Untersucht wurde dabei ein breites Spektrum von ängstlich-depressivem über aggressiv-delinquentes Verhalten bis hin zu Cybermobbing.

Die Studie zeigt, dass selbst berichtete Verhaltensprobleme im Laufe der 7. Klasse zunehmen. Bei Mädchen ist dieser Anstieg besonders bezüglich ängstlich-depressiver Verhaltensweisen und bei Jungen hinsichtlich aggressiv-delinquenten Verhaltens ausgeprägt. Der Besuch der niedrig qualifizierenden Realschule scheint mit einem stärkeren Zuwachs an Problemverhalten einherzugehen als der Besuch anderer Bildungsgänge.

FRI-PEERS wird unter der Leitung von Dr. Christoph Müller und Prof. Dr. Gérard Bless am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg durchgeführt. Die Finanzierung der Untersuchung erfolgt durch den Schweizerischen Nationalfonds.

VerhaltensproblemeJugendlicheHerausforderungOpferTäterVerhaltenGleichheitTrigeLe  
verhaltenPeereinflussHäufigkeitUrsachenSchulkontextEinflüsseMitschülerMitschülerinnenVer  
BildungsgängeSelbstwertÄngstlichkeitDepressivitätÄrgerDissozialitätAggressionDelinquenzO  
licheHerausforderungOpferTäterVerhaltenGleichheitLehrkräfteElternEntwicklungs  
keitUrsachenSchulkontextEinflüsseMitschülerMitschülerinnenVerhaltensentwicklungAnf  
tÄngstlichkeitDepressivitätÄrgerDissozialitätAggressionDelinquenzOppositionKriminali  
ferTäterVerhaltenGleichheitLehrkräfteElternEntwicklungserspektivenProbleme  
textEinflüsseMitschülerMitschülerinnenVerhaltensentwicklungAnforderungenBelastung