



---

**Förderung prosozialer Verhaltensweisen und konstruktiver  
Konfliktlösestrategien bei Kindern im Grundschulalter:  
„Ich bleibe cool“ – Konzeption, Implementation und Evaluation eines  
Trainingsprogramms zur Prävention aggressiven Verhaltens.**

---

Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Grades  
Doktor der Naturwissenschaften (Dr. rer. nat.)  
im Fachbereich I – Psychologie an der Universität Trier

**vorgelegt von Dipl.-Psych. Ina Roth**

**betreut und begutachtet von  
Prof. Dr. Barbara Reichle und Prof. Dr. Leo Montada**

Berlin, im Februar 2006

DISSERTATIONSORT: TRIER

## **DANKSAGUNG**

An dieser Stelle möchte ich all den Menschen meinen Dank aussprechen, die für das Zustandekommen dieses Dissertationsprojektes, das mir sehr am Herzen lag, auf ihre ganz persönliche Weise beigetragen haben.

Allen voran möchte ich meiner „Doktormutter“ Prof. Dr. Barbara Reichle danken, für ihre unermüdliche Einsatzbereitschaft, ihre kritischen Anregungen und ihre wertvollen Denkanstöße. Von ihr habe ich in den letzten drei Jahren viel gelernt. Herzlich danken möchte ich zudem Prof. Dr. Leo Montada für sein Interesse an meiner Arbeit und seine Bereitschaft, diese trotz vieler anderer Verpflichtungen zu begutachten.

Mein besonderer Dank gilt auch der Friedrich-Ebert-Stiftung, die dieses Dissertationsprojekt mit einem Graduiertenstipendium gefördert hat. Der FES habe ich neben der für mich unentbehrlichen finanziellen Unterstützung und dem bereichernden Veranstaltungsprogramm zu verdanken, durch sie einige wundervolle Menschen kennen, schätzen und lieben gelernt zu haben. Mein besonderer Dank gilt meinem FES-Betreuer, Dr. Martin Gräfe, der mich vorbehaltlos unterstützte und mir stets guten Mut zusprach.

Herzlich bedanken möchte ich mich bei den Trierer Grundschulen, die an dem Training „Ich bleibe cool“ teilgenommen haben: den Schulleitungen für Ihr Interesse an meinem Projekt, insbesondere Herrn Karlheinz Schäfer, für seine Warmherzigkeit und seine Hilfsbereitschaft, den Lehrerinnen, den Schülern und den Eltern dieser Schüler. Ohne sie wäre diese Untersuchung nicht möglich gewesen.

Dank den „Trainladies“ – Jana Jaworsky, Sabine Franiek, Mohini Lokhande, Cathy Schmartz und Stefanie Schulze König – die sich weit über das Selbstverständliche hinaus für mein Projekt engagiert haben, durfte ich erfahren, was Teamgeist und gute Zusammenarbeit bedeuten. Ihnen gebührt mein herzlichster Dank.

Lars Jansen hat mich als kompetenter Berater bei den methodischen Fragen unterstützt. Ihm und Lars Kochinki danke ich auch für nützliche Tipps bei meinen statistischen Analysen. Dankbar anerkennen möchte ich das unermüdliche und gewissenhafte Korrekturlesen meiner Arbeit von Katja Singleton und Frau Margarete Trillitzsch. Ihnen beiden habe ich überdies einige wertvolle Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache zu verdanken. Meiner Freundin Claudia Gerhardt möchte ich für all die fachlichen und nicht-fachlichen Gespräche danken. Sie stand mir jederzeit hilfreich zu Seite und hat mich durch ihre lebenswürdigen Aufmerksamkeiten ermuntert. Gedankt sei auch allen anderen Freunden, die mir durch ihr offenes Ohr und emotionalen Beistand sehr geholfen haben.

Mein innigster Dank gilt meinen Geschwistern, Andreas und Julia, die immer für mich da waren und fest an mich geglaubt haben. Meinem Mann Daniel, der mit mir das Doktorandensein geteilt hat, danke ich für seine Geduld und so vieles mehr. Sein sonniges Gemüt hat meinen Alltag erhellt.

Bei meinen Eltern, Lydia und Viktor Schmidt, bedanke ich mich von Herzen für ihre Kraft und ihre Liebe, auf die ich immer vertrauen konnte. Besonders in schwierigen Situationen haben sie mir ein Stück von ihrer reichen Lebenserfahrung mit auf den Weg gegeben. Meinen Eltern ist diese Arbeit gewidmet.

Berlin, im Februar 2006

*Ina Roth*



**INHALTSVERZEICHNIS**

<b>Verzeichnisse</b> .....	I-VIII
1. EINFÜHRUNG .....	1
<b>Theoretischer Hintergrund</b> .....	3
2. KONFLIKT UND AGGRESSION .....	3
2.1 Konflikt und Aggression: definitorische Abgrenzung und Betrachtung des Zusammenhangs.....	5
2.2 Ärger im Konflikt und aggressives Verhalten: Erklärungsmodelle und Einflussvariablen.....	7
2.2.1 Emotionsregulation und Emotionsverständnis .....	8
2.2.2 Soziale Informationsverarbeitung .....	9
2.3 Empirische Befunde zum kindlichen Umgang mit Konflikt .....	12
2.4 Konfliktbewältigung .....	15
2.5 Sozialisationseinflüsse auf Verhalten im Konflikt und Aggression .....	16
2.5.1 Familie .....	16
2.5.2 Peers und Schule .....	20
2.6 Zusammenfassung, Ableitung der Konsequenzen für das Training, vor- läufige Untersuchungshypothesen .....	22
3. PROSOZIALES VERHALTEN.....	24
3.1 Prosoziales Verhalten (Definition).....	24
3.1.1 Empathie .....	26
3.1.2 Perspektivenübernahme.....	28
3.2 Entwicklung des prosozialen Verhaltens.....	30
3.3 Integratives Modell des prosozialen Verhaltens.....	32
3.4 Interpersonales Problemlösen und soziale Kompetenz .....	33
3.5 Sozialisationseinflüsse auf Verhalten .....	35
3.5.1 Familie .....	35
3.5.2 Peers und Schule .....	39
3.6 Zusammenfassung, Ableitung der Konsequenzen für das Training, vor- läufige Untersuchungshypothesen .....	41
4. PRÄVENTIONSPROGRAMME .....	43
4.1 Relevanz präventiver Maßnahmen: Förderung des prosozialen und Pro- phylaxe des aggressiven Verhaltens .....	43
4.2 Überblick über Präventionsprogramme für Grundschüler.....	44
4.3 Konzeption des "Ich bleibe cool"-Trainingsprogramms .....	47

4.3.1	Ziele des Trainings .....	48
4.3.2	Trainingssetting und Module des Trainings .....	49
4.3.3	Methoden der Trainingsvermittlung .....	50
4.3.4	Strukturierung der Trainingsmodule .....	52
4.3.5	Überblick über die Inhalte einzelner Trainingsmodule .....	52
5.	EVALUATION PSYCHOLOGISCHER PROGRAMME .....	62
5.1	Begriffsexplikation und Grundlagen .....	62
5.2	Grundsätzliche Evaluationsaufgaben .....	63
5.2.1	Analyse der Programmentwicklung .....	63
5.2.2	Beaufsichtigung der Programmdurchführung .....	64
5.2.3	Evaluation der Programmwirksamkeit .....	65
5.3	Einordnung der IBC-Trainingsevaluation (Evaluationsprofil) .....	67
5.3.1	Gegenstände der Evaluation und ihre Eigenschaften .....	67
5.3.2	Ausrichtung der Evaluation .....	68
5.3.3	Rolle der Evaluatoren .....	69
5.3.4	Rolle diverser Interessengruppen .....	69
5.3.5	Ziele und Funktionen .....	70
5.3.6	Evaluierte Abschnitte der Maßnahme .....	71
5.3.7	Wissenschaftliche Fundierung der Evaluation .....	71
5.3.8	Methodische Orientierung .....	72
5.4	Zusammenfassung .....	73
6.	ZIELSETZUNG DER ARBEIT UND HYPOTHESEN .....	74
6.1	Gruppenunterschiede vor der Trainingsdurchführung .....	74
6.2	Trainingseffekte .....	74
6.3	Moderatorhypothesen .....	76
	<b>Empirischer Teil</b> .....	78
7.	ANLAGE DER EVALUATION, DATENGEWINNUNG, MESSINSTRUMENTE UND AUS- WERTUNGSMETHODIK .....	78
7.1	Beschreibung des Projekts: Studiendesign .....	78
7.2	Stichprobe .....	79
7.2.1	Stichprobenrekrutierung und Datenerhebung .....	79
7.2.2	Beschreibung der Gesamtstichprobe .....	81
7.2.3	Unterschiede zwischen EG und KG in den Ausgangswerten .....	85
7.2.4	Drop-Out-Analysen .....	86
7.3	Beschreibung der Messinstrumente .....	89

7.3.1	Kinder .....	89
7.3.2	Lehrerinnen .....	92
7.3.3	Eltern .....	93
7.4	Auswertungsmethodik .....	98
8.	ERGEBNISSE .....	103
8.1	Trainingseffekte .....	103
8.1.1.	Auswertungen zu Hypothese 1 .....	103
8.1.2	Auswertungen zu Hypothese 2 .....	107
8.1.3	Auswertungen zu Hypothese 3 .....	109
8.1.4	Auswertungen zu Hypothese 4 .....	112
8.1.5	Auswertungen zu Hypothese 5 .....	115
8.1.6	Auswertungen zu Hypothese 6 .....	118
8.1.7	Auswertungen zu Hypothese 7 .....	121
8.1.8	Auswertungen zu Hypothese 8 .....	125
8.1.9	Auswertungen zu Hypothese 9 .....	129
8.1.10	Auswertungen zu Hypothese 10 .....	132
8.1.11	Teststärke .....	135
8.2	Moderatoranalysen .....	136
8.2.1	Auswertung zu Hypothese 11, Moderatorvariable "Geschlecht des Kindes" .....	136
8.2.2	Auswertungen zu den Hypothesen 12 und 13, Moderatorvariable "Erziehungsverhalten" .....	138
8.2.3	Auswertungen zu den Hypothesen 14 und 15, Moderatorvariable "Konfliktverhalten" .....	141
9.	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION .....	143
9.1	Zusammenfassung und Diskussion der Einzelbefunde .....	144
9.2	Methodenkritische Anmerkungen und abschließende Bewertung der Wirksamkeit des IBC-Kindertrainings .....	155
	<b>Literatur</b> .....	<b>163</b>

## Anhang

## TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS

### Tabellen:

Tabelle 4.1:	Übersicht über Trainings zur Förderung sozialer und/oder emotionaler Kompetenzen und Prävention aggressiven Verhaltens bei Kindern im Grundschulalter	46
Tabelle 4.2:	Module des IBC-Kindertrainings	50
Tabelle 4.3:	Struktur der IBC-Trainingseinheiten	52
Tabelle 4.4:	1. Trainingsmodul	53
Tabelle 4.5:	2. Trainingsmodul	54
Tabelle 4.6:	3. Trainingsmodul	55
Tabelle 4.7:	4. Trainingsmodul	56
Tabelle 4.8:	5. Trainingsmodul	57
Tabelle 4.9:	6. Trainingsmodul	58
Tabelle 4.10:	7. Trainingsmodul	59
Tabelle 4.11:	8. Trainingsmodul	60
Tabelle 4.12:	9. Trainingsmodul	60
Tabelle 5.1:	Anlage des experimentellen Evaluationsdesigns	67
Tabelle 5.2:	IBC-Evaluationsprofil	73
Tabelle 7.1:	Demographische Daten der untersuchten Kinderstichprobe	82
Tabelle 7.2:	Demographische Daten der untersuchten Lehrerinnenstichprobe	82
Tabelle 7.3:	Demographische Daten der untersuchten Mütterstichprobe	83
Tabelle 7.4:	Demographische Daten der untersuchten Väterstichprobe	84
Tabelle 7.5:	Mittelwertunterschiede in Ausgangswerten der abhängigen Variablen „Oppositionell-aggressives Verhalten“ und „Emotionale Auffälligkeiten“ in EG und KG nach Lehrerinnenangaben	86
Tabelle 7.6:	Mittelwertsunterschiede von Drop-outs und Responder innerhalb der EG-Mütter	88
Tabelle 7.7:	Mittelwertsunterschiede von Drop-Outs und Responder innerhalb der KG-Mütter	88
Tabelle 8.1:	Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variable „Oppositionell-aggressives Verhalten“ in EG und KG zu T1, T2 und T3	103
Tabelle 8.2:	Interventionseffekt auf „Oppositionell-aggressives Verhalten“ überprüft mittels ANCOVA, komprimiert aus den jeweiligen Kovarianztafeln zusammengestellt	104
Tabelle 8.3:	Oppositionell-aggressives Verhalten: Ergebnisse der zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung, komprimiert aus den jeweiligen Varianztafeln zusammengestellt	106
Tabelle 8.4:	Mittelwerte und Standardabweichungen der der abhängigen Variable „Konstruktives Konfliktverhalten“ in EG und KG zu T1, T2 und T3	107

---

Tabelle 8.5:	Interventionseffekt auf „Konstruktives Konfliktverhalten“ überprüft mittels ANCOVA, komprimiert aus den jeweiligen Kovarianztafeln zusammengestellt	108
Tabelle 8.6:	Konstruktives Konfliktverhalten: Ergebnisse der zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung, komprimiert aus den jeweiligen Varianztafeln zusammengestellt	109
Tabelle 8.7:	Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variablen „Offen-feindseliges Konfliktverhalten“ und „Verdeckt-feindseliges Konfliktverhalten“ in EG und KG zu T1, T2 und T3	110
Tabelle 8.8:	Interventionseffekt auf „Offen-feindseliges Konfliktverhalten“ und „Verdeckt-feindseliges Konfliktverhalten“ überprüft mittels ANCOVA, komprimiert aus den jeweiligen Kovarianztafeln zusammengestellt	110
Tabelle 8.9:	Offen- bzw. Verdeckt-feindseliges Konfliktverhalten: Ergebnisse der zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung, komprimiert aus den jeweiligen Varianztafeln zusammengestellt	111
Tabelle 8.10:	Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variable „Sozial-emotionale Kompetenzen“ in EG und KG zu T1, T2 und T3	112
Tabelle 8.11:	Interventionseffekt auf „Sozial-emotionale Kompetenzen“ überprüft mittels ANCOVA, komprimiert aus den jeweiligen Kovarianztafeln zusammengestellt	113
Tabelle 8.12:	Sozial-emotionale Kompetenzen: Ergebnisse der zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung, komprimiert aus den jeweiligen Varianztafeln zusammengestellt	115
Tabelle 8.13:	Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variable „Problemlösefähigkeit“ in EG und KG zu T1 und T2	116
Tabelle 8.14:	Interventionseffekt auf Problemlösefähigkeit überprüft mittels ANCOVA, komprimiert aus den jeweiligen Kovarianztafeln zusammengestellt	116
Tabelle 8.15:	Problemlösefähigkeit: Ergebnisse der zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung, komprimiert aus den jeweiligen Varianztafeln zusammengestellt	117
Tabelle 8.16:	Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variable „Prosoziales Verhalten“ in EG und KG zu T1, T2 und T3	119
Tabelle 8.17:	Interventionseffekt auf „Prosoziales Verhalten“ überprüft mittels ANCOVA, komprimiert aus den jeweiligen Kovarianztafeln zusammengestellt	119
Tabelle 8.18:	Prosoziales Verhalten: Ergebnisse der zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung, komprimiert aus den jeweiligen Varianztafeln zusammengestellt	121
Tabelle 8.19:	Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variable „Positive Äußerungen“ in EG und KG zu T1, T2 und T3	122
Tabelle 8.20:	Interventionseffekt auf „Positive Äußerungen“ überprüft mittels ANCOVA, komprimiert aus den jeweiligen Kovarianztafeln zusammengestellt	122

Tabelle 8.21:	Positive Äußerungen: Ergebnisse der zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung, komprimiert aus den jeweiligen Varianztafeln zusammengestellt	124
Tabelle 8.22:	Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variable „Impulskontrolle“ in EG und KG zu T1, T2 und T3	125
Tabelle 8.23:	Interventionseffekt auf Impulskontrolle überprüft mittels ANCOVA, komprimiert aus den jeweiligen Kovarianztafeln zusammengestellt	126
Tabelle 8.24:	Impulskontrolle: Ergebnisse der zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung, komprimiert aus den jeweiligen Varianztafeln zusammengestellt	128
Tabelle 8.25:	Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variable „Emotionale Auffälligkeiten“ in EG und KG zu 1, T2 und T3	129
Tabelle 8.26:	Interventionseffekt auf „Emotionale Auffälligkeiten“ überprüft mittels ANCOVA, komprimiert aus den jeweiligen Kovarianztafeln zusammengestellt	130
Tabelle 8.27:	Emotionale Auffälligkeiten: Ergebnisse der zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung, komprimiert aus den jeweiligen Varianztafeln zusammengestellt	132
Tabelle 8.28:	Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variable „Belastung durch elterliche Konflikte“ in EG und KG zu T1, T2 und T3	133
Tabelle 8.29:	Interventionseffekt auf Belastung durch elterliche Konflikte überprüft mittels ANCOVA, komprimiert aus den jeweiligen Kovarianztafeln zusammengestellt	133
Tabelle 8.30:	Belastung durch elterliche Konflikte: Ergebnisse der zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung, komprimiert aus den jeweiligen Varianztafeln zusammengestellt	134
Tabelle 8.31:	Nichtsignifikante Effekte des Kindertrainings – Ergebnisse univariater Kovarianzanalysen mit Teststärke $(1-\beta)$	135
Tabelle 8.32:	Ergebnis zweifaktorieller Varianzanalyse mit dem Moderator „Geschlecht des Kindes“, komprimiert aus den jeweiligen Varianztafeln zusammengestellt	136
Tabelle 8.33:	Ergebnisse zweifaktorieller Varianzanalysen mit dem Moderator „Geschlecht des Kindes“, komprimiert aus den jeweiligen Varianztafeln zusammengestellt (verdeckte differentielle Effekte)	137
Tabelle 8.34:	Ergebnisse zweifaktorieller Varianzanalysen mit den Moderatoren „Positives Erziehungsverhalten“ und „Geringes Monitoring“, komprimiert aus den jeweiligen Varianztafeln zusammengestellt	141
Tabelle 8.35:	Ergebnisse zweifaktorieller Varianzanalysen mit dem Moderator „destruktives Konfliktverhalten“, komprimiert aus Varianztafeln zusammengestellt	142

**Abbildungen**

Abbildung 7.1:	Schematische Darstellung des Evaluationsdesigns	79
Abbildung 8.1:	Verlauf der Mittelwerte der Skala „Oppositionell-aggressives Verhalten“	105
Abbildung 8.2:	Verlauf der Mittelwerte der Skala „Konstruktives Konfliktverhalten“	108
Abbildung 8.3:	Verlauf der Mittelwerte der Skalen „Offen-feindseliges Konfliktverhalten“ und „Verdeckt-feindseliges Konfliktverhalten“	111
Abbildung 8.4:	Verlauf der Mittelwerte der Skala „Sozial-emotionale Kompetenzen“	114
Abbildung 8.5:	Verlauf der Mittelwerte der Skala „Problemlösefähigkeit“	117
Abbildung 8.6:	Verlauf der Mittelwerte der Skala „Prosoziales Verhalten“	120
Abbildung 8.7:	Verlauf der Mittelwerte der Skala „Positive Äußerungen“	123
Abbildung 8.8:	Verlauf der Mittelwerte der Skala „Impulskontrolle“	127
Abbildung 8.9:	Verlauf der Mittelwerte der Skala „Emotionale Auffälligkeiten“	131
Abbildung 8.10:	Verlauf der Mittelwerte der Skala „Belastung durch elterliche Konflikte“	134
Abbildung 8.11:	Verlauf der Mittelwerte der Skala „Impulskontrolle“ von T1 zu T2, getrennt für Mädchen und Jungen	136
Abbildung 8.12:	Verlauf der Mittelwerte der Skalen „Positive Äußerungen“, „Impulskontrolle“ und „Emotionale Auffälligkeiten“ getrennt für Mädchen und Jungen	136
Abbildung 8.13:	Verlauf der Mittelwerte von „Sozial-emotionale Kompetenzen“ von T1 zu T3 (Datenquelle: Lehrerinnen) in Abhängigkeit der Moderatorvariable „positives Erziehungsverhalten des Vaters“	139
Abbildung 8.14:	Verlauf der Mittelwerte von „Problemlösefähigkeit“ von T1 zu T2 (Datenquelle: Väter) in Abhängigkeit der Moderatorvariable „positives Erziehungsverhalten der Mutter“	139
Abbildung 8.15:	Verlauf der Mittelwerte von „Impulskontrolle“ von T1 zu T2 (Datenquelle: Kinder) in Abhängigkeit der Moderatorvariable „Geringes Monitoring – Erziehungsverhalten des Vaters“	140
Abbildung 8.16:	Verlauf der Mittelwerte von „Emotionale Auffälligkeiten“ von T1 zu T2 (Datenquelle: Vater) in Abhängigkeit der Moderatorvariable „Geringes Monitoring - Erziehungsverhalten des Vaters“	140
Abbildung 8.17:	Verlauf der Mittelwerte von „Emotionale Auffälligkeiten“ von T1 über T2 zu T3 (Datenquelle: Lehrerinnen) in Abhängigkeit der Moderatorvariable „Geringes Monitoring - Erziehungsverhalten der Mutter“	141
Abbildung 8.18:	Verlauf der Mittelwerte von „Emotionale Auffälligkeiten“ von T1 über T2 zu T3 (Datenquelle: Lehrerinnen) in Abhängigkeit der Moderatorvariable „Aggressive Eskalation der Mutter im Konflikt“	142



## 1. EINFÜHRUNG

Die Anforderungen an die soziale Anpassungsleistung der Mitglieder einer Gesellschaft steigen mit der zunehmenden Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels. Sowohl von Erwachsenen als auch von Kindern werden verstärkt flexible Anpassungsleistungen und sozial kompetentes Verhalten erwartet. Die zunehmende Komplexität der modernen Dienstleistungsgesellschaft bewirkt bei ihren Mitgliedern jedoch nicht automatisch einen Zuwachs an erforderlichen Kompetenzen. Der Anstieg sozialer Verhaltensprobleme und die erhöhte Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen veranschaulichen deren offensichtliche psychosoziale Anpassungsschwierigkeiten. Auffälligkeiten im Sozialverhalten sowie externalisierende und internalisierende Verhaltensstörungen gehören zu den häufigsten Anpassungsproblemen des Kindes- und Jugendalters. Die Prävalenzrate für soziale Verhaltensauffälligkeiten, wie etwa Aggressivität und emotionale Störungen, liegt zwischen 10 und 20 Prozent (vgl. Petermann, 2005). Ohne adäquate psychologische und pädagogische Hilfe besteht die Gefahr, dass soziale Anpassungsprobleme aus der Kindheit in das Jugend- und Erwachsenenalter übertragen werden und gravierende Folgen nach sich ziehen, wie etwa Ablehnung durch Gleichaltrige, soziale Desintegration, Schulprobleme, Kriminalität sowie seelische und psychische Störungen (Hay, Payne & Chadwick, 2004; Montada, 2002a).

Während die Präventionsforschung in den angelsächsischen Ländern auf eine langjährige, intensive Forschungstätigkeit zurückblicken kann, lässt sich eine Zunahme an deutschsprachigen Forschungsarbeiten zur Prävention erst seit Mitte der neunziger Jahre verzeichnen (vgl. Röhrle, 2004). Auch die Prävention kindlicher Verhaltensstörungen gewinnt in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung (vgl. Brezinka, 2003). Zwar existieren gegenwärtig zahlreiche Programme, die die Prävention antisozialen und gewalttätigen Verhaltens zum Ziel erklärt haben, es befinden sich jedoch nur wenige darunter, die theoretisch fundiert und/oder angemessen wissenschaftlich evaluiert sind (vgl. Beelmann, Pfingsten & Lösel, 1994; Heinrichs, Sassmann, Hahlweg & Perrez, 2002; Johnson & Johnson, 1996; Lösel & Beelmann, 2003). Und obwohl die Befunde von Längsschnittstudien die Vorteile solcher Präventionsprogramme betonen, die bereits im frühen Grundschulalter einsetzen (z.B. Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott & Hill, 1999), waren Präventivinterventionen für die Zielgruppe der Sechs- bis Siebenjährigen noch bis vor drei Jahren, als das vorliegende IBC-Trainingskonzept erarbeitet wurde, stark unterrepräsentiert.

In der vorliegenden Arbeit werden, vor dem Hintergrund theoretischer und empirischer Erkenntnisse der Entwicklungsforschung, die Konzeption, die Implementation und die

Evaluation eines Kindertrainings für sechs- bis siebenjährige Erstklässler beschrieben. Das „Ich bleibe cool“-Kindertraining verfolgt das Ziel, durch die Förderung prosozialer Verhaltensweisen, sozial-emotionaler Kompetenzen und konstruktiver Konfliktlösestrategien zur Prävention aggressiven Verhaltens und destruktiver Konfliktstrategien beizutragen (vgl. Trainingsmanual Roth & Reichle, i. Vorb.).

Anders als früh auftretende Beeinträchtigungen der Intelligenz, der Sprache oder der motorischen Fähigkeiten, lassen sich Defizite beim Erwerb sozialer Kompetenzen und bei der Ausbildung emotionaler Regulationsfähigkeit später kaum kompensieren (vgl. Kreppner, 2000). Die frühe Schulzeit erwies sich in internationalen Studien als strategisch günstiger Zeitpunkt, um soziale und emotionale Kompetenzen von Kindern zu fördern (vgl. Brezinka, 2003; Lösel & Beelmann, 2003; Shure, 2001). Wie auch andere Entwicklungsübergänge ist der Schuleintritt (als Übergang vom Kindergarten in die Schule) mit einer Vielzahl neuer An- und Herausforderungen verbunden und stellt eine sensible Lebensphase dar, die sowohl bei Kindern als auch bei Eltern eine besondere Empfänglichkeit für Interventionsangebote erwarten lässt (vgl. Scheithauer & Petermann, 2001). Der Schuleintritt bietet einen günstigen Rahmen für das Erlernen des konstruktiven Umgangs miteinander. Kulturelle und soziale Unterschiede unter den Erstklässlern stellen neben größeren Herausforderungen gleichzeitig auch bereichernde Chancen für die kindlichen Kompetenzen dar. Im Schulkontext angewendet verfolgt das IBC-Kindertraining somit auch das Ziel, Kinder beim Übergang vom Kindergarten in die Schule, bei der Integration in den Klassenverband und bei der Meisterung neuer sozialer Anforderungen zu unterstützen.

Die vorliegende Dissertation setzt sich aus drei Hauptteilen zusammen. Der erste Teil widmet sich dem theoretischen Hintergrund des IBC-Kindertrainings. Die methodische Vorgehensweise und Ergebnisse der durchgeführten Trainingsevaluation werden im zweiten Teil vorgestellt. Der dritte Teil fasst die wesentlichen Evaluationsbefunde zusammen und diskutiert die Wirksamkeit des IBC-Kindertrainings.

## Theoretischer Hintergrund

Das hauptsächliche Anliegen dieses Teils der vorliegenden Arbeit ist es, die theoretische Basis des „Ich bleibe cool“-Kindertrainings (im Folgenden mit IBC abgekürzt) zu erläutern und die Evaluation dieses Trainings wissenschaftlich zu fundieren. Die ersten zwei Grundlagenkapitel (Kapitel 2 und 3) beschäftigen sich mit den Phänomenen Konflikt, Aggression und prosoziales Verhalten sowie mit der Verflechtung dieser Phänomene untereinander. Theoretische Modelle, die das Zustandekommen aggressiver und prosozialer Reaktionen (im Konflikt) erklären, werden vorgestellt und mit empirischen Befunden aus der psychologischen Entwicklungsforschung gestützt. Des Weiteren werden Konzepte wie Empathie, Perspektivenübernahme, Emotionsregulation sowie sozial-emotionale Kompetenz in Bezug zu aggressiven und prosozialen Verhaltensweisen gesetzt und die Rolle der Sozialisationseinflüsse sowie der Sozialisationsagenzien bei der Entwicklung des Sozialverhaltens diskutiert. Somit stellen die ersten beiden Kapitel den theoretischen Hintergrund für die Konzeption des IBC-Kindertrainings dar.

Im darauf folgenden Kapitel 4 wird zunächst ein Überblick über die bestehenden Präventionsprogramme zur Förderung von prosozialem Verhalten und zur Prophylaxe von aggressiven Verhaltensweisen bei Kindern im Grundschulalter gegeben. Daran anschließend wird das Konzept des IBC-Kindertrainings vorgestellt. Vorzüge dieses Trainingsprogramms gegenüber anderen Kindertrainings werden aufgezeigt und begründet.

Kapitel 5 befasst sich mit den theoretischen Grundlagen des wissenschaftlichen Instrumentes „Evaluation“ und unternimmt eine Einordnung der vorgenommenen Evaluation des IBC-Trainingsprogramms. Zum Abschluss des theoretischen Teils werden die Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit erläutert und die Hypothesen zur Überprüfung der Wirksamkeit des IBC-Trainings abgeleitet.

## 2 KONFLIKT UND AGGRESSION

Aktuelle Diskussionen über die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen werden im deutschsprachigen Raum vornehmlich von den Begriffen Aggression und Gewalt beherrscht. Die beiden Phänomene zeichnen sich durch hohe Präsenz in der psychologisch-pädagogischen Forschung und Praxis sowie in der Öffentlichkeit und den Medien aus. Die Konfliktforschung, die in den 70er Jahren ein lebhaftes Interesse erfahren hat, ist anschließend eher in den Hintergrund getreten (vgl. Dittrich, Dörfler & Schneider, 1996).

Konflikte gehören jedoch zum alltäglichen Leben und kommen überall vor. Unstimmigkeiten, Meinungsverschiedenheiten und Gegensätze treten auf, wann immer auch Menschen miteinander in Interaktionen treten. Konflikte sind nicht nur unvermeidbar, sie sind oft mit Unannehmlichkeiten sowie Unbehagen verbunden und können starke Gefühle wie Angst, Ärger, Trauer, Überraschung u. ä. hervorrufen. Für gelungene zwischenmenschliche Beziehungen ist insofern ein adäquates Konfliktmanagement immens wichtig. Die erfolgreiche Konfliktbewältigung wurde beispielsweise als eine bedeutende Variable identifiziert, die Kindern die Anbahnung und Aufrechterhaltung von Freundschaften ermöglicht (z.B. Webster-Stratton, 1999), zum Erleben eigener Kompetenz und Leistung beiträgt (z.B. Sandy & Bordman, 2000) sowie soziale Akzeptanz herbeiführt (z.B. Knopf, Gallschütz, Grützemann & Horn, 1998).

Konflikte beeinflussen nicht nur die zwischenmenschlichen Beziehungen, sondern üben eine nachhaltige (sowohl positive als auch negative) Wirkung auf die Entwicklung von Kindern aus. Spätestens seit den Arbeiten von Jean Piaget wird dem sozialen Phänomen „Konflikt“ eine zentrale Rolle in der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung des Kindes eingeräumt (vgl. Johnson & Johnson, 1996; Montada, 2002b). Der Erwerb und die Ausbildung adäquater Konfliktbewältigungsstrategien gehören zu den wichtigsten Entwicklungsaufgaben der frühen und mittleren Kindheit (vgl. Shantz & Hartup, 1995). Der Aufbau intimer Beziehungen in diesem Alter ist nicht nur ein wichtiges soziales Ziel – das Management divergierender Interessen und Meinungen unter Freunden scheint darüber hinaus die kindliche Gesundheit, die soziale Anpassung, den Schulerfolg, die Delinquenz u. a. zu beeinflussen (z.B. Hay et al., 2004; Shure, 1999).

Zwischen den Phänomenen Konflikt und Aggression wird häufig ein enger Zusammenhang hergestellt; die Begriffe werden sogar synonym gebraucht, ohne eine erforderliche Explikation (z.B. Shantz & Hartup, 1995). Im vorliegenden Kapitel wird zunächst aufgezeigt, dass eine Differenzierung der beiden Phänomene notwendig und sinnvoll ist. Anschließend wird die Rolle des Ärgers im Konflikt und der Zusammenhang zwischen Ärger und aggressivem Verhalten erläutert. Erklärungsmodelle des aggressiven Verhaltens im Konflikt werden vorgestellt und mit empirischen Befunden, auch zum Konfliktverhalten von Kindern im natürlichen Setting, untermauert. Abschließend werden Einflüsse der Sozialisationsvariablen auf das Konfliktverhalten von Kindern diskutiert und Schlussfolgerungen für ein Training zur Förderung des prosozialen Verhaltens und konstruktiver Konfliktlösestrategien abgeleitet.

## 2.1 KONFLIKT UND AGGRESSION: DEFINITORISCHE ABGRENZUNG UND BETRACHTUNG DES ZUSAMMENHANGS

Der Begriff *Konflikt* (lat. *conflictus* = Zusammenstoß) bezeichnet gemäß Duden eine schwierige Situation, die durch das Aufeinanderprallen widerstreitender Auffassungen oder Interessen entstanden ist und zum Zerwürfnis führen kann (Duden, 200). Als eine Konkretisierung dieser allgemeinen Begriffsbestimmung kann die von Müller-Fohrbrod (1999) vorgeschlagene Definition verstanden werden. Hier wird der Konflikt als „Aufeinanderstoßen von schwer miteinander zu vereinbarenden Vorstellungen, Wünschen, Verhaltensweisen“ beschrieben (S. 12) und eine weitere Präzisierung des Begriffes durch die Unterscheidung in 1) intrapsychische, 2) interpersonelle, 3) Intergruppen- sowie 4) internationale und globale Konflikte vorgenommen. Dorsch (1998) setzt den interpersonellen Konflikt mit dem sozialen Konflikt gleich und begreift ihn als Folge diskrepanter Handlungsabsichten zwischen Personen oder Gruppen, welche entweder sich ausschließende Ziele oder gleiche Ziele bei begrenzten Ressourcen verfolgen. Boardman und Horowitz (1994) stellen in ihrer Definition bereits eine Verbindung zur Aggression her und beschreiben Konflikt als “incompatibility of behaviors, cognitions (including goals), and/or affects among individuals or groups that may or may not lead to an aggressive expression of this social incompatibility” (S. 4).

Konflikt stellt somit oft einen Kontext dar, in dem sich Aggressionen ereignen können. Dennoch ist Aggression nur eine der vielen Taktiken, die gewählt werden kann, um einen Konflikt zu lösen. Wie ein Konflikt als situativer Auslöser einer aggressiven Handlung fungieren kann, wird im Weiteren am Modell der affektiven Aggression von Geen (1990) anschaulich erklärt. Doch zunächst zur Definition von Aggression.

*Aggression* – eine präzise allgemeingültige Definition der Aggression unter Berücksichtigung der Komplexität dieses Konzeptes und einer klaren Grenzziehung zu anderen verwandten Konzepten ist kein einfaches Unterfangen. In ihrer Übersichtsarbeit geben Coie und Dodge (1998) einen Einblick in den bestehenden Definitionsreichtum und erklären dessen Zustandekommen als Ergebnis der Fokussierung einzelner Forscher auf einen der vielen Aspekte des Aggressionsphänomens, wie etwa die Topographie, die antezedenten Umstände, die Ergebnisse oder die soziale Bewertung aggressiven Verhaltens. Trotz unterschiedlicher Akzentsetzung einzelner Forscher in der Begriffsbestimmung von Aggression konstatieren Selg, Mees und Berg (1997) dennoch keinen nennenswerten Dissens zwischen den einzelnen Definitionen.

So wird im Allgemeinen unter dem Phänomen *Aggression* ein manifestes Verhalten verstanden, dessen Ziel die körperliche oder bloß symbolische Schädigung oder Verletzung einer anderen Person, eines Tieres oder auch einer Sache ist (vgl. etwa Bierhoff & Wagner, 1998; Bohart & Stipek, 2001; Selg et al., 1997). In Anlehnung an Buss (1961) schlagen Bushman und Anderson (1998) eine Zuordnung aggressiven Verhaltens zu folgenden Klassifikationstypen vor: *offen* vs. *verdeckt*, *physisch* (Schädigung durch physische Verletzung) vs. *verbal* (Drohung oder Ablehnung) und *direkt* (Aggressor ist leicht vom Opfer identifizierbar) vs. *indirekt* (Aggressor ist nicht leicht identifizierbar). Eine andere Klassifikation der aggressiven Ausdrucksformen wird von Petermann (2000) präferiert (in Anlehnung an Vitiello & Stoff, 1997): *feindselig* (mit dem Ziel, einer Person direkt Schaden zuzufügen) vs. *instrumentell* (mit dem Ziel, indirekt etwas Bestimmtes zu erreichen), *offen* (feindselig und trotzig, eher impulsiv und unkontrolliert) vs. *verdeckt* (versteckt, instrumentell, eher kontrolliert), *reaktiv* (als Reaktion auf eine wahrgenommene Bedrohung oder Provokation) vs. *aktiv* (zielgerichtet ausgeführt, um etwas Bestimmtes zu erreichen), *körperlich* (in offener, direkter Konfrontation mit dem Opfer) vs. *indirekt* (die sozialen Beziehungen einer Person betreffend und manipulierend) und *affektiv* (unkontrolliert, ungeplant und impulsiv) vs. *räuberisch* (*engl. predatory*; kontrolliert, zielorientiert, geplant und versteckt).

Für das Zustandekommen einer aggressiven Reaktion wird bereits seit der in den 60er Jahren von Leonard Berkowitz revidierten Frustrations-Aggressions-Hypothese das Zusammentreffen von Ärger, physiologischer Erregung und situativen aggressiven Hinweisreizen diskutiert (vgl. etwa Krahe & Greve, 2002). In seinem Prozessmodell der affektiven Aggression versucht Geen (1990) die komplexen Interdependenzen möglicher Ursachen von Aggression aufzuzeigen. Demzufolge entsteht Aggression durch das Zusammenwirken von *Hintergrundvariablen*, die Geschlecht, Persönlichkeit, Sozialisationshintergrund sowie Erfahrungen eines Menschen umfassen, und von *situativen Auslösern*, die interpersonelle Konflikte, Normverletzungen, Stressoren aus der Umwelt u. ä. beinhalten. Primäre und sekundäre Situationsbewertungen sind dafür entscheidend, ob es zu Aggressionen kommt. So werden bei der primären Bewertung die situativen Auslöser, wie z.B. eine Beleidigung, auf die sich dahinter verborgenen Absichten, Motive und Inkaufnahme von Konsequenzen hin geprüft. Das größte Ausmaß an Ärger und physiologischer Erregung wird dann erwartet, wenn dem Beleidiger absichtliches und böswilliges Handeln sowie die Inkaufnahme negativer Konsequenzen seiner Handlung unterstellt wird (vgl. auch Coie & Dodge, 1998; Reichle, 1998). Anschließend, während der sekundären Bewertung, werden die eigenen Bewältigungsstrategien und Bewältigungsmöglichkeiten reflektiert. Ein Defizit an geeigneten Bewältigungsstrategien könnte

zur aggressiven Reaktion führen (z.B. Dodge & Schwartz, 1997; Schick & Cierpka, 2003). Gemäß dem Modell würde beispielsweise ein interpersoneller Konflikt (Kinder bauen zusammen eine Burg, die durch eine ungeschickte Bewegung von einem der Kinder zerstört wird) dann zum aggressiven Verhalten führen, wenn aufgrund der dem Konfliktpartner unterstellten Böswilligkeit („Du hast es absichtlich getan!“) Ärger entsteht und es den Konfliktpartnern an adäquater Konfliktkompetenz mangelt (z.B. an der Unfähigkeit zu verhandeln). Bereits an dieser Stelle wird die Nähe zwischen Aggression und Konflikt erkennbar: Das aggressive Verhalten wird als Folge eines durch den Konflikt ausgelösten Ärgers expliziert.

*Konklusion:* Der Begriff Konflikt, im Sinne des sozialen, interpersonalen Konflikts und der Begriff Aggression dürfen nicht synonym verstanden werden. Ein sozialer Konflikt ist nicht auf eine einzelne (aggressive) Verhaltensweise reduzierbar. Aggressives Verhalten kann lediglich eine mögliche Form darstellen, einen Konflikt auszutragen – eine destruktive Form. Wie das Modell von Geen (1990) veranschaulicht, kann sich ein Konflikt als situativer Auslöser einer aggressiven Handlung erweisen. Darüber hinaus kann das aggressive Verhalten seinerseits zu Konflikten führen (Johnson & Johnson, 1996; Reichle, 2004) und eine Aggressions- oder Gewaltspirale auslösen (Patterson, 1982). Im Folgenden werden diese Zusammenhänge ausführlicher betrachtet.

## **2.2 ÄRGER IM KONFLIKT UND AGGRESSIVES VERHALTEN: ERKLÄRUNGSMODELLE UND EINFLUSSVARIABLEN**

In seinem kognitiv- neoassoziationistischen Modell der Aggression sieht Berkowitz (1993) die aversive affektive Erregung als eine entscheidende Auslösebedingung aggressiven Verhaltens. Aggressives Verhalten als Folge oder Konsequenz von Ärger und seiner kognitiven Verarbeitung wird auch von Bierhoff (1998) und Weber (1999) diskutiert. Ärger verwendet Bierhoff (1998) summarisch für „die emotionale Erfahrung, die entsteht, wenn eine Person in der Zielerreichung blockiert wird, wenn sie beleidigt wird oder wenn ihre Vorstellungen von einer fairen Belohnung nicht erfüllt werden“ (S. 32). Auch hier lässt sich die Nähe zum Konflikt aufzeigen: Die erwünschte Zielerreichung auf Seiten der jeweiligen Konfliktpartner kann durch deren damit nicht zu vereinbarende Verhaltenstendenzen blockiert werden und somit einen Anlass zum Ärger im Konflikt bieten.

### 2.2.1 Emotionsregulation und Emotionsverständnis

Viele Studien weisen auf eine Verbindung zwischen negativen Emotionen und externalisierenden und internalisierenden Störungen bei Kindern hin (vgl. Eisenberg, Cumberland et al., 2001); insbesondere kann mittlerweile die Beziehung von kindlicher Neigung zu starkem Ärger und externalisierenden Verhaltensproblemen der Kinder als gesichert angesehen werden (z.B. Zeman, Shipman & Suveg, 2002). Dabei scheint nicht das Erleben der aggressions-affinen Emotionen wie Ärger, Wut und Zorn per se für die Entstehung einer aggressiven Reaktionen bestimmend zu sein, sondern der Umgang mit der affektiven Erregung. Fabes und Eisenberg (1992) haben daher die Vermutung aufgestellt, dass zum Gelingen der sozialen Anpassung ein ausbalanciertes Zusammenspiel zwischen der emotionalen Regulation<sup>1</sup> und dem Temperament des Kindes entscheidend ist. Optimale Emotionsregulation wird vor allem für diejenigen Kinder als wichtig angesehen, die von ihrer Veranlagung her impulsiv reagieren und zu starkem Ärgerausdruck neigen (z.B. Cole, Teti & Zahn-Waxler, 2003). Bei Kindern, die zwar zu starken negativen Emotionen neigen, jedoch über effektive Selbstkontrolle verfügen, wird dagegen mehr prosoziales und sozial kompetenteres Verhalten beobachtet (Eisenberg, Cumberland et al. 2001). Demzufolge wird angenommen, dass Emotionsregulation im Sinne einer Mediatorvariable eine wichtige Rolle bei der sozialen Entwicklung und Anpassung des Kindes spielt (vgl. auch Petermann & Wiedebusch, 2003). Kinder, die ihren Ärger und ihre Aggressionen offen ausleben, erfahren häufiger Ablehnung von Seiten Gleichaltriger (z.B. Hay et al. 2004). Webster-Stratton (1999) identifiziert inadäquate Emotions- und Verhaltenskontrolle als die einflussreichsten Variablen, die Kinder daran hindern, effektiv beim sozialen Problemlösen vorzugehen und erfolgreich Freundschaften aufzubauen.

Auch andere Studien ergänzen die vorgestellten Befunde: So finden beispielsweise Bohner, Crnic und Lim (2003) in ihrer Studie mit sieben- bis zehnjährigen Grundschulkindern eine Verbindung zwischen aggressivem Verhalten und defizitärer emotionaler Kompetenz<sup>2</sup>. Nach Angaben der Mütter zur kindlichen Ärgermodulation werden diejeni-

---

<sup>1</sup> Als *emotionale Regulation* bezeichnen Eisenberg, Guthrie et al. (2000) den Prozess der Initiierung, Aufrechterhaltung und Modulation der Intensität oder Dauer eines internalen emotionalen Zustandes (sowie der damit einhergehenden physiologischen und verhaltensbezogenen Begleitprozesse) im Dienste einer Zielerreichung.

<sup>2</sup> Unter *emotionaler Kompetenz* wird ein Komplex der untereinander in Wechselbeziehung stehenden Fertigkeiten verstanden, die der Selbstwirksamkeit in emotionsauslösenden sozialen Transaktionen dienen sollen (z.B. Saarni, 2002). Diese Fertigkeiten gründen auf dem Wissen über Emotionen, Ausdrucksverhalten und emotionale Kommunikation. Ein ähnliches Konstrukt, das die Fähigkeiten und Fertigkeiten beinhaltet a) sich eigener Gefühle bewusst zu sein sowie sie effektiv regulieren und kommunizieren zu können und b) Gefühle anderer erfolgreich interpretieren und darauf angemessen reagieren zu können, schlagen Halberstadt, Denham und Dunsmore (2001) unter der Bezeichnung *affektive soziale Kompetenz* vor.

gen Kinder als aggressiver beurteilt, die ihren Ärger nicht adäquat zu regulieren vermögen. Bei diesen (aggressiven) Kindern ist häufiger ein heftiger Ärgerausdruck im Gesicht beobachtbar; sie weisen auch mehr Schwierigkeiten im Emotionsverstehen und mehr Defizite in der Reflektion über den eigenen emotionalen Zustand auf, insbesondere in einer emotional aufwühlenden Situation. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit Annahmen und Befunden, die einen bedeutsamen Einfluss der kognitiven Verarbeitung sozialer Informationen auf soziales Verhalten der Kinder postulieren (worauf weiter unten noch ausführlicher eingegangen wird).

Dass Kinder mit aggressivem Verhalten neben dem häufigeren Ausagieren negativer Emotionen zusätzlich ein mangelndes Emotionsverständnis haben und über ein eingeschränktes Emotionswissen sowie ein geringes Empathievermögen verfügen wird von einer weiteren Reihe von Studien konstatiert (z.B. Schultz, Izard, Ackerman, & Youngstrom, 2001; Überblick bei Coie & Dodge, 1998). Diese Kinder zeigen Auffälligkeiten im Ausdruck, in der Bewertung und Regulation von Emotionen (Casey, 1996), also in den Bereichen, die der emotionalen Kompetenz zugeordnet werden (Halberstadt et al., 2001). Dagegen scheint das akkurate Erkennen und Benennen von Emotionen und das ausdifferenzierte Emotionswissen mit einem höheren Grad an Empathie, besserer Emotionsregulation, geringerer Aggression und mehr prosozialem Verhalten einherzugehen (vgl. Denham et al., 2003; Izard et al., 2001). Denham et al. (2003) vermuten daher, dass das gut entwickelte Emotionswissen in kritischen sozialen Situationen (wie etwa Kontaktaufnahme oder Provokationen) den Kindern zu einer nicht aggressiven Reaktion und einer konstruktiven Konfliktlösung verhelfen kann.

### **2.2.2 Soziale Informationsverarbeitung**

Aggressives Verhalten als Manifestation eines sozialen Kompetenzdefizits wird von Dodge und Mitarbeitern diskutiert: Zahlreiche Studien veranschaulichen die Verbindung maladaptiver Muster der sozialen Informationsverarbeitung und der emotionalen Regulation mit aggressivem Verhalten (z.B. Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986; Dodge & Schwarz, 1997). Das von der Forschergruppe um Dodge entwickelte Modell der sozialen Informationsverarbeitung erläutert, wie aggressives Verhalten durch eine Sequenz kognitiver und motivationaler Prozesse bei der Verarbeitung sozialer Informationen vermittelt wird. Dem Modell zufolge resultiert das soziale Verhalten des Kindes aus der Erkennung, Interpretation und Bewertung eines sozialen Stimulus, der Klärung eigener Ziele sowie der anschließenden Generierung und Auswahl einer geeigneten Reaktion. Der emotionale Zustand wirkt sich bei jeder Prozessstufe auf die Art der Informationsverar-

beitung und die weitere Handlungsmotivation aus (Crick & Dodge, 1994). Aggressive Kinder scheinen sich von nicht-aggressiven vorwiegend durch einen kognitiven Fehler bei der Interpretation der sozialen Situation zu unterscheiden: Besonders in mehrdeutigen Situationen werden die Intentionen anderer von aggressiven Kindern als feindselig und bedrohlich bewertet. Dies führt zu einer defizitären Problemlösung und zu destruktivem Verhalten (vgl. Dodge & Schwarz, 1997; Eron, 2001).

Eine weitere Erklärung der destruktiven Reaktionen aggressiver Kinder in Konfliktsituationen führt Eron (2001) auf die schnellere Verfügbarkeit destruktiver Skripte<sup>3</sup> zurück. Der Forscher geht von der Annahme aus, dass die Beobachtung aggressiver Modelle bei Kindern sowohl zur Ausbildung aggressiver Skripte führt als auch zur Entwicklung von Überzeugungen und Einstellungen beiträgt, die den Einsatz von Aggression unterstützen. Solche Skripte werden durch bestimmte Hinweisreize in Konfliktsituationen aktiviert und führen zum Einsatz von aggressivem Verhalten (vgl. Huesmann, 1998). Bei einem erfolgreichen Ausgang der Situation (Gewinn zugunsten des aggressiv handelnden Kindes) werden die destruktiven Skripte wiederum verfestigt; Konflikt und aggressives Verhalten werden in einem engen Zusammenhang im Gedächtnis gespeichert. In einer erneuten Situation, in der sich das Kind beispielsweise mit einer Provokation konfrontiert sieht, findet eine erneute Suche nach einem geeigneten Handlungsskript statt. Die Suche ist ihrerseits durch die eigene Interpretation situationaler Reize, Aktivierung von Normvorstellungen sowie aktuelle Stimmung beeinflusst. So macht z.B. Ärger die Auswahl eines aggressiven Handlungsskripts wahrscheinlicher (insbesondere wenn das Kind über viele aggressive Skripts verfügt); die hohe Erregung führt zu einer weniger gründlichen Suche und das Individuum findet das am besten verbundene Skript (in diesem Fall das aggressive) wieder auf (Eron, 2001).

Bohart und Stipek (2001) schlussfolgern in ihrer Übersichtsarbeit, dass dasselbe aggressive Verhalten durch unterschiedliche soziale Defizite erklärt werden kann, wie etwa Defizite in

- (a) der Interpretation sozialer Reize,
- (b) der Zugänglichkeit der Skripte,
- (c) normativen Überzeugungen und
- (d) der Auswahl des auszuführenden Verhaltens.

---

<sup>3</sup> *Skripte* stellen die mentale Repräsentation eines Ereignisses dar und vereinen in sich das prozedurale und deklarative Wissen über eine soziale Situation. Sie liefern Anleitungen zum Umgang mit sozialen Situationen (vgl. Huesmann, 1998).

Seit den 70er Jahren haben auch Shure und Spivack (1972, 1980) die Unterschiede in der Denkweise aggressiver und nicht aggressiver Kinder untersucht. In ihren Studien haben die Forscher bei Neun- bis Zwölfjährigen mit impulsivem, aggressivem Verhalten folgende Fehlleistungen beobachtet: a) Unfähigkeit Belohnungen aufzuschieben, b) Überemotionalität angesichts der Frustrationserlebnisse, c) geringe Tendenz empathisch auf andere zu reagieren und d) ausgeprägte Unbeholfenheit Freundschaften zu schließen. Hinter diesen Fehlleistungen vermuten Shure und Spivack Defizite im Ziel-Mittel-Denken und in den so genannten *ICPS-Fertigkeiten* (interpersonal cognitive problem-solving), die das Denken in Alternativen sowie die Berücksichtigung von Verhaltenskonsequenzen beinhalten. Shure (1999) gibt einen Überblick über weitere Studien, auch mit kleineren Kindern (vier bis acht Jahre), die einen signifikanten Zusammenhang zwischen der adäquaten Ziel-Mittel-Analyse und hoch ausgebildeten ICPS-Fertigkeiten auf einer Seite sowie häufigerem prosozialem Verhalten (insbesondere Teilen und Fürsorge) auf der anderen Seite aufzeigen. Die niedrigen ICPS-Fertigkeiten tragen den angeführten Studien zufolge dagegen signifikant zur Vorhersage von impulsivem Verhalten und Mangel an prosozialem Verhalten bei. Auch Shure (2001) betont den Zusammenhang zwischen der mangelnden Fähigkeit (ab)warten zu können/Frustration zu bewältigen und aggressivem Verhalten, und diskutiert die unzureichend ausgebildeten Perspektivenübernahmefähigkeiten sowie Problemlösekompetenzen als Faktoren, die bei der Impulskontrolle aggressiven Verhaltens eine ausschlaggebende Rolle spielen. Defizite aggressiver Kinder beim Lösen von Konflikten und beim Hilfeleisten stellen auch Gasteiger-Klicpera und Klicpera (1999) in ihrer Studie mit 557 Zehn-, 610 Zwölf- und 605 Vierzehnjährigen fest, auch bei Kindern, die sowohl andere schikanieren („Täter“) als auch selbst von den anderen viktimisiert werden („Opfer“).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass aggressive Kinder auf die Wichtigkeit von Kontrolle und Dominanz fixiert zu sein scheinen und davon ausgehen, unter Einbezug des aggressiven Verhaltens die konflikthafteren Situationen meistern zu können. Dabei greifen sie auf bewährte aggressive Skripte zurück. Indem sie die Intentionen anderer als feindselig (hostile) und deren Verhalten als provozierend interpretieren, fühlen sie sich zur Vergeltung angestiftet. In einer sozialen Interaktion fehlen diesen Kindern häufig Verhaltensstrategien zum erfolgreichen Handeln. Sie erkennen nicht wie wichtig es ist, bei einer Kontaktaufnahme den Peers gegenüber Interesse an dem, was diese gerade tun, auf eine adäquate Weise zu demonstrieren. Auch erkennen sie nicht die Notwendigkeit während des Spiels mit anderen zu kooperieren (vgl. auch Sandy & Cochran, 2000).

### 2.3 EMPIRISCHE BEFUNDE ZUM KINDLICHEN UMGANG MIT KONFLIKT

Dass Konflikte sowohl eine konstruktive Funktion (etwa als Triebwerk der Entwicklung und des Fortschritts) als auch eine destruktive Kraft innehaben, scheint es gegenwärtig fast überflüssig anzuführen. Sandy und Cochran (2000), wie auch andere Autoren (z.B. Shantz & Hartup, 1995), sehen Konflikte als willkommene Lernanlässe, die bereits kleinen Kindern Möglichkeiten zur Erweiterung ihrer Kompetenzen bieten. Von Anbeginn der frühen Kindheit scheint der natürlich vorkommende Konflikt für das Kleinkind einen förderlichen Rahmen zur Entwicklung seiner sozialen, emotionalen, intellektuellen und moralischen Fertigkeiten und Fähigkeiten zu bieten (vgl. dazu auch Kap. 3). Viele Forscher teilen sogar die Ansicht, dass eine äußerst geringe Anzahl von Konflikten in der Kindheit als Ausdruck mangelnder sozialer Aktivität eines Kindes gedeutet werden kann (vgl. Schmidt-Denter, 1980).

Wie verhalten sich nun Kinder während eines Konflikts im natürlichen Setting? Verfügen sie von klein auf über konstruktive Konfliktlösestrategien oder müssen sie diese mühsam erlernen? Welche Unterschiede lassen sich im Konfliktverhalten der Kinder beobachten und von welchen Faktoren sind diese abhängig?

Als Situationen, die Kindern unter fünf Jahren Anlässe zu Konflikten bieten, werden am häufigsten Übergriffe auf Besitz, gefolgt von physischen Angriffen und anderen sozialen Störungen, etwa Einmischung in ein laufendes Spiel, beobachtet (z.B. Fabes & Eisenberg, 1992; Schmidt-Denter, 1980; Shantz, 1987). Im Vorschulalter kommen noch Auseinandersetzungen über Sachfragen sowie persönliche Meinungen und Verletzung konventioneller/moralischer Regeln hinzu (vgl. Shantz, 1987). Diese Konflikthanlässe rufen Ärgerreaktionen hervor. Zur Ärgerbewältigung werden verstärkt (insbesondere von Jungen) Verhaltensweisen wie „seinem Ärger Luft machen“, „sich abreagieren“ und „aktiver Widerstand“ eingesetzt (Fabes & Eisenberg, 1992). Als Konfliktbewältigungsstrategien werden im Wesentlichen die aggressive Abwehr und vielfältige Durchsetzungstechniken oder der Rückzug und das Nachgeben präferiert (Johnson & Johnson, 1996; Schmidt-Denter, 1980). Insbesondere Vorschulkinder neigen noch dazu, bevorzugt aggressive Bewältigungsstrategien zu wählen. Zwar ändern sich die Formen aggressiver Auseinandersetzungen im Konflikt im Laufe der Kindheit insofern, dass die relative Häufigkeit aggressiver physischer Reaktionen (schlagen, treten, schubsen usw.) abnimmt. Dafür nehmen die verbalen Reaktionen an Häufigkeit zu, verbleiben aber noch im aggressiven Spektrum (beschimpfen, beleidigen, drohen u. ä.), und das Aushandeln als eine Form des konstruktiven Lösungsansatzes lässt sich eher selten beobachten (vgl.

etwa Coie & Dodge, 1998; Nickel & Schmidt-Denter, 1995; Wittmann, 1991; zum Überblick Johnson & Johnson, 1996).

So wird das Konfliktverhalten des Vorschul- und des jüngeren Grundschulkindes, das reziproke Reaktionen des Typs „Wie Du mir, so auch ich Dir“ beinhaltet, die unvermeidbar zur Eskalation eines Konflikts führen, treffend mit „Lex talionis“ charakterisiert (Schmidt-Denter, 1994). Auch noch bei zehnjährigen Schulkindern beobachten Krappmann und Oswald (1995) in vielen Konflikten mit Gleichaltrigen häufig rücksichtsloses Verhalten und eine starke Tendenz das eigene Anliegen durchsetzen zu wollen. Jedoch berichten die Autoren, dass die Konflikte unter Freunden anders als unter weniger freundschaftlich verbundenen Kindern verlaufen: In den Konflikten unter Freunden finden eher Aushandlungen einer gemeinsam getragenen und für beiden Seiten befriedigenden Lösung statt, mit mehr Rücksicht aufeinander. Zwar kommen Beleidigungen, Vorwürfe und Zurechtweisungen auch in Auseinandersetzungen mit Freunden des Öfteren vor, dennoch werden die Konflikte viel seltener abgebrochen oder unakzeptabel beendet. Im Allgemeinen bleiben jedoch die meisten Konflikte unter Gleichaltrigen – bis zu 90 Prozent – entweder ungelöst oder werden destruktiv beseitigt (vgl. Johnson & Johnson, 1996; Krappmann und Oswald, 1995).

Bei der Präferenz von Konfliktbewältigungsstrategien lassen sich stabile individuelle Unterschiede beobachten (vgl. Perry, Perry & Kennedy, 1995): So versuchen aggressive Kinder die Konflikte durch Zwang und andere aggressive Strategien schnell zu eigenen Gunsten zu entscheiden. Kinder, die aggressiv sind und gleichzeitig von anderen viktimisiert werden, sind weniger effektiv beim Einsatz aggressiver Strategien und verwickeln sich in ausgedehnte, emotionsaufgeladene Konflikte. Die nicht-aggressiven aber viktimisierten Kinder willigen am häufigsten in die Forderungen ihres Konfliktpartners ein.

Abgesehen von der Stabilität in der individuellen Präferenz von Konfliktbewältigungsstrategien berichten zahlreiche Studien über die beobachteten **Geschlechterdifferenzen**. Bereits in der frühen Kindheit machen sich die ersten geschlechtsspezifischen Unterschiede in Aggression und Konfliktverhalten bemerkbar: So lassen sich bei Mädchen bereits im Alter von vier bis fünf Jahren signifikant häufiger besänftigende und beschwichtigende Strategien im Konflikt beobachten, als bei Jungen (z.B. Hay et al., 2004; Holmes-Lonergan, 2003). Mädchen bemühen sich häufiger die laufenden Konflikte zu entschärfen, indem sie Kompromissangebote machen, Gefühle anderer zu klären versuchen oder das Thema wechseln (z.B. Miller, Danaher, & Forbes, 1986). Zur Konfliktlö-

sung schlagen Mädchen öfter prosoziale Strategien (z.B. Teilen) und gesellschaftlich anerkannte Taktiken (z.B. höfliches Bitten) vor (Hay, 1994). Bereits im Grundschulalter erzielen Mädchen tendenziell häufiger Lösungen, die von beiden Konfliktparteien akzeptiert werden (Krappmann & Oswald, 1995). Darüber hinaus neigen Mädchen in Konfliktsituationen eher zum Rückzug und geben häufiger nach; Jungen dagegen setzen sich und ihr Anliegen häufiger durch (Schmidt-Denter, 1994). Um Konflikte zu beenden greifen Jungen verstärkt auf Drohungen, physische Kraft und anderes direktes aggressives Verhalten zurück (z.B. Zahn-Waxler, Cole, Richardson, Friedman, Michel & Belouad, 1994). Auch in hypothetischen Konfliktsituationen tendieren sie häufiger dazu, anderen feindselige Strategien und Zwangsmaßnahmen zu empfehlen (Chung & Asher, 1996).

Nicht überraschend vor diesem Hintergrund erscheint also der häufig zitierte Befund, dass Jungen sowohl von ihren Eltern als auch von anderen Erziehungspersonen (z.B. Lehrer) generell aggressiver als Mädchen eingeschätzt werden (vgl. Coie & Dodge, 1998). An dieser Stelle soll jedoch angemerkt werden, dass in vielen Studien der Begriff Aggression synonym zur physischen Aggression gebraucht wird. Neuere Studien, die eine Unterscheidung zwischen physischer vs. sozialer/relationaler Aggression (Crick, Casas & Mosher, 1997) oder indirekter/sozial manipulierender Aggression (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992) treffen, kommen teilweise zu anderen Ergebnissen: Mädchen zeigen demnach Aggressionen genauso häufig wie Jungen, diese manifestieren sich jedoch eher im indirekten aggressiven Verhalten (Crick & Grotpeter 1995; Crick et al., 1997). So setzen Mädchen signifikant häufiger manipulierende Strategien ein, die verdeckt darauf abzielen, einer Peer-Beziehung Schaden zuzufügen und den Konfliktpartner zu kompromittieren (vgl. auch Björkqvist, 1994). Aggressive Konfliktstrategien der Mädchen, wie Gerüchte verbreiten und Lästern, einander beleidigende Nachrichten schicken, Intrigen schmieden, andere vom Spiel ausschließen u. Ä., zielen also vorrangig auf die soziale Ausgrenzung ihres Opponenten ab (Crick & Grotpeter, 1995). Die Wurzel der indirekten aggressiven Konfliktstrategien bei Mädchen wird in dem verstärkten Bindungsbedürfnis an ihre Peergroup vermutet, und in der Tendenz, sich selbst im Kontext der sozialen Beziehung zu definieren (vgl. Simmons, 2002).

Die Geschlechterdifferenzen in Aggression und Konfliktverhalten, die sich bereits im Kleinkindalter beobachten lassen, konsolidieren sich im Verlauf der Vorschul- und Grundschulzeit. Sowohl physische als auch indirekte/relationale Aggression scheinen über die Zeit sehr stabil zu bleiben (Übersicht bei Coie & Dodge, 1998) und werden mit Ablehnung durch Peers und maladaptiven Freundschaftsmustern in Verbindung gebracht (z.B. Hay et al., 2004). Die Frage, wie und in welchem Ausmaß Sozialisationsva-

riablen das Konfliktverhalten des Kindes beeinflussen, wird im Folgenden erörtert. Doch zunächst wird der Begriff der Konfliktbewältigung präzisiert, der in dem empirischen Teil der vorliegenden Arbeit eine wichtige Rolle spielt.

## 2.4 KONFLIKTBEWÄLTIGUNG

Der Bewältigung im Allgemeinen werden zwei wichtige Funktionen zugeordnet: *emotionsregulierende*, die eine Regulation negativer Emotionen anstreben, und *problemfokussierte*, die sich auf die Verbesserung der Problemsituation und die Lösung des Problems konzentrieren (vgl. Laux & Weber, 1990). Mit der *Konfliktbewältigung* werden zwei zusätzliche Bestrebungen verfolgt, das Erreichen der eigenen Ziele auf der einen und das Aufrechterhalten einer sozialen Beziehung auf der anderen Seite (Johnson, & Johnson, 1996). Eine erfolgreiche Konfliktbewältigung sollte also zur Beseitigung oder zumindest Verringerung von Differenzen führen. Schmidt-Denter (1980) führt das wichtigste Kriterium für eine kompetente Konfliktbewältigung auf eine einfache Prämisse zurück: Ein Kompromiss respektive eine gerechte Verteilung von Kosten und Nutzen muss unter einer optimalen Befriedigung der Ansprüche und Bedürfnisse beider Konfliktpartner erreicht werden.

Unter destruktiven Konfliktbewältigungsstrategien subsumiert daher Deutsch (1976) solche, die ohne Rücksicht auf die bestehende Beziehung auf die Ausbreitung des primären Anliegens abzielen, durch den Einsatz von Drohungen und Zwangsstrategien zu eskalieren drohen und zu unbefriedigenden Lösungen (für eine oder beide Konfliktparteien) führen. Wenn die Konfliktparteien dagegen beim eigentlichen konkreten Anlass bleiben, in eine gemeinsame Problemlösung involviert sind und sich um einen befriedigenden Ausgang für alle involvierten Parteien bemühen, setzen sie konstruktive Bewältigungsstrategien ein. Ein konstruktiver Konfliktbewältigungsprozess ähnelt demnach einem effektiven kooperativen Problemlöseprozess, während ein destruktiver einem kompetitiven Gewinner-Verlierer-Kampf gleicht (vgl. Deutsch, 1976).

In der vorliegenden Arbeit werden unter *destruktiven Konfliktbewältigungsstrategien* folgende Verhaltensweisen zusammengefasst (vgl. zur Operationalisierung Kap. 7.3):

- offen-feindselige (konfrontierendes und schädigendes Verhalten, Beschimpfungen und tätliche Übergriffe)
- verdeckt-feindselige (Intrigen schmieden, Lästern, Rachedanken hegen, sich abwenden, den anderen abwerten).

Die *konstruktiven Konfliktbewältigungsstrategien* beinhalten dagegen (vgl. Kap. 7.3):

- Emotions- und Verhaltenskontrolle (Verstehen/Perspektive übernehmen, erklären und sich versöhnen, Aufmerksamkeit auf Positives lenken, Zugeständnisse machen, auf Kompromisse eingehen und sich für sein eigenes Fehlverhalten entschuldigen)
- prosoziales Verhalten (teilen, helfen und anderes sozial-kompetentes Verhalten; dazu mehr in Kap. 3).

## **2.5 EINFLUSS VON SOZIALISATIONSVARIABLEN AUF AGGRESSION UND KONFLIKTVERHALTEN DES KINDES**

Basierend auf der gegenwärtigen Forschungsliteratur kann davon ausgegangen werden, dass die Entwicklung des kindlichen Konfliktverhaltens in einem Interdependenzverhältnis zu dem kindlichen Temperament, den familiären Verhältnissen (demographische Charakteristika, Erziehungsverhalten, Umgang mit Konflikten usw.), der Peergroup, der Schule und der Gesellschaft steht (vgl. z.B. Bohart & Stipek, 2001; Shantz & Hartup, 1995). So wird etwa die Ausbildung aggressiver Konfliktmuster für wahrscheinlicher gehalten, wenn Kinder in einer sozialen Umwelt aufwachsen, die die Aggression für akzeptabel hält und somit aggressives Verhalten verstärkt sowie aggressive Modelle bereitstellt, und darüber hinaus Kinder frustriert respektive viktimisiert (Huesmann, 1998). Der Schwerpunkt der folgenden Erläuterungen liegt bei den Sozialisationseinflüssen auf negatives Sozialverhalten von Kindern von Seiten der Familie, Peers und Schule. Zum Einfluss von Sozialisationsvariablen auf positives (prosoziales) Verhalten siehe Kapitel 3.5. Andere Größen, die als wirksame Einflussvariablen identifiziert wurden, werden in dieser Arbeit nicht behandelt (zur Übersicht siehe Cairns & Cairns, 2001; Coie & Dodge, 1998; Eron, 2001).

### **2.5.1 Familie**

Bei der Entwicklung des konstruktiven oder destruktiven Konfliktverhaltens spielt die Familie als primäre Sozialisationsinstanz eine zentrale Schlüsselrolle (vgl. z.B. Schneewind, 1999; Shantz & Hartup, 1995). Im Folgenden werden die als bedeutsam identifizierten familiären Sozialisationsvariablen, wie sozioökonomischer Status, elterliches Erziehungsverhalten und familiärer Umgang mit Konflikten und Emotionen erläutert sowie ihr Einfluss auf das Konfliktverhalten der Kinder diskutiert.

### ***Demographische Merkmale***

Kinder, die in eine sozial benachteiligte Umwelt hineingeboren werden und dort aufwachsen, sind stärker als andere Kinder gefährdet, aggressives, antisoziales und gewalttätiges Verhalten zu entwickeln. Niedriger sozioökonomischer Status scheint mit vielen ökologischen Risikofaktoren zusammenzuhängen, wie etwa geringer Bildungsstatus der Eltern, Arbeitsverlust, häufiger Wohnortwechsel, Krankheiten, Stress u. ä., und so zur Entwicklung von Verhaltensproblemen, darunter auch Aggression und delinquentes Verhalten, beizutragen (vgl. Ackerman, Brown & Izard, 2003; Coie & Dodge, 1998; Montada, 2002a). Untersuchungen, wie z.B. die von Dodge, Pettit und Bates (1994), zeigen, dass der niedrige ökonomische Status mit mangelnder kognitiver Stimulierung, geringer sozialer Unterstützung, offenem Austragen aggressiver Konflikte, harten Erziehungsmethoden und häufigen physischen Strafen einhergeht, die (wie weiter unten noch ausführlicher erläutert wird) zur Vorhersage des aggressiven Verhaltens bei Kindern beitragen. Die ungünstigen Lebensbedingungen scheinen aufgrund der zahlreichen Stressoren das Risiko zu erhöhen, dass die betroffenen Kinder in Konfliktsituationen wahrscheinlicher mit aggressiven Verhaltensweisen reagieren (vgl. Ratzke & Cierpka, 1999) und werden daher in der vorliegenden Studie in der Datenerhebung und -auswertung berücksichtigt.

### ***Erziehungsstile und Erziehungspraktiken***

Das Erziehungsverhalten der Eltern wird als ein bedeutsamer Einflussfaktor bei der Entwicklung des kindlichen Sozialverhaltens diskutiert (vgl. z.B. Belsky, 1984; Demo & Cox, 2000; Ratzke & Cierpka, 1999). Als aggressionsfördernd wurden folgende Aspekte des elterlichen Erziehungsverhaltens identifiziert (Überblick bei Coie & Dodge, 1998, Demo & Cox, 2000, Petermann & Petermann, 2001):

- Vernachlässigung und Ablehnung des Kindes
- fehlende elterliche Aufsicht (geringes Monitoring, vgl. Stattin & Kerr, 2000)
- Mangel an emotionaler Wärme
- gewaltbetonte Erziehung, die durch häufige körperliche Strafen und Wutausbrüche von Seiten der Eltern gekennzeichnet ist
- permissives und inkonsistentes Erziehungsverhalten, ohne Grenzsetzung und ohne Vermittlung klarer sozialer Regeln
- physische und psychische Misshandlung des Kindes

Denham et al. (2000) treffen zur Vorhersage kindlicher Aggression und Verhaltensprobleme eine Unterscheidung zwischen dem *aktiven* (proactive parenting) und *reaktiven* (reactive parenting) elterlichen Erziehungsverhalten. Sie konstatieren, dass insbesondere

das *aktive* mütterliche Erziehungsverhalten, das beispielsweise unterstützende Teilnahme, klare Instruktionen und Grenzsetzen beinhaltet, im Umgang mit ihren vier- bis fünfjährigen Kindern weniger kindliche Verhaltenprobleme (darunter auch aggressives Verhalten) bis zu vier Jahre im Voraus vorhersagt. Das *reaktive* Elternverhalten, das exzessive Verbote, lautes Schreien und harte physische Disziplinierungsmaßnahmen beinhaltet und von negativen Emotionen beleitet wird, verschlimmert dagegen kindliche Aggressionen und Verhaltensprobleme, insbesondere wenn Kinder über eine schwache Emotionskontrolle verfügen. Auch Hastings, Zahn-Waxler, Robinson, Usher & Bridges (2000) halten es auf Grund ihrer Studien für unwahrscheinlich, dass Kinder, die von ihren Eltern durch Zwang und Autorität erzogen werden, positives soziales Verhalten und Empathie entwickeln können, die ihrerseits zur Minderung von aggressivem Verhalten beitragen sollen (dazu mehr in Kap. 3).

Eltern, die ihre Kinder hart und rücksichtslos strafen, liefern ihnen ein Modell für aggressives Verhalten. Einige Studien zeigen beispielsweise, dass sowohl kleine Kinder als auch Jugendliche in hypothetischen Erziehungssituationen kongruente Strategien zu dem Erziehungsverhalten ihrer Eltern favorisieren (z.B. Morin, Milito & Costlow, 2001; Wolfe, Katell & Drabman, 1982). Außerdem weisen langjährige Forschungsarbeiten von Patterson und Kollegen (z.B. Patterson, 1982; Patterson, Capaldi & Bank, 1991) auf negative Effekte von harten und inkonsistenten elterlichen Disziplinmaßnahmen hin: Insbesondere bei Kindern, die bereits zum aggressiven Verhalten neigen, führen diese Erziehungsmaßnahmen zur Zunahme aggressiver Reaktionen und zur Entstehung einer Zwangsspirale der Aggression zwischen Eltern und Kind. Der elterliche Versuch, solche aversiven Interaktionen zu vermeiden, führt oft zu mehr inkonsistentem Verhalten und geringem elterlichen Monitoring kindlicher Aktivitäten (sowohl in der Schule als auch in der Freizeit). Geringes Monitoring von Seiten der Eltern wird als starker Prädiktor von delinquentem Verhalten diskutiert (vgl. Coie & Dodge, 1998).

Gottman und Katz (1989) beobachteten außerdem, dass ein negativer Erziehungsstil – ärgerlich, distanziert, reserviert, der wenig Grenzen setzt und Struktur vermittelt – zu verstärktem Ärger und Ungehorsam bei Kindern führt und sich so negativ auf die allgemeine Gesundheit der Kinder (chronisch erhöhter Stresshormonspiegel) und auf kindliche Interaktionen mit Peers (die negativ und selten ausfallen) auswirkt.

### ***Austragen von Konflikten und Ausdruck von Emotionen in der Familie***

Eine beachtliche Menge an gegenwärtiger Forschungsliteratur dokumentiert nun mehr als gesichert angesehene Befunde zum Zusammenhang zwischen der elterlichen Part-

nerschaft, insbesondere dem Umgang mit Konflikten in der Partnerschaft, einerseits und dem Sozialverhalten und der Fehlanpassung der Kinder andererseits (Übersichten bei Demo & Cox, 2000; Zimet & Jacob, 2001). Viele dieser Studien betonen, dass nicht der eheliche Konflikt per se zu Verhaltensproblemen und zur Fehlanpassung des Kindes führt, sondern die Art, wie Eltern ihre Differenzen austragen und bewältigen (z.B. Davies & Cummings, 1994). Neuere Studien bestätigen diese Befunde und weisen auf bestimmte Facetten ehelicher Konflikte, die als saliente Prädiktoren kindlicher Aggressionen angesehen werden können (z.B. Cummings, Goeke-Morey & Papp, 2004; Jenkins, Simpson, Dunn, Rasbash & O'Connor, 2005). Unter anderem handelt es sich um:

- den Einsatz destruktiver Konfliktbewältigungsstrategien (Drohungen, Beschimpfungen, physische Aggressionen),
- den offenen Ausdruck negativer Emotionen,
- ein das Kind selbst oder die Integrität der Familie betreffendes Konfliktthema, welches auf das Kind besonders bedrohlich wirkt,
- ungelöst bleibende Konflikte (z.B. Eltern versöhnen sich nicht).

Cummings et al. (2004) vermuten außerdem, dass sogar positiv ausgetragene Konflikte über das Kind in dessen Gegenwart die Wahrscheinlichkeit kindlicher Aggression und Fehlanpassung erhöhen.

Im Zusammenhang mit der Fragestellung, über welche Mechanismen ein in Gegenwart des Kindes ausgetragener Konflikt der Eltern auf das Kind wirkt und was dies bei ihm auslöst, wurden von den Forschern zwei Hypothesen vorgeschlagen, die im Folgenden kurz dargestellt werden.<sup>4</sup> Entsprechend der *Modelllernhypothese* der Theorie des sozialen Lernens (Bandura, 1973) eignet sich das Kind durch Beobachtung (im Kontext des elterlichen Konflikts) allgemeine Strategien für den Umgang mit Konflikten an. So kann ein konstruktiv ausgetragener partnerschaftlicher Konflikt dem Kind eine gute Gelegenheit bieten, adäquate Strategien zum Umgang mit sozialen Differenzen zu erlernen und sogar zur Minderung aggressiver Verhaltensreaktionen führen (z.B. Cummings et al., 2004; Demo & Cox, 2000). Die Beobachtung eines destruktiv ausgetragenen Konfliktes, bei dem Eltern aggressive und feindselige Strategien einsetzen, kann dagegen zum Erwerb oder zur Verstärkung aggressiver Verhaltensweisen führen, z.B. durch a) die Imitation des elterlichen feindseligen Verhaltens, b) den Erwerb generalisierter Aggressionskripte und Regeln oder c) die Reduktion der Hemmung aggressiv zu interagieren (vgl. Davies, Harold, Goeke-Morey & Cummings, 2002; Eron, 2001).

---

<sup>4</sup> Eine ausführliche Behandlung dieser Fragestellung mit einem Auszug aus dem Datensatz der vorliegenden Arbeit (querschnittliche Analyse zum ersten Messzeitpunkt) findet sich in den Diplomarbeit von Jaworsky (2004) und Franiek (2004).

Gemäß der *Hypothese der emotionalen Sicherheit* (Davies & Cummings, 1994) kann ein Konflikt zwischen den Eltern die kindliche Vulnerabilität für psychische Probleme erhöhen, indem er das kindliche Bedürfnis nach emotionaler Sicherheit bedroht (oder erschüttert) und Gefühle von Angst, Ärger, Traurigkeit und Schuld auslöst (insbesondere wenn der Konflikt zwischen den Eltern für das Kind unverständlich ist). Die durch die wahrgenommene Bedrohung ausgelöste allgemeine emotionale Erregung aktiviert und steuert das kindliche Bewältigungsverhalten. Häufiges Miterleben destruktiver Konfliktaustragung der Eltern geht mit wiederholten Eingreifversuchen des Kindes in den elterlichen Konflikt einher und führt zu Rückzugs- und Vermeidungsverhalten des Kindes, sowie zur Ausbildung internalisierender Störungen (vgl. Davies et al., 2002).

Zahlreiche Studien berichten außerdem über die Zunahme aggressiver Reaktionen bei Kindern, wenn Eltern in deren Gegenwart ihren eigenen negativen Emotionen (Ärger, Wut) offen Ausdruck verleihen (z.B. Denham et al., 2000). Dabei scheinen Jungen mit stärkeren Aggressionen auf Ärger zwischen den Erwachsenen zu reagieren als Mädchen (z. B. El-Sheikh, 1994).

Studien, die sich mit Eltern-Kind-Konflikten befassen, konstatieren eine Ähnlichkeit in der Wahl der Konfliktstrategien zwischen Eltern und ihren Kindern: So berichten Crockenberg und Lourie (1996), sechsjährige Kinder würden zur hypothetischen Lösung eines Peerkonflikts verdeckt-feindselige Strategien (z.B. Manipulation) vorschlagen, wenn Eltern dieser Kinder die Verwendung feindseliger (sowohl offener als auch verdeckter) Strategien im Eltern-Kind-Konflikt zugeben. Weiterhin informieren Crockenberg, Jackson und Langrock (1996) über eine niedrigere soziale Kompetenz derjenigen Kinder, deren Eltern in Eltern-Kind-Konflikten häufiger feindselige (verbale und physische Durchsetzung) oder permissive (schnelles Aufgeben) Strategien einsetzen. Kinder, deren Eltern in Konflikten kompetente Konfliktstrategien verwenden (Aushandeln, empathisch reagieren, Alternativen vorschlagen und zum prosozialem Verhalten anleiten), berichten dagegen mehr konstruktive Konfliktstrategien im Peerkonflikt und werden von ihren Eltern als sozial-kompetenter eingeschätzt.

### **2.5.2 Peers und Schule**

Da Peers einen sozialen Kontext konstituieren, der für die Entwicklung kindlichen Sozialverhaltens als immens wichtig angesehen wird (vgl. Ahnert, 2003), beschäftigen sich viele Forschungsarbeiten mit der Qualität der Peerbeziehungen und der Integration eines Kindes in seine Peergroup (z.B. Cummings et al., 1989; Hay et al., 2004). Besondere Be-

achtung findet dabei die Untersuchung des bidirektionalen Zusammenhangs zwischen dem aggressiven Verhalten des Kindes, der Wirkung dieses Verhaltens auf die Peers und der rückkoppelnden Wirkung der Peerbeziehung auf die kindliche Entwicklung. In ihrer Übersichtsarbeit unterstreichen Hay et al. (2004) die langzeitlichen negativen sozialen Implikationen, die die mangelnde Fähigkeit, Peerkonflikte effektiv zu lösen nach sich zieht und leiten aus den empirischen Arbeiten Modelle ab, die die Interdependenz von kindlichen Fertigkeiten und sozialer Fehlanpassung beleuchten. Basierend auf empirischen Befunden konstatieren die Forscher, dass kindliche Probleme in (a) Emotionsregulation, (b) sozialer Informationsverarbeitung und (c) Handlungsausführung interindividuelle Differenzen in Aggression und prosozialem Verhalten bedingen, die ihrerseits Einfluss darauf nehmen, ob und wie stark Kinder bei ihren Peers akzeptiert oder abgelehnt werden. Wenn Kinder sich auf aggressive Strategien zur Lösung sozialer Probleme verlassen und dazu mangelnde prosoziale Fähigkeiten aufweisen, befinden sie sich in großer Gefahr vom überwiegenden Teil der Peers nicht gemocht bzw. abgelehnt zu werden (vgl. Ladd, 1999).

Auf eine weitere negative Entwicklung weisen Forschungsarbeiten von z.B. Rodkin, Farmer, Pearl und Van Acker (2000) oder Cairns und Cairns (2001) hin: Sie postulieren, dass die von Peers abgelehnten Kinder dazu neigen, Freundschaften mit anderen aggressiven Kindern einzugehen und sich so in Kreisläufe der Gewalt und Delinquenz zu begeben. Rodkin et al. (2000) beobachten, dass aggressive Jungen durchaus über gute soziale Fertigkeiten verfügen, beliebt und fähig sein können, enge Beziehungen einzugehen. Aggressive Kinder unterschieden sich in diesen Studien von nicht-aggressiven weniger im Grad der Beliebtheit oder in der Anzahl der Freunde, sondern darin, welcher Art ihre Freunde sind. So haben sie eher Freunde, die ihre Neigung zu aggressiven Handlungen und antisozialem Verhalten teilen (auch Cairns & Cairns, 2001). Zusammen terrorisieren sie Lehrer oder Mitschüler und werden von diesen Gruppen eher nicht gemocht. Das aggressive Verhalten wird hier durch den sozialen Kontext unterstützt (z.B. Bewunderung durch Freunde oder auch Eltern) und verstärkt entsprechend dem gesellschaftlich anerkannten Ideal von einem „harten Kerl“ (auch Coie & Dodge, 1998). Schulhof und Spielplatz können somit nicht nur einen positiven Kontext darstellen, der einen Raum für Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten bietet, sondern auch einen unstrukturierten sozialen Kontext, in dem Kinder voneinander aggressives Verhalten als Lösung für soziale Probleme lernen (vgl. Krappmann & Oswald, 1995).

## 2.6 ZUSAMMENFASSUNG, ABLEITUNG DER KONSEQUENZEN FÜR DAS TRAINING, VORLÄUFIGE UNTERSUCHUNGSHYPOTHESEN

Als Fazit der erläuterten Forschungsbefunde lässt sich festhalten, dass Konfliktstrategien von Kindern zum größten Teil erlernt werden und somit einer Beeinflussung durch psychologische Interventionen zugänglich sind. Sowohl elterliches Erziehungs- als auch Konfliktverhalten scheint einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung des kindlichen Sozialverhaltens zu nehmen und wird daher bei der Datenerhebung und -auswertung entsprechend berücksichtigt.

Die Intervention zur Modifikation kindlichen Konfliktverhaltens, Prävention aggressiver Verhaltensweisen und Förderung kindlicher prosozialer Verhaltensweisen sollte aufgrund der oben dargestellten empirischen Befunde und theoretischen Modelle schwerpunktmäßig folgende Aspekte berücksichtigen:

- Verbesserung und Stärkung der emotionalen Kompetenz (durch Vermittlung von Emotionswissen, Ausbildung von Emotionsverständnis, Verbesserung des sprachlichen Ausdrucks von Emotionen und Erweiterung des Emotionsvokabulars)
- adäquate Kommunikation eigener Gefühle, unter Berücksichtigung sozial anerkannter Regeln (Erweiterung des Emotionsvokabulars und Vermittlung von Kommunikationsregeln)
- Schulung präziser Wahrnehmung von sozialen Situationen
- Förderung der Fähigkeit zur Selbstregulation (durch Lernen vom adäquaten Erkennen, Senden und Empfangen emotionaler Botschaften)
- Abbau impulsiver Reaktionen (durch Aufbau von Problemlösekompetenzen und Lernen des Umgangs mit Frustration und Langeweile)
- Aufbau von Kompetenzen zum nicht-destruktiven Ausdruck von Ärger und Wut
- Aufbau alternativer Handlungsskripte (Vermittlung, Modellieren und wiederholtes Einüben konstruktiver Reaktionen)
- Vermittlung sozial anerkannter Verhaltensnormen und -regeln
- Förderung prosozialen Verhaltens (vgl. Kapitel 3)

Das vorrangige Ziel der Prävention aggressiver Verhaltensweisen stellt somit die Entwicklung und Förderung eines möglichst umfassenden Verhaltens- und Kompetenzrepertoires zum aktiven und konstruktiven Umgang mit aversiven Situationen dar. Die Befunde der Konfliktforschung zu Konfliktsituationen zwischen Kindern werden bei der Auswahl der Konfliktthemen für einzelne Interventionsbausteine berücksichtigt.

***Vorläufige Untersuchungshypothesen:***

Kinder, die an dem Training zur Förderung prosozialen Verhaltens und konstruktiver Konfliktlösestrategien partizipieren, sollten nach der Interventionsdurchführung weniger aggressives Verhalten zeigen und weniger feindselige Strategien (sowohl offen als auch verdeckt) zur Konfliktbewältigung wählen als Kinder die nicht am Training teilgenommen haben. Diese Trainingswirkung kann durch das Erziehungsverhalten der Eltern positiv oder negativ moderiert werden. Außerdem kann die Partnerschaftsqualität der Eltern und/oder der elterliche Umgang mit partnerschaftlichen Konflikten einen Einfluss auf die Trainingseffekte ausüben. Diese Hypothesen werden bei der Überprüfung der Trainingswirkung berücksichtigt. Auch der oben beschriebene Einfluss demographischer Variablen (Kinderzahl und Berufstätigkeit der Eltern) wird kontrolliert. Bei allen Untersuchungen werden außerdem geschlechtsspezifische Effekte beachtet.

### 3 PROSOZIALES VERHALTEN

Sowohl aggressives als auch prosoziales Verhalten gehört zum normalen Interaktionsgeschehen (Schmidt-Denter, 1994). Bierhoff (1998) beschreibt das aggressive und das prosoziale Verhalten als Endpole eines Kontinuums – des Sozialverhaltens. Auch empirische Befunde bestätigen die Annahme der Gegensätzlichkeit von prosozialem und aggressivem Verhalten (z.B. Erdley & Asher, 1998; Eron & Huesmann, 1984). Die Wichtigkeit des prosozialen Verhaltens für die Qualität menschlicher Interaktionen kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Ohne prosoziale Interaktionen würde keine Gesellschaft oder soziale Gruppe überleben können. Langzeitstudien (z.B. Hay & Pawlby, 2003) zeigen beispielsweise, dass das prosoziale Verhalten als ein Schutzfaktor fungiert: Kinder mit höherer Prosozialität entwickeln weniger externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme. Ein Mangel an prosozialen Reaktionen oder gar die Abwesenheit des prosozialen Verhaltens in der Kindheit tragen deutlich zur Vorhersage des zerstörerischen Verhaltens und der Neigung zur Kriminalität im Erwachsenenalter bei (vgl. Eisenberg & Fabes, 1998).

Was wird jedoch genau unter prosozialem Verhalten verstanden? Welche Kompetenzen und Fertigkeiten werden mit prosozialem Verhalten in Relation gebracht? Durch welche Faktoren lässt sich prosoziales Verhalten beeinflussen? Diese und andere Fragen werden im vorliegenden Kapitel diskutiert. Zunächst wird die Aufgabe verfolgt, eine prägnante und für die vorliegende Arbeit relevante Definition von prosozialem Verhalten zu finden. Danach werden generelle Tendenzen und interindividuelle Differenzen in der Entwicklung von prosozialem Verhalten aufgezeigt. Abschließend werden Sozialisationseinflüsse diskutiert und Konsequenzen für das Training abgeleitet.

Wie bereits im vorherigen Kapitel liegt der Fokus auch hier auf den entwicklungspsychologischen Aspekten des prosozialen Verhaltens. Für umfassende Übersichten der hier ausgelassenen (etwa sozialpsychologischen, soziobiologischen oder philosophischen) Aspekte sei auf ausführliche Arbeiten von Hoffman (2000), Bierhoff (2002a) oder Eisenberg und Fabes (1998) verwiesen.

#### 3.1 PROSOZIALES VERHALTEN – DEFINITION

Die Prägung des Begriffes *prosoziales Verhalten* antonym zum *antisozialem Verhalten* (Aggression und Gewalt) kann auf Wispé (1972) zurückgeführt werden. Unter prosozialem Verhalten werden nach Schmidt-Denter (1994, S. 285) „die verschiedensten Formen

von Hilfeleistung zugunsten anderer Menschen“ verstanden. Die Gemeinsamkeit, die allen prosozialen Verhaltenweisen eigen ist, wird von Borkenau (1996) darin gesehen, „dass sie für den Handelnden *Kosten*, für den Rezipienten hingegen *Vorteile* mit sich bringen“ (S. 378; Hervorhebungen im Original). Über diese beabsichtigten positiven Folgen für den Empfänger sowie die Freiwilligkeit der prosozialen Handlung besteht unter Forschern eine weitestgehende Einigkeit (vgl. etwa Bierhoff, 2002b; Eisenberg & Fabes, 1998; Silbereisen & Schuhler, 1993). Die verschiedenen Formen des prosozialen Verhaltens – Helfen, Kooperieren, Teilen, Spenden, Unterstützen – stehen im Gegensatz zu Aggression, Zerstörung und egoistischem Verhalten (Bierhoff, 2002b; Erdley & Asher, 1998). Knopf et al. (1998) und Hay (1994) sehen außerdem höfliches, freundliches Verhalten sowie konstruktives Konfliktverhalten als weitere Ausformungen der Prosozialität an. Ähnlich ordnen Bergin, Bergin und French (1995) diesem Begriff Verhaltensweisen zu wie: andere loben sowie höflich und sensibel anderen gegenüber sein.

Analog zur Klassifikation des aggressiven Verhaltens schlagen Boxer, Tisak und Goldstein (2004) eine Kategorisierung prosozialer Verhaltensweisen in *proaktive* und *reaktive* vor. Diese Unterscheidung hebt die globalen motivationalen Aspekte des Verhaltens hervor: So werden von den Autoren unter *proaktiven* all die prosozialen Verhaltensweisen eingeordnet, die nicht emotional, sondern intendiert (also instrumental) zur Zielerreichung ausgeübt werden. Im Gegensatz sehen sie reaktive Verhaltensweise als Antwort auf internale emotionale Erregung. Die Studie von Boxer et al. (2004) bezieht sich auf Jugendliche und Erwachsene, eine Replikation der Studie mit Kindern steht noch aus.

In der vorliegenden Arbeit werden in Anlehnung an Eisenberg & Miller (1987) unter prosozialem Verhalten alle Verhaltenweisen subsumiert, die freiwillig und intentional zugunsten anderer ausgeführt werden, unabhängig von der Art der dahinter liegenden Motive (zur Operationalisierung des Konstruktes *Prosoziales Verhalten* im Rahmen der vorliegenden Arbeit vgl. Kap. 4 und Kap. 7.3).

Als bedeutsame Korrelate des prosozialen Verhaltens werden einige kognitive und emotionale Fähigkeiten und Fertigkeiten, insbesondere die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und die Empathiefähigkeit diskutiert (vgl. Eisenberg & Fabes, 1998; Hoffmann, 2000). Die wechselseitige Beziehung zwischen diesen Konstrukten wird im Folgenden ausführlicher erläutert. An dieser Stelle sei noch in nuce auf weitere Variablen verwiesen, die nach Ansicht einiger Forscher in Zusammenhang mit prosozialem Verhalten stehen. So wird beispielsweise eine positive Beziehung zwischen prosozialem Verhalten und der Intelligenz oder auch der akademischen Leistung vermutet (z.B. Krebs & Sturup, 1982).

Nach einer sorgfältigen Sichtung der Forschungsliteratur konstatieren Eisenberg und Fabes (1998) jedoch inkonsistente Befunde hinsichtlich des vermuteten Zusammenhangs und schlussfolgern, dass die Intelligenz eher mit der Qualität als der Quantität einer prosozialen Handlung in Verbindung stehen könnte.

Auch das moralische Urteilen, das unmittelbar mit der allgemeinen kognitiven Entwicklung verbunden ist, wird mit dem prosozialem Verhalten in Verbindung gebracht. Kinder, die ein höheres Niveau der Moralentwicklung erreicht haben, reagieren angemessener auf die Bedürfnisse anderer, verfügen über mehr soziale Sensibilität und weisen ein stärker ausgeprägtes Verantwortungsgefühl auf (z.B. Eisenberg, Zhou & Koller, 2001; Krebs & Van Hesteren, 1994). Diesbezüglich gibt es gleichwohl andere, dem widersprechende Befunde, die darauf hinweisen, dass das weiterentwickelte moralische Urteilen bei Kindern nicht zwangsläufig die Häufigkeit und die Qualität prosozialer Handlungen erhöht. So kann es etwa dazu beitragen, dass Kinder die Unterlassung einer Hilfeleistung besser begründen und sich so geschickter einer ihren Einsatz erfordernden Situation entziehen können (vgl. etwa Boxer et al., 2004).

### 3.1.1 Empathie

Bei der Entwicklung prosozialer Werte, Motive und Verhaltensweisen spielen nach Eisenberg und Fabes (1998) insbesondere die empathieverwandten Emotionen eine wichtige Rolle. Nach Borkenau (1996, S. 379) ist der Begriff der *Empathie* durch „die Tendenz, sich (a) in die Lage einer anderen Person hineinzusetzen und dabei (b) eine empathische Emotion zu entwickeln, also gleichsam mitzuleiden“ gekennzeichnet.

Von Bischof-Köhler (1998) wird Empathie als eine soziale Kognition oder als „autogenetisch erster sozial-kognitiver Mechanismus“ verstanden (S. 349). Empathie definiert sie als „Erfahrung, unmittelbar der Gefühlslage bzw. der Intention einer anderen Person teilhaftig zu werden und sie dadurch zu verstehen. Trotz der Teilhabe bleibt das Gefühl aber *auf den anderen bezogen*. Dadurch unterscheidet sich Empathie von Gefühlsansteckung“ (S. 349, Hervorhebung im Original). So lassen sich Neugeborene leicht vom Geschrei eines anderen Babys anstecken und beginnen ebenfalls zu weinen – ein Effekt, der sich signifikant seltener durch ein anderes synthetisch erzeugtes lautes Geräusch evozieren lässt, als durch menschliche Stimmen (Sagi & Hoffman, 1976). Diese soziale Reaktion von Säuglingen wertet die Autorin nicht als Empathie, sondern als *Gefühlsansteckung*. Bei der Gefühlsansteckung, wie die Bezeichnung dies bereits nahe legt, führt die Wahrnehmung einer Emotion beim anderen zur Auslösung derselben Emotion beim Subjekt.

Zwischen „ich“ und „anderen“ findet dabei keine Unterscheidung statt, weshalb auch Silbereisen und Schuhler (1993) bei der Gefühlsansteckung als von einem „unwillkürlichen affektiven Mitschwingen“ (S. 276) sprechen. Die Gefühlsansteckung geschieht demnach ohne dass dem Säugling die Verursachung des Gefühls ersichtlich ist. Bischof-Köhler (1998) wie auch andere Autoren (vgl. etwa Ulich, Kienbaum, & Volland, 2002) vertreten also die Ansicht, dass Kinder bis zum zweiten Lebensjahr nur zur einer Gefühlsansteckung und nicht zur Empathie fähig sind. Erst im Verlaufe des zweiten Lebensjahres werden die kognitiven Voraussetzungen erfüllt, die für eine echte empathische Reaktion als notwendig erachtet werden, wie etwa die Ausbildung des Selbstkonzeptes mit Unterscheidung der eignen Personen von anderen Personen (von *ich* und *anderen*) auf der Vorstellungsebene oder die Entstehung rudimentärer Skripte und Schemata für das Erleben bestimmter Gefühlsreaktionen. In ihren Experimenten mit Kindern im Alter von 15 und 24 Monaten entdeckte Bischof-Köhler (1989) einen hohen Zusammenhang zwischen Empathie und der Fähigkeit, sich im Spiegel zu erkennen (als Maß der Selbstkonzeptentwicklung operationalisiert). Das Selbsterkennen, also die Fähigkeit zwischen sich und anderen unterscheiden zu können, postuliert sie demnach als eine notwendige Voraussetzung für Empathie (vgl. auch Hoffman, 2000). Die anfängliche Entwicklung von Empathie versteht die Autorin als einen grundsätzlichen Reifungsvorgang, der im weiteren Entwicklungsverlauf fördernden und hemmenden Sozialisationseinflüssen unterliegt.

Eisenberg und Miller (1987) verwenden für die Bezeichnung der von Bischof-Köhler (1989) beschriebenen emotionalen Reaktionen von Zweijährigen den Begriff *Mitgefühl* (engl. *sympathy*). Im Rahmen ihrer metaanalytischen Auswertung eigener und fremder Forschungsarbeiten treffen Eisenberg und Miller (1987) eine Begriffsabgrenzung zwischen *Empathie* und *Mitgefühl* und beschreiben *Empathie* als einen affektiven Zustand, der sich aus dem Verständnis des emotionalen Zustandes einer anderen Person ableiten lässt und stellvertretend empfunden wird. Unter *Mitgefühl* dagegen wird von den Autoren eine emotionale Reaktion verstanden, die zwar genauso durch einen emotionalen Zustand einer anderen Person hervorgerufen wird, jedoch nicht dieselben Emotionen nach sich zieht, sondern eher mit den Gefühlen der Traurigkeit und Besorgtheit um das Wohlbefinden der anderen Person einhergeht. Da diese Unterscheidung jedoch in vielen Forschungsarbeiten nicht getroffen wird empfiehlt die Forschergruppe um Nancy Eisenberg den Terminus *Empathy* als Oberbegriff zu verwenden, um beide emotionale Reaktionen zu erfassen (vgl. auch Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg & Mussen, 1997).

In welchem Zusammenhang Empathie mit prosozialem Verhalten steht und wie sie zur Entwicklung prosozialer Verhaltensweisen beiträgt wurde wiederholt untersucht. Der Empathie wird vorwiegend eine motivierende Funktion bei der Verursachung prosozialer Handlungen zugesprochen (vgl. Bischof-Köhler, 1989; Hoffman, 2000). Empirische Untersuchungen zeigen jedoch auf den ersten Blick einander widersprechende Ergebnisse. Nach einer metaanalytischen Auswertung einschlägiger Forschungsliteratur stellen Underwood und Moore (1982) resümierend fest, dass sich zwischen prosozialem Verhalten und Empathie keine signifikante Beziehung nachweisen lässt (außer dass die Beziehungsstärke zwischen Empathie und prosozialem Verhalten mit zunehmendem Alter der Kinder ansteigt). Um die Aufklärung dieser erwartungskonträren Ergebnisse bemühten sich Eisenberg und Miller (1987): Sie kommen basierend auf ihrer umfassenden Metaanalyse zur Erkenntnis, dass der Grad der positiven Beziehung zwischen Empathie und prosozialem Verhalten abhängig von der Art der Empathiemessung variiert. Die jüngsten Forschungsergebnisse zeigen, dass unter Berücksichtigung möglicher moderierender Dispositions- und Situationsvariablen sich die positive Beziehung zwischen Empathie und prosozialem Verhalten überzeugend belegen lässt (vgl. Eisenberg und Fabes, 1998; Roberts & Strayer, 1996; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner, & Chapman, 1992; auch Strayer & Roberts, 2004b).

### 3.1.2 Perspektivenübernahme

Die Begriffsbestimmungen von Empathie und Perspektivenübernahme lassen prima facie eine unmittelbare Nähe der beiden Konzepte vermuten. Steins (1998) weist darauf hin, dass die beiden Konstrukte in der Forschungsliteratur als hoch korreliert angesehen und sogar als synonym verstanden werden. Sie betont jedoch, wie bereits auch in früheren Arbeiten (vgl. Steins & Wicklund, 1993), die Differenzierungsnotwendigkeit der beiden Konzepte.

Als eine Definition des Begriffes Perspektivenübernahme bieten Silbereisen und Ahnert (2002, S. 597) folgende an: „Man spricht von Perspektivenübernahme, wenn es darum geht, psychische Zustände und Prozesse wie etwa Denken, Fühlen und Wollen einer anderen Person zu verstehen, indem die Situationsgebundenheit des Handelns (also Perspektive) erkannt und entsprechende Schlussfolgerungen gezogen werden“. Ähnlich verstehen Eisenberg, Murphy und Shepard (1997) unter Perspektivenübernahme eine Fähigkeit oder Tendenz korrekte Schlussfolgerungen über den inneren Zustand einer anderen Person zu ziehen, unabhängig von der Modalität des Schlussfolgerungsprozesses.

In ihrer Übersichtsarbeit zur Perspektivenübernahmeforschung kommen Steins und Wicklund (1993) schließlich zu einer eher vereinfachten Begriffsfestlegung, der zufolge sich die Perspektivenübernahme „auf das *Wahrnehmen des objektiv wahrnehmbaren Hintergrundes einer Person*“ bezieht (S. 235; Hervorhebung im Original). Die Autoren würdigen einerseits zwar die von der entwicklungspsychologischen Forschung hervorgebrachte Klassifikation des Perspektivenübernahmekonzeptes in drei Arten: (a) *visuell-räumliche* – Wahrnehmung räumlich und visuell erfassbarer Merkmale einer Fremdenperspektive, (b) *konzeptuelle* oder *kognitive* – Verständnis für die Gesamtsituation einer anderen Person und (c) *affektive* – Fähigkeit, die Gefühle einer anderen Person zu erkennen. Sie resümieren dennoch andererseits, dass diese Unterscheidung weder zur Klärung der Frage nach übergreifenden Bedingungen der Perspektivenübernahmen führte, noch zur Erforschung des Gesamtkonzeptes beigetragen hatte.

Folgerichtig ergibt sich die Frage, in welcher Beziehung die drei bisher besprochenen Konzepte – das prosoziale Verhalten, die Empathie und die Perspektivenübernahme – zueinander stehen. Basierend auf ihrer metaanalytischen Arbeit weisen Steins und Wicklund (1993) auf eine inkonsistente Befundlage und eine ideologische Überfrachtung des Perspektivenübernahmekonzeptes hin, die zu den widersprüchlichen Forschungsbefunden beigetragen haben konnten. Dennoch lässt sich eine positive Beziehung zwischen den Konzepten Perspektivenübernahme und Empathie stichhaltig dokumentieren (z. B. Strayer & Roberts, 1989, 2004a; Underwood & Moore, 1982). Empathie wird dabei oft als Vorbote und Wegbereiter der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme angesehen (vgl. z.B. Bischof-Köhler, 1998; Sandy & Cochran, 2002). Eisenberg et al. (1997) dagegen fassen Perspektivenübernahme als eine kognitive Komponente der Empathie auf. Weiterhin erachtet eine Vielzahl von Autoren Empathie als eine notwendige Voraussetzung für prosoziales Verhalten (vgl. Eisenberg & Mussen, 1997). Steins und Wicklund (1993) folgern schließlich, dass die Perspektivenübernahme zwar eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung für Empathie und prosoziales Verhalten darstellt. So würde eine Person nicht prosozial handeln können, wenn ihr beispielsweise adäquate Handlungsstrategien fehlen (vgl. auch Bischof-Köhler, 2000). Nach Ansicht von Eisenberg et al. (1997) sowie Underwood und Moore (1982) beeinflusst die Entwicklung der sozial-kognitiven Fähigkeit zur Perspektivenübernahme den Anstieg prosozialen, insbesondere altruistischen Verhaltens. Auch Hoffmann (2000) bringt die Zunahme des prosozialen Verhaltens in Verbindung zur Perspektivenübernahmefähigkeit, indem er eine Verschiebung von affektiver Verarbeitung (reaktives Schreien, empathische Erregung) in jüngeren Altersstufen zugunsten der kognitiven Verarbeitung (Rollenübernahme) bei älteren Kindern postuliert.

### 3.2 ENTWICKLUNG PROSOZIALER VERHALTENSWEISEN

Die Entwicklung des prosozialen Verhaltens wird in einem engen Zusammenhang mit der allgemeinen Entwicklung des Kindes gesehen, oder genauer mit affektiven, kognitiven, sozialen und physischen Reifungsvorgängen (vgl. Eisenberg & Fabes, 1998). Als Anfänge des prosozialen Verhaltens werden (wie bereits oben angedeutet) die ersten affektiven Reaktionen des Säuglings auf seine soziale Umgebung bewertet, wie das reaktive Schreien oder die mimische Nachahmung des Gesichtsausdrucks anderer (Hoffman, 1982), sowie die Gefühlsansteckung als stellvertretendes Erleben positiver und negativer Emotionen (Bischof-Köhler, 1989).

Bereits im ersten Lebensjahr sprechen Kleinkinder mit kongruenten Gefühlen auf den Emotionsausdruck anderer Menschen an (z. B. Eisenberg et al., 1997). Zahn-Waxler und Radke-Yarrow (1982) stellten in ihrer Studie fest, dass zwei Drittel aller beobachteten Kinder zwischen zehn und zwölf Monaten auf die Notlage oder den Kummer einer anderen Person mitfühlend reagieren, indem sie ein trauriges Gesicht machen oder zu weinen beginnen -- eine Reaktion, die von Hoffmann (2000) als *personal distress* bezeichnet wird. Im Alter zwischen 16 und 24 Monaten ist das Kleinkind bereits fähig, auf die Notlage einer anderen Person mit prosozialem Verhalten einzugehen. Nach Bischof-Köhler (1989) entwickelt sich gerade in diesem Alter die Fähigkeit, zwischen sich und anderen unterscheiden zu können. Außerdem lässt sich in diesem Alter auch die Ausbildung rudimentärer Skripte und Schemas zum Zusammenhang zwischen bestimmten Ereignissen und damit einhergehenden Gefühlen verzeichnen (Ulich et al., 2002). Zahn-Waxler, Radke-Yarrow et al. (1992) beobachteten, dass Kinder zwischen 18 und 20 Monaten auf den Kummer anderer Personen nicht nur mit einfachen Formen des Tröstens reagieren, indem sie die anderen streicheln, umarmen oder etwas anbieten, sondern bereits imstande sind, komplexere Arten des Hilfeverhalten auszuführen: Sie bekunden verbal ihr Mitgefühl und geben Ratschläge, wie das Problem gelöst werden könnte. Hoffman (2000) bezeichnet diese Reaktion mit *sympathetic concern*. Dennoch schlägt sich die Unfähigkeit des Kleinkindes, den inneren Zustand und die Sichtweise des Gegenübers eindeutig erkennen zu können, in der Art der Tröstens nieder: Das Kleinkind bietet der leidenden Person sein Spielzeug oder seine Kuscheldecke an (Sandy & Cochran, 2000).

Im Alter von knapp zwei Jahren werden bereits fast alle Formen des prosozialen Verhaltens ausgeführt (physisches und verbales Trösten, direktes und indirektes Helfen, Teilen, Ablenken, Schützen) (z.B. Zahn-Waxler, Radke-Yarrow et al., 1992). Bischof-Köhler (1989, S. 162) spricht hierbei von einem „Boom der prosozialen Interventionen“ als Manifestation der Empathie, der ab dem 18 Lebensmonat einsetzt. Die Performancehäufig-

keit aller prosozialen Verhaltensweisen nimmt insgesamt bis zum Vorschulalter zu – ein Phänomen, das vornehmlich durch die allgemeine kognitive Entwicklung erklärt wird (Persson, 2005; Silbereisen & Schuhler, 1993). So beobachteten Cassidy, Werner, Rourke und Zubernis (2003), dass die fortschreitende Entwicklung der Sprache zu einer verbesserten Informationsgewinnung über den emotionalen Zustand eines anderen beiträgt. Wichtige Entwicklungen in der Differenzierung von Emotionen und ihrer situativen Auslöser finden vermutlich zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr statt (Silbereisen & Ahnert, 2002). Die Genauigkeit der Emotionsdekodierung nimmt progressiv mit dem Alter des Kindes zu, so dass auch multiple und diskrepante Hinweisreize zur Schlussfolgerung auf die adäquate Emotion führen (Eisenberg et al., 1997). Ein Konzept dafür, dass Gefühle sich über die Zeit verändern können, bildet sich bereits bei Vierjährigen heraus (Brown, Covell & Abramovitch, 1991). Im Alter zwischen vier und sechs Jahren wird auch die Kontext- und Personengebundenheit von Gefühlen verstanden: Kinder begreifen demnach, dass unterschiedliche Personen in derselben Situation unterschiedliche Gefühle empfinden können (vgl. Harris, 1992). Das Gefühlsverständnis scheint für positives Sozialverhalten grundlegend zu sein, da empathienahe Emotionen die Motivation zu prosozialen Handlungen zu erzeugen vermögen (Cassidy et al., 2003).

Nach Ansicht von Hoffman (2000) trägt die Entwicklung von Perspektivenübernahmefähigkeit zur Ausbildung differenzierter prosozialer Verhaltensweisen bei. Hinsichtlich der Frage jedoch, in welchem Alter die Perspektivenübernahme tatsächlich möglich ist, gibt es konträre Meinungen und Forschungsergebnisse. Während einige Autoren gestützt durch ihre Beobachtungen davon ausgehen, dass erst Fünfjährige (Selman, 1984) oder sogar Neunjährige (Flavell, Botkin, Fry, Wright & Jarvis, 1968) zur Perspektivenübernahme fähig sind, konstatieren andere frühere Zeitpunkte: Taylor (1988) beobachtete diese Fähigkeit bereits bei Vierjährigen, Marvin, Greenberg & Mossler (1976) sogar bei Dreijährigen. Neuere Forschungserkenntnisse scheinen die frühere Zeitpunktannahme der Ausbildung von Perspektivenübernahmefähigkeit zu bestätigen (vgl. Sandy & Cochran, 2002).

Trotz der Annahme genereller Muster in der Entwicklung von Prosozialität bei allen Kindern, weisen viele Studien auf **individuelle Differenzen** sowie **Geschlechtsunterschiede** im prosozialen Verhalten hin. Die beobachteten Unterschiede scheinen über die Lebensjahre relativ stabil zu bleiben (Eisenberg & Fabes, 1998; Oerter, 2002). Über Geschlechtsunterschiede wird unterdes berichtet, dass Mädchen ab dem zweiten Lebensjahr generell, auch bei Konflikten, häufiger mit prosozialen Verhaltensweisen reagieren und sowohl von ihren Eltern als auch von Erzieherinnen tendenziell häufiger als prosozi-

al beurteilt werden (Hastings et al., 2000; Hay, 1994; Persson, 2005; Schmidt-Denter, 1994; Zahn-Waxler, Robinson & Emde, 1992). Allerdings berichten andere Autoren (etwa Eisenberg & Fabes, 1998) nur über eine schwache positive Tendenz zugunsten der Mädchen, die teilweise durch unterschiedliche Messmethoden der Studien zustande gekommen sein könnten.

Welche Faktoren werden nun aus entwicklungspsychologischer Sicht für die Entstehung interindividueller Unterschiede im sozialen Verhalten verantwortlich gemacht? Gibt es Erklärungen für die beobachteten Differenzen in der Ausführung prosozialen Verhaltens? Bevor die Diskussion möglicher Einflussfaktoren eingeleitet wird, möchte ich zunächst ein Modell vorstellen, das die bisherigen Ausführungen komplettiert und zur Beantwortung aufgeworfener Fragen beiträgt.

### 3.3 INTEGRATIVES MODELL DES PROSOZIALEN VERHALTENS

Basierend auf eigenen langjährigen Forschungen und empirischen Arbeiten anderer haben Eisenberg und Fabes (1998) ein komplexes Modell ausgearbeitet, welches durch die Veranschaulichung bedeutendster Variablen und deren Interdependenzen das Zustandekommen und die Ausführung einer prosozialen Aktion beim Kind zu erklären versucht. Das Modell berücksichtigt neben biologischen Determinanten und kulturellen Faktoren auch Sozialisationsvariablen inner- und außerhalb der eigenen Familie. Als bedeutende innerfamiliäre Sozialisationsvariablen werden demographische Merkmale, das Erziehungsverhalten der Eltern, die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung, das Modellverhalten der Eltern, das Austragen von Konflikten und der Ausdruck von Emotionen in der Familie sowie Interaktionen mit Geschwistern diskutiert. Unter den Sozialisationsvariablen außerhalb der Familie werden die Einflüsse seitens der Peers und der Schule herausgearbeitet.

Ob ein Kind in einer konkreten Situation prosoziales Verhalten zeigt, ist dem Modell zufolge überdies von weiteren Faktoren abhängig, wie

- (1) den objektiven Charakteristika der Situation,
- (2) dem vorübergehenden emotionalen Zustand des Kindes (etwa Stimmung),
- (3) der kindlichen Aufmerksamkeit und Interpretation der Situation,
- (4) der Identifikation der prosozialen Aktion und dem Vergleich mit eigenen Fähigkeiten, diese Aktion ausführen zu können,
- (5) dem Vorhandensein relevanter physiologischer, psychologischer oder materieller Kompetenzen und Fähigkeiten,

- (6) der Intention zu helfen,
- (7) der Hierarchie eigener Ziele (unter Berücksichtigung motivationaler Komponenten, etwa eigener Werte, Kosten und Nutzen, Wichtigkeit der sozialen Anerkennung, Zuschreibung der Ursache von Bedürftigkeit des anderen usw.) sowie
- (8) den Konsequenzen, inklusive der Selbstevaluation, welche das Ausführen oder Nicht-Ausführen einer prosozialen Aktion nach sich zieht.

Eisenberg und Fabes (1998) konstatieren indes, dass die Mechanismen, die zur Veränderung des prosozialen Verhaltens während der frühen Kindheit führen, komplex und teilweise noch unerforscht sind. Zwei unter (5) implizierte Faktoren werden im Folgenden etwas ausführlicher dargestellt, da sie in Übereinstimmung mit mehreren Studien entscheidend zur Entwicklung und Ausführung prosozialer Verhaltensweisen beitragen (vgl. Silbereisen & Schuhler, 1993) und als solche für die Förderung des prosozialen Verhaltens im Rahmen des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit ausgewählt wurden: *interpersonales Problemlösen* und *soziale Kompetenzen*.

### 3.4 INTERPERSONALES PROBLEMLÖSEN UND SOZIALE KOMPETENZ

Von *sozialer Kompetenz* gibt es wahrscheinlich genauso viele Definitionen, wie es Forscher oder zumindest Forschungsrichtungen gibt (vgl. Rubin & Rose-Krasnor, 1992). Hinsch und Pfingsten (1998, S. 13) zum Beispiel definieren soziale Kompetenz als „Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen“. Diese Definition vermeidet eine inhaltliche Festschreibung dessen, was genau unter sozial kompetentem Verhalten verstanden wird; die Konkretisierung erfolgt an persönlichen Zielen. Als kompetent werden also diejenigen Verhaltensweisen bezeichnet, die eine optimale persönliche Zielerreichung ermöglichen. Rubin und Rose-Krasnor (1992) beziehen in ihre Begriffsklärung die soziale Umwelt ein und deuten *soziale Kompetenz* als Fähigkeit, persönliche Ziele in sozialen Interaktionen zu erreichen, unter dem Aspekt der Aufrechterhaltung positiver Beziehungen mit anderen, über die Zeit und Variabilität der Situationen hinweg. Die funktionalen Eigenschaften der sozialen Kompetenz in beiden Definitionen – Ausrichtung auf ein **Ziel**, Implementation adäquater und akzeptierter **Strategien** zur Zielerreichung und erfolgreiche **Ergebnisse** der eingesetzten Strategien – lassen sich gleichermaßen in Begriffsbestimmungen von *interpersonalen Problemlösekompetenzen* wieder finden.

Die Definition von Gasteiger-Klicpera und Klicpera (1999) ist der von Rubin und Rose-Krasnor (1992) sehr ähnlich, wobei die soziale Kompetenz hier nachdrücklich mehr als im Dienste der Aufrechterhaltung und Vertiefung zwischenmenschlicher Beziehungen stehend begriffen wird. Angelehnt an Buhrmester, Furman, Wittenberg & Reis (1988, nach Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1999) wird das multidimensionale Konstrukt „soziale Kompetenz“ von den Autoren in unterschiedliche Teilbereiche differenziert, wie *Beziehungen initiieren/Kontakte knüpfen, Einfluss geltend machen, emotionale Unterstützung, Selbstöffnung und Konfliktlösung*.

Ein weiterer Bereich, der den Konstrukten der sozialen Kompetenz und des prosozialen Verhaltens im Allgemeinen zugeordnet wird, ist – neben Konfliktlösefertigkeiten und der Perspektivenübernahmefähigkeit – der Bereich der *Kommunikations- oder Interaktionsfertigkeiten* (z.B. Vera & Gaubatz, 2002). Verhaltensweisen, die darunter subsumiert werden, sind: Kontakt aufnehmen können; fragen, erklären und eigene Vorstellungen darlegen können; zuhören und Anerkennung annehmen können (vgl. Petermann & Petermann, 1996). Gute Kommunikationsfertigkeiten, wie z.B. Augenkontakt halten, den Kommunikationspartner direkt (beim Namen) ansprechen und zuhören sind bereits in der frühen Kindheit für eine erfolgreiche Interaktion im Spiel enorm wichtig (z.B. Kemple, 1991). Ein Mangel an Kommunikationsfertigkeiten verhindert konstruktive Konfliktlösungen (vgl. Walker, 1993) und kann zur Ablehnung von Seiten der Peers führen (Ladd, 1999).

Spivack, Platt und Shure (1976) sind der Ansicht, dass soziale Kompetenz richtigerweise als ein Set von zusammenhängenden *interpersonalen Problemlösekompetenzen* (ICPS) verstanden werden soll. ICPS definieren sie als Fähigkeit, interpersonelle Probleme zu erkennen, für diese Lösungen zu generieren und Schritte, welche für die Umsetzung dieser Lösungen notwendig sind, unter der Berücksichtigung von Konsequenzen (für sich und andere) abzuleiten und auszuführen und, schließlich, die Effektivität der Lösung zu überprüfen. Unter den Fertigkeiten und Fähigkeiten, die diese Forscher für ein erfolgreiches soziales Verhalten als notwendig erachten, werden folgende subsumiert (z.B. Shure & Spivack, 1982):

- soziale Wahrnehmung (Sensitivität für soziale Situationen und Identifikation von Emotionen)
- Mittel-Ziel-Denken (Planung von Handlungsschritten)
- alternatives Denken (Generieren von alternativen Lösungen)
- konsequentes Denken (Antizipation von Verhaltenskonsequenzen)
- Perspektivenübernahme und kausales Denken.

Die positive Beziehung zwischen prosozialem Verhalten und sozialen Kompetenzen respektive interpersonellen Problemlösekompetenzen wurde in mehreren Studien eingehend belegt (vgl. Eisenberg & Mussen, 1997). In Anbetracht dessen, dass prosoziales Verhalten im sozialen Kontext als angemessen erachtet wird, ist es nicht erstaunlich, wenn Erwachsene prosozial agierende Kinder als sozial kompetenter beurteilen (Eisenberg & Fabes, 1998). Kinder, die prosozial handeln, erweisen sich darüber hinaus als bessere Problemlöser (Shure, 1999), sind seltener in ärgerdominierte Konflikte involviert, sind fähig auf Ärger mit deeskalierendem Verhalten zu reagieren und so den potentiellen Beziehungsschaden vorzubeugen (Fabes & Eisenberg, 1992), und werden von ihren Peers gemocht und bevorzugt (Kemple, 1991). Auch zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass die Maßnahmen zur Verbesserung von sozialen und Problemlösekompetenzen zur Steigerung von prosozialen und Reduktion von aggressiven Verhaltensweisen führen (vgl. Eisenberg & Mussen, 1997; Rubin & Rose-Krasnor, 1992; Shure, 1999; dazu mehr im Kap. 4).

### **3.5 SOZIALISATIONSEINFLÜSSE**

Die Genese des prosozialen Verhaltens wird sowohl von den im Modell von Eisenberg und Fabes (1998) benannten internalen Faktoren, als auch von externalen, äußeren Lebensumständen beeinflusst. Soziale Umwelt und Erfahrungen tragen wesentlich zur Entwicklung prosozialen Verhaltens bei. Interindividuelle Unterschiede in der Prosozialität werden mit zunehmendem Alter der Kinder evident. Der Einfluss von Sozialisationsbedingungen spiegelt sich in divergierenden prosozialen Tendenzen wider, die sich zu individuellen Charakteristika entwickeln (vgl. Hay, 1994). Im Folgenden werden einige für die vorliegende Studie als relevant angesehene Faktoren der familiären und der außerfamiliären Sozialisation erläutert, deren fördernde oder hemmende Wirkung auf die Entwicklung des Sozialverhaltens in einer 30-jährigen Forschungstradition erkundet wurde.

#### **3.5.1 Familie**

Zwar wird dem Einfluss anderer Gruppen und sozialer Faktoren auf die Sozialisation kindlichen prosozialen Verhaltens eine große Bedeutung zugestanden, dennoch scheint der Sozialisationseinfluss von Seiten der Familie, insbesondere in der frühen Kindheit, eine besonders maßgebliche Rolle zu spielen (Silbereisen & Ahnert, 2002).

### ***Demographische Familienmerkmale***

Als bedeutsame demographische Merkmale im Zusammenhang mit prosozialem Verhalten werden die Familiengröße und der sozioökonomische Status diskutiert. Oerter (2002) weist auf interkulturelle Studien hin, die eine positive Beziehung zwischen der Familiengröße und dem prosozialem Verhalten feststellen. So scheinen sowohl Kinder als auch Eltern aus Großfamilien sich häufiger prosozial zu verhalten. Oerter (2002) warnt dennoch vor einer direkten Übertragung der Ergebnisse auf westliche Kulturen.

Die Annahme eines Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Familie und der Prosozialität der Kinder erscheint auf den ersten Blick zwar nahe liegend, Eisenberg und Fabes (1998) berichten jedoch über inkonsistente Befunde diesbezüglich: So fanden einige Forscher, dass Kinder aus ökonomisch besser gestellten Familien prosozialer sind (z.B. Ramsey, 1988); andere beobachteten das Gegenteil oder fanden gar keinen Zusammenhang (z.B. Knight, 1982). Call, Mortimer und Shanahan (1995) vermuten, dass hoher ökonomischer Status eher im außerfamiliären, niedriger dagegen im innerfamiliären Kontext mit prosozialem Verhalten in Beziehung steht.

### ***Erziehungsstile und Disziplinierungspraktiken***

Die Beziehung zwischen prosozialem Verhalten von Kindern und spezifischen Erziehungspraktiken wurde von vielen Forschern ins Blickfeld gerückt. Besondere Beachtung fand ein von Baumrind (1971) als *autoritativ* bezeichneter Erziehungsstil, der sich durch elterliche Zuwendung (Einfühlung, Unterstützung und Verständnis) und emotionale Wärme auszeichnet und mit verständlich begründeten Verhaltensanforderungen sowie klar gesetzten Grenzen einhergeht. Autoritativ erziehende Eltern legen zwar einen großen Wert auf die Befolgung von Regeln, respektieren jedoch andererseits die Autonomiebestrebungen ihrer Kinder. Bereits vor fast 40 Jahren entdeckte Baumrind in ihren Studien (1967, 1971), dass Vorschulkinder, die sich ihren Peers gegenüber prosozial verhalten, bedeutsam häufiger Eltern mit autoritativem Erziehungsstil haben. Viele Studien haben seitdem diese Ergebnismuster in unterschiedlichen Settings (Heim, Schule) replizieren können (z.B. Eisenberg et al., 1992; Hastings et al., 2000; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow & King, 1979). Diese Muster scheinen außerdem über Jahre stabil zu bleiben, wie Kochanska (1991) dies zeigen konnte: Das prosoziale Verhalten der Kinder im Alter von acht bis zehn Jahren ließ sich in dieser Studie durch den autoritativen und nicht-straftenden Umgang der Mütter mit ihren Kleinkindern vorhersagen.

Zwei weiteren Erziehungsstilen aus Baumrinds Typologie, dem *autoritären* und dem *permissiven* werden eher ungünstige Einflüsse auf das prosoziale Verhalten der Kinder

zugeschrieben. So berichten Hastings et al. (2000) aus ihrer Längsschnittstudie, dass autoritär erziehende Mütter, die ihre Kinder streng und restriktiv behandeln und die Autonomiebestrebungen der Kinder durch harte Strafen unter eigene Kontrolle bringen, die Entwicklung des prosozialen Verhaltens bei ihren Kindern zu behindern scheinen. Umso mehr wirkt sich dies nachteilig auf Fürsorglichkeit (*concern for others*) auf Kindesseite aus, wenn Mütter zudem ihren negativen Affekt (Ärger und Enttäuschung über das Kind) offen zeigen. Feshbach (1982) schildert ähnliche Ergebnisse, die jedoch nur für die Mutter-Tochter-Dyade signifikant sind. Weniger prosoziale Verhaltensweisen gegenüber ihren Peers beobachteten Deković und Janssens (1992) auch bei den Kindern, deren Väter einen autoritären Erziehungsstil aufwiesen. Über die negative Beziehung von harter Bestrafung in der Erziehung und der Prosozialität des Kindes referieren auch andere Studien (z.B. Clarke, 1984; Janssens & Gerris, 1992; Überblick bei Eisenberg & Fabes, 1998).

Besondere Aufmerksamkeit hat eine weitere Komponente des Erziehungsverhaltens gefunden, die von Hoffman (1970, nach Hoffman, 2000) als *induktive* Erziehungspraxis beschrieben wurde und die die Internalisierung prosozialer Motivation evozieren soll. Eltern, die induktiv erziehen argumentieren, verweisen auf Konsequenzen unerwünschter Handlungen und appellieren an das Gewissen und den Stolz (oder den Ehrgeiz) des Kindes. Die bereits erwähnte Studie von Zahn-Waxler et al. (1979) zeigt etwa, dass zwei- bis dreijährige Kinder empathischer reagieren und sich prosozialer verhalten, wenn ihre Mütter Verbote unter Beifügung von affektiven Erklärungen erteilen und begründen, warum ein rücksichtsvolles Verhalten sowie die Achtung der Rechte anderer wichtig sind. Nicht begründete Verbote gehen dagegen eher mit niedrigem prosozialem Verhalten einher. Auch Hastings et al. (2000) beobachteten mehr Empathie bei Vier- bis Siebenjährigen, wenn Mütter weniger herrisch und deutlich induktiv in ihrem Erziehungsverhalten sind. Ulich et al., (2002) berichten über eine positive Wirkung von induktivem Erziehungsverhalten auf das Mitgefühl von Fünfjährigen, jedoch eher von Seiten der Väter als der Mütter. Durch die induktive Erziehungspraxis scheinen die Eltern für ihre Kinder ein Modell für einen verständnisvollen, ruhigen aber bestimmten Umgang mit Konflikten in sozialen Interaktionen zu stellen. Die induktive Methode weckt die Empathie und die Fürsorglichkeit der Kinder, insbesondere wenn Eltern die Standpunkte und Gefühle anderer betonen (Hoffman, 2000). Der Einbezug des Kindes in die Lösung eines Erziehungsproblems kann außerdem Problemlösekompetenzen und andere sozial-kognitive Fertigkeiten fördern (vgl. Eisenberg & Fabes, 1998; Silbereisen & Schuhler, 1993).

Auch Sandy und Cochran (2002) betrachten die Induktion und das Modelllernen (*explicit modeling*) als zwei wichtige Wege zum sozial-emotionalen Lernen von Empathie, Per-

spektivenübernahme und prosozialem Verhalten bei Kindern. Zahlreiche Studien hierzu zeigen, dass das kindliche prosoziale Verhalten in Abhängigkeit von bei anderen beobachtetem prosozialem und selbstsüchtigem Verhalten variiert: Kinder zeigen in Laboruntersuchungen mehr Hilfsbereitschaft und andere prosoziale Verhaltensweisen, wenn sie ein prosozial handelndes Modell beobachten (z.B. Yarrow, Scott & Waxler, 1973; Überblick bei Eisenberg & Fabes, 1998). Empirische Daten, die den Effekt des elterlichen Modellverhaltens in realen Situationen aufzeigen, basieren jedoch auf retrospektiven Auskünften von Erwachsenen (vgl. etwa Clary & Miller, 1986). Schlussfolgerungen auf die Kinder erfordern weitere Untersuchungen.

Im Zusammenhang mit Erziehungsverhalten sei an dieser Stelle schließlich auf das Konzept *Involvement* hingewiesen, worunter die Beteiligung der Eltern an der Erziehung und das Interesse am Leben des Kindes im Allgemeinen verstanden wird (im Gegensatz zu Vernachlässigung und geringem Monitoring, vgl. Frick, 1991). Parpal und Maccoby (1985) beispielsweise vermuten, dass Responsivität und Involvement der Eltern zu einer positiven Stimmung auf Seiten des Kindes führen könnten und so das kooperative und hilfsbereite Verhalten des Kindes fördern. Koestner, Franz und Weinberger (1990) haben in einer 26-jährigen Langzeitstudie die Entstehung und Entwicklung von Empathie und prosozialem Verhalten untersucht. Elf unterschiedliche Dimensionen des Erziehungsverhaltens, die in Interviews mit Müttern fünfjähriger Kinder gesammelt wurden, wurden 26 Jahre später als Empathieprädiktoren bei nun 31-jährigen Erwachsenen erhoben. Als bedeutsame Prädiktoren von Empathie im Erwachsenenalter wurden neben mütterlicher Toleranz gegenüber abhängigem/bedürftigem Verhalten und Intoleranz gegenüber kindlichem aggressivem Verhalten, väterliches aktives Involvement in der Kindererziehung identifiziert. Involviertes väterliches Erziehungsverhalten wurde bereits früher mit anderen prosozialem Verhaltensweisen, wie etwa Großzügigkeit und Hilfsbereitschaft, in Verbindung gebracht (Mussen & Eisenberg-Berg, 1977, nach Eisenberg & Mussen, 1997).

### ***Austragen von Konflikten und Ausdruck von Emotionen in der Familie***

Das emotionale Klima in der Familie übt eine nachhaltige Wirkung auf die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Kindern aus: Der emotionale Umgang der Familienmitglieder untereinander, ihr Austausch von Gefühlen, Wünschen und Hoffnungen sowie die Sicherheit oder Ambivalenz, mit der die Beziehung zwischen Eltern und Kind gestaltet wird, sind maßgeblich für die kindliche Entwicklung (Kreppner, 2000). Zahlreiche Studien geben außerdem Hinweise darauf, dass Defizite bei der Ausbildung emotionaler Fähigkeiten (z.B. im Ausdruck und in der Regulation eigener Gefüh-

le), sowie beim Erwerb sozialer Kompetenz sich später kaum kompensieren lassen; anders als die früh auftretenden Schädigungen der Intelligenz, der Sprache oder der motorischen Fähigkeiten, die eher ausgeglichen werden können (vgl. Übersicht bei Kreppner, 2000).

Ausgehend von dem Integrationsmodell von Belsky (1984), das eine Wechselwirkung zwischen dem Erziehungsstil, der elterlichen Partnerschaft und der Entwicklung des Kindes postuliert, wurden die Auswirkungen von elterlichen Konflikten und emotionaler Ausdrucksfähigkeit der Eltern auf die Entwicklung kindlicher prosozialer Verhaltensweisen untersucht. Die Befunde scheinen auf den ersten Blick inkonsistent zu sein. Bereits bei Kleinkindern sollen sich eine hohe Konflikthäufigkeit zwischen den Eltern und eine allgemeine aggressive Grundstimmung in der Familie negativ auf empathische und prosoziale Reaktionen auswirken, also sie hemmen (Eisenberg & Fabes, 1998; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1983). Cummings, Zahn-Waxler und Radke-Yarrow (1984) beobachten dagegen, dass sogar kleine Kinder (von knapp zwei Jahren) als Zeuge eines elterlichen Konflikts ihren Eltern zu helfen versuchen oder sie trösten wollen. Ähnliche Beobachtungen werden von Cummings und Smith (1993) geschildert, die darüber hinaus eine Zunahme an prosozialem Verhalten den Geschwistern gegenüber registrieren. Eine Erklärung dieser Befunde könnte darin liegen, dass Kinder nicht ohne weiteres einem Konflikt zu Hause entfliehen können und durch ihre Interventionen versuchen, ihre eigenen Sorgen abzuschwächen (vgl. auch Eisenberg & Fabes, 1998).

Davies und Cummings (1994) haben daraufhin angeregt, bei der Untersuchung der Konfliktwirkung auf kindliche Prosozialität unterschiedliche Konfliktlösungsstrategien der Eltern zu berücksichtigen: So könnten ein konstruktives Konfliktverhalten der Eltern (kompromissbereit, sich entschuldigen und versöhnen nach Konflikt) und zufrieden stellende Konfliktlösungen der interpersonellen Problemlösefähigkeit und somit auch der Prosozialität des Kindes förderlich sein (vgl. Cummings & Wilson, 1999). Daraufhin deutet auch eine Studie von Zhou et al. (2002), in der sich bei Grundschulkindern eine stärkere Empathiefähigkeit und eine bessere soziale Handlungsfähigkeit durch die positive Ausdrucksfähigkeit der Eltern vorhersagen lassen.

### 3.5.2 Peers und Schule

Während in den ersten Lebensjahren Eltern die primäre Quelle der sozialen und emotionalen Unterstützung ihrer Kinder darstellen, scheinen in den späteren Kindheitsjahren

die Peers eine bedeutsamere Rolle bei der Entwicklung kindlicher sozial-emotionaler Kompetenzen zu spielen (Welsh & Bierman, 2001). Der Übergang von der frühen zur mittleren Kindheit ist dadurch gekennzeichnet, dass die Zeit, die Kinder mit ihren Eltern und anderen Erwachsenen verbringen, deutlich abnimmt; dagegen verbringen sie mehr Zeit mit Gleichaltrigen. Soziale Beziehungen werden umfangreicher, das soziale Netzwerk wächst (vgl. Knopf et al., 1998). Bereits Grundschul Kinder werden häufiger mit Anlässen konfrontiert, in denen sie mehr Verantwortung für eigenes Verhalten übernehmen und schwierige Situationen selbständig meistern müssen (Krappmann & Oswald, 1995). Die Gleichaltrigenbeziehungen erlauben die Erfahrung einer symmetrischen Reziprozität, die für die Entwicklung von Perspektivenübernahme und Problemlösungsfähigkeiten als förderlich angesehen wird (Sandy & Cochran, 2000). Die Interaktionen mit Gleichaltrigen schaffen eine günstige Atmosphäre zum Erwerb der für das prosoziale Verhalten bedeutsamen sozial-kognitiven Fähigkeiten (Ahnert, 2003). Kinder, die aufgrund ihrer Neigung zu Ärger, Impulsivität und Aggressionen von ihren Peers aus den sozialen Interaktionen ausgeschlossen werden, bekommen weniger Chancen ihr prosoziales Verhalten zu entwickeln (Hay et al., 2004; Ladd, 1999).

Peers stellen außerdem besonders wirksame Modelle für prosoziales Verhalten dar (Silbereisen & Schuhler, 1993). Hay et al. (2004) identifizieren darüber hinaus das prosoziale Verhalten als Schlüsselfaktor für die Akzeptanz und Beliebtheit bei den Peers (vgl. auch Ahnert, 2003). Beispielsweise wird ein niedriger Grad von prosozialem Verhalten im frühen Schulalter eher als Ursache für die Ablehnung durch Gleichaltrige angesehen als aggressives Verhalten (Hay et. al., 2004).

In der gegenwärtigen Zeit wird zunehmend eine quantitative sowie qualitative Abnahme sozialer Kontakte unter Kindern in der Freizeit konstatiert (Knopf et al., 1998): Kinder kommen seltener zum Spielen (insbesondere im Freien) zusammen. Dies führt dazu, dass die Kinder außerhalb der Schule über wenige Möglichkeiten verfügen, ihre sozialen Fertigkeiten, darunter auch die Konfliktkompetenz auszubilden. Der Schule und den Lehrern fällt somit nicht nur die Aufgabe der Bildung, sondern auch der sozialen Erziehung zu (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Die Schule versucht zu leisten, was viele Eltern aufgrund ungünstiger Lebensbedingungen nicht erbringen können. Die Familienstrukturen der Gesellschaft haben sich insofern verändert, als die Quote der allein erziehenden Mütter und Väter immer mehr zunimmt (vgl. Statistisches Bundesamt, 2004). Außerdem werden Familien durch gesellschaftliche Problemlagen wie etwa Arbeitslosigkeit, soziale Unsicherheit und Immigration beeinträchtigt. Aufgrund beruflicher Beanspruchung oder anderer ungünstiger Lebensumstände (Krankheit, Arbeitslosigkeit usw.)

sehen Eltern sich häufig psychisch und sozial nicht in der Lage die soziale Erziehung der Kinder zu garantieren (vgl. Knopf et al., 1998). Sandy und Cochran (2002) führen daher die Schulklasse als einen wesentlichen Ort des sozialen Lernens und des Erwerbs sozial-emotionaler Fertigkeiten an. Durch schulische Interaktionen, wie etwa Gruppenunterricht oder kooperatives Lernen, kann die Schule prosoziale Verhaltensweisen der Kinder fördern (Schmidt-Denter, 1994). Bierhoff (2002b) betont die Bedeutsamkeit selbst gesteuerter Prozesse des prosozialen Verhaltens: Die Schule soll demnach den Schülern durch geeignete Attributionen vermitteln, sie hielte die Schüler für prosozial. Solche Attributionen würden bei Kindern die Hilfsbereitschaft erhöhen und ihre soziale Identität, als kompetente und kooperative Persönlichkeit stärken (vgl. Bierhoff, 2002b).

### **3.6 ZUSAMMENFASSUNG, ABLEITUNG DER KONSEQUENZEN FÜR DAS TRAINING, VORLÄUFIGE UNTERSUCHUNGSHYPOTHESEN**

Als Fazit des erläuterten Forschungsüberblicks kann festgehalten werden, dass die Anlagen für prosoziales Verhalten zwar bereits bei Säuglingen und Kleinkindern gegeben sind. Dennoch müssen zur Entfaltung und Entwicklung positiven Sozialverhaltens sowohl förderliche Rahmenbedingungen von Seiten der Eltern geschaffen, als auch Möglichkeiten in der sozialen Umwelt von Kindern selbst wahrgenommen werden. Kinder, die aus sozial-benachteiligten Familien stammen, in einer aggressionstolerierenden oder -praktizierenden sozialen Umwelt aufwachsen und von ihrem Temperament her zu Impulsivität und Ärger neigen, haben es von vornherein schwerer, adäquates prosoziales Verhalten auszubilden. Da sie oft von Peers abgelehnt und aus dem gemeinsamen Spiel ausgeschlossen werden, bekommen sie weniger Gelegenheiten, ihre soziale Fertigkeiten und Problemlösefertigkeiten zu entwickeln (Hay & Pawlby, 2003; Ladd, 1999; Webster-Stratton, 1999). Diesen Kindern, aber auch allen anderen, soll im Rahmen des Trainings sowohl das notwendige Know-how zum erfolgreichen Umgang mit sozialen Situationen vermittelt werden, und auch die Gelegenheit zum Umsetzen und Einüben erlernter Fertigkeiten gegeben werden.

Vor dem Hintergrund der vorgestellten theoretischen Modelle und empirischen Befunde sollten die Schwerpunkte der Intervention zur Förderung kindlicher sozial-emotionaler Kompetenzen und konstruktiven Konfliktverhaltens auf folgenden Aspekten liegen:

- Förderung von Empathie und Perspektivenübernahmefähigkeit (Sensibilisierung der Fremd- und Selbstwahrnehmung von Emotionen, Erweiterung des Emotionsvokabulars)

- Aufbau sozialer Kompetenzen (Kontaktinitiierung und -aufrechterhaltung, Komplimente machen und annehmen)
- Verbesserung von Problemlösekompetenzen
- Verbesserung der Selbstregulation (Emotions- und Verhaltenskontrolle)
- Aufbau des prosozialen Verhaltens (Teilen, Kooperieren, Helfen)
- Erweiterung der Kommunikationskompetenz (Aneignung von Regeln erfolgreicher Kommunikation)
- Vermittlung von sozialen Regeln zum Umgang miteinander

***Vorläufige Untersuchungshypothesen:***

Kinder, die an dem Training zur Förderung des prosozialen Verhaltens und konstruktiver Konfliktlösestrategien partizipieren, sollten nach der Interventionsdurchführung mehr prosoziale Verhaltensweisen zeigen und konstruktive Strategien zur Konfliktbewältigung wählen als Kinder die nicht am Training teilgenommen haben. Mögliche moderierende Einflüsse elterlichen Erziehungsverhaltens und Konfliktverhaltens auf die Trainingswirkung werden berücksichtigt und überprüft. Bei allen Untersuchungen werden geschlechtsspezifische Effekte beachtet.

## 4 PRÄVENTIONSPROGRAMME

In diesem Kapitel wird zunächst ein Überblick über die bestehenden Präventionsangebote für Kinder im Alter von sechs bis acht Jahren zur Förderung prosozialen und zur Prophylaxe aggressiven Verhaltens gegeben. Anschließend wird das Konzept des „Ich bleibe cool“-Kindertrainings (Roth & Reichle, i. Vorb.)<sup>5</sup> vorgestellt und es werden die Vorteile dieses Trainingsprogramms gegenüber anderen Kindertrainings dargelegt.

### 4.1 RELEVANZ PRÄVENTIVER MAßNAHMEN: FÖRDERUNG PROSOZIALEN UND PROPHYLAXE AGGRESSIVEN VERHALTENS

Die bisherigen theoretischen Ausführungen legen die Inkompatibilität aggressiven und prosozialen Verhaltens nahe. Kinder, die empathisch sind und die Perspektive eines anderen übernehmen können, handeln in Konfliktsituationen weniger aggressiv, zeigen weniger negative Emotionen und sind weniger gefährdet im Entwicklungsverlauf externalisierende Verhaltensstörungen auszubilden (Hastings et al., 2000; Strayer & Roberts, 2004b). Kinder mit gut entwickelten sozialen und emotionalen Kompetenzen scheinen über mehr Skripte für konstruktive Handlungsmöglichkeiten zu verfügen und soziale Situationen differenzierter wahrzunehmen (Crick & Dodge, 1994; Eron & Huesmann, 1994). Außerdem reagieren Kinder in Konfliktsituationen eher konstruktiv und werden von ihrer Umwelt eher als sozial- und emotional kompetent beurteilt, wenn sie über die Fertigkeit verfügen, in Problemsituationen alternative Lösungen zu entwickeln und diese zu evaluieren (Eisenberg & Fabes, 1998; Shure, 1999).

So haben diese (in Kap. 2 und Kap. 3 ausführlich erläuterten) Erkenntnisse zur Entwicklung präventiver Maßnahmen angeregt, die durch den Aufbau prosozialer Verhaltensweisen auf die Vorbeugung negativer Entwicklungen zielen. Ausgehend von ihrer eigenen psychologischen Ausrichtung setzen die Programmentwickler unterschiedliche Förderungsschwerpunkte und konzentrieren sich entweder auf soziale Kompetenzen, Problemlösekompetenzen, Empathie und Perspektivenübernahme, Kommunikation oder den Umgang mit negativen Gefühlen. Die Wirksamkeit unimodaler Präventionsmaßnahmen scheint jedoch schwächer zu sein, so dass gegenwärtig ein Trend zur Entwicklung multimodaler Trainings besteht, die eine Veränderung mehrerer psychischer Funktionsbereiche intendieren (vgl. Beelmann, Pfingsten & Lösel, 1994; Bohart & Stipek, 2001; Lösel & Beelman, 2003).

---

<sup>5</sup> Herzlichen Dank an Sabine Franiek, Jana Jaworsky, Mohini Lokhande, Cathy Schmartz und Stefanie Schulze König für kreative Beiträge und engagierte Mitarbeit bei der Durchführung des IBC-Trainings.

## 4.2 ÜBERBLICK ÜBER BESTEHENDE PRÄVENTIONSPROGRAMME

Ausgehend von der Annahme, aggressives und destruktives Verhalten sei auf mangelnde sozial-emotionale Fertigkeiten zurückzuführen, wurden in den letzten drei Dekaden viele Programme und Trainings zur Prävention aggressiven Verhaltens durch Förderung sozialer und/oder emotionaler Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen entwickelt. Die überwiegende Mehrzahl dieser Programme hat sich auf die Zielgruppe der 9- bis 18-Jährigen konzentriert (vgl. zur Übersicht Beelmann et al., 1994; Brezinka, 2003; Gerken, Natzke, Petermann & Walter, 2002). Die Gruppe der Kinder im Alter von sechs bis acht Jahren blieb, abgesehen von einigen wenigen Ausnahmen (z.B. Shure & Spivack, 1992b), eher vernachlässigt. Momentan widmen sich mehr Forscher der Zielgruppe der Vor- und Grundschüler (vgl. Brezinka, 2003; Heinrichs et al., 2002), denn die frühe Prävention aggressiver und destruktiver Verhaltensweisen könnte einer Manifestation dieser Verhaltensweisen vorbeugen und einigen folgenreichen negativen Entwicklungen, wie etwa externalisierenden und internalisierenden Verhaltensstörungen, Gewalt und Delinquenz, entgegenwirken (z.B. Hawkinset al., 1999).

Die Anzahl der Programme zur Prävention aggressiven Verhaltens ist in den letzten zwei Dekaden enorm angestiegen (vgl. Brezinka, 2003; Lösel & Beelmann, 2003). Die Qualität und die Wirksamkeit des Großteils dieser Programme werden jedoch selten gemäß wissenschaftlichen Evaluationsstandards (zur Evaluation psychologischer Programme vgl. Kap. 5.) überprüft. In den nachfolgenden Überblick werden nur etablierte Programme mit zugänglich veröffentlichten Evaluationsstudien einbezogen. Nicht berücksichtigt werden dabei kombinierte oder Mehrebenen-Programme, die neben der Intervention für Kinder auch Maßnahmen für Eltern, Erzieher/Lehrer oder ganze Kommunen beinhalten und nur in dieser Gesamtheit durchgeführt werden [z.B. FAST-Track-Programm (Conduct Problems Prevention Research Group, 1992)]. Die Auswahl der Interventionsmaßnahmen erfolgt zudem auf der Basis folgender Kriterien:

die Maßnahme ist

- primärpräventiv (Prävention aggressiven und destruktiven Verhaltens)
- für Kinder zwischen sechs und acht Jahren (Grundschüler)
- auf die Förderung des prosozialen Verhaltens (soziale Kompetenzen, Problemlösekompetenzen, Konfliktlösekompetenzen) ausgerichtet.

Tabelle 4.1 gibt eine Übersicht über die Trainings zur Förderung sozialer und/oder emotionaler Kompetenzen und Prävention aggressiven Verhaltens bei Kindern im Grundschulalter.

Es kann zwar nunmehr erfreulicherweise festgehalten werden, dass Programmentwickler sich inzwischen mehr um die Evaluation ihrer Maßnahmen bemühen, dennoch weisen viele Evaluationsstudien leider nach wie vor methodische Mängel auf. Ein Beispiel dafür ist die ausschließliche Postmessung des Trainingseffekts: Die Trainingsteilnehmer werden zwar randomisiert der Interventions- und der Kontrollgruppe zugewiesen, es erfolgt aber keine Prämessung des Ausgangsniveaus, so dass ein Prä-Post-Vergleich und somit eine zuverlässige Schlussfolgerung über die Trainingswirkung unmöglich ist. Anderen Studien ist wiederum nicht zu entnehmen, ob eine randomisierte Zuweisung zu den jeweiligen Versuchsbedingungen (Kontroll- oder Experimentalgruppe) stattgefunden hat (z.B. Gerken et al., 2002). Weiteren Studien fehlt die Follow-up-Messung (z.B. Aßhauer & Hanewinkel, 2000). Wie bereits Heinrichs et al. (2002) sowie Lösel und Beelmann (2003) in ihren Überblicksarbeiten konstatierten, bedarf es insbesondere im deutschen Sprachraum weiterer, nach allen Regeln der Evaluationsforschung durchgeführter Effektivitätsstudien.

Tabelle 4.1: Übersicht über Trainings zur Förderung sozialer und/oder emotionaler Kompetenzen und Prävention aggressiven Verhaltens bei Kindern im Grundschulalter

Intervention	Geförderte Kompetenz	Durchführungsmodus	Methoden	Evaluation
Second Step (USA, Committee for Children, Beland, 1988) = Faustlos (deutsche Version von Cierpka, 2001)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empathie</li> <li>• Impulskontrolle</li> <li>• Ärger-Management</li> </ul>	51 Unterrichtslektionen ca. 1 Lektion in 2 Wochen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsblätter &amp; Bildmaterial</li> <li>• Geschichten vorlesen &amp; diskutieren</li> <li>• Modellrollenspiele</li> <li>• Körperübungen, Spiele &amp; Lieder</li> <li>• Verhaltensinstruktionen</li> <li>• Elternbriefe</li> <li>• Denk- und Verhaltensinstruktionen</li> <li>• strukturierte Spiele &amp; Geschichten</li> <li>• Handpuppeneinsatz</li> <li>• geleitete Diskussionen</li> <li>• Arbeitsblätter &amp; Bildmaterial</li> <li>• Videoeinsatz (Szenen mit Puppen als Modellrollenspieler)</li> </ul>	z.B. Grossman et al. (1997); Schick & Cierpka (2003)
ICPS (I Can Problem Solve) (Shure 1992b)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interpersonalen Problemlösekompetenzen (Denken in Alternativen &amp; Konsequenzen)</li> </ul>	83 Unterrichtseinheiten 20-30 Min., jeden Tag	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Videoeinsatz (Szenen mit Puppen als Modellrollenspieler)</li> <li>• Rollenspiele mit Handpuppen &amp; therapeutischen Puppen</li> <li>• Verhaltensinstruktionen</li> <li>• Bilderbücher</li> <li>• Elternbriefe</li> </ul>	z.B. Shure & Spivack (1982)
„Dina Dinosaur Curriculum“ aus „The Incredible Years Program“ (Webster-Stratton, 1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empathie &amp; Perspektivenübernahme</li> <li>• Kommunikationsfertigkeiten</li> <li>• Ärger-Management</li> <li>• interpersonales Problemlösen</li> <li>• Verhaltensregeln</li> </ul>	18-22 Trainingssitzungen 2 Stunden pro Woche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• strukturierte Bild- &amp; Textanalyse</li> <li>• Handpuppeneinsatz</li> <li>• Wahrnehmungsübungen</li> <li>• Rollenspiele</li> <li>• Hörspiele</li> <li>• Arbeitshefte</li> </ul>	z.B. Webster-Stratton & Reid (2003)
Verhaltenstraining für Schulanfänger (Petermann, Gerken, Natzke & Walter, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufmerksamkeitsfähigkeit und differenzierte Wahrnehmung</li> <li>• Emotionale Kompetenzen (Emotionsverständnis &amp; -regulation, Empathie)</li> <li>• prosoziales Verhalten</li> <li>• soziale Fertigkeiten</li> </ul>	26 Trainingssitzungen à 45 Min., 2 Stunden pro Woche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rollenspiele</li> <li>• Gruppenspiele &amp; -diskussionen</li> <li>• Meditationsübungen &amp; Phantasieren</li> <li>• Lieder</li> <li>• Arbeitsblätter</li> </ul>	z.B. Gerken, Natzke, Petermann & Walter (2002)
„Fit und stark fürs Leben“ (Burow, Aßhauer & Hanewinkel, 1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstwahrnehmung &amp; Einfühlungsvermögen</li> <li>• Körperbewusstsein &amp; gesundheitsrelevantes Wissen</li> <li>• Umgang mit Stress &amp; negativen Emotionen</li> <li>• Kommunikation</li> <li>• Problemlösen &amp; kritisches Denken</li> </ul>	20 Unterrichtseinheiten à 60-90 Min., 1 mal pro Woche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rollenspiele</li> <li>• Gruppenspiele &amp; -diskussionen</li> <li>• Meditationsübungen &amp; Phantasieren</li> <li>• Lieder</li> <li>• Arbeitsblätter</li> </ul>	Aßhauer & Hanewinkel (2000)

### 4.3 KONZEPTION DES „ICH BLEIBE COOL“-TRAININGSPROGRAMMS

Das IBC-Kindertraining (vgl. Trainingsmanual Roth & Reichle, i. Vorb.) ist der Gruppe universeller Präventivinterventionen zuzuordnen, da es sich auf die Gesamtpopulation und nicht auf eine selektierte Risikomerkmalsgruppe richtet (im Gegensatz zu selektiven oder indizierten Präventivinterventionen; vgl. Munoz, Mrazek & Haggerty, 1996). Nach der Systematisierung psychologischer Interventionen von Caplan (1964) gehört das Kindertraining der Gruppe der primären Präventionen an, die negativen Entwicklungen entgegenwirken.

Welche Vorteile gegenüber anderen Trainingsprogrammen (vgl. Tabelle 4.1) bietet das vorliegende Kindertraining?

Das IBC-Kindertraining beruht auf neusten Erkenntnissen der gegenwärtigen entwicklungspsychologischen Forschung (vgl. Kap. 2 und Kap. 3) und berücksichtigt die Befunde vorliegender Evaluationsstudien diverser Kindertrainings. Die für eine konstruktive Konfliktkultur wichtigen und notwendigen Kompetenzbereiche, wie Kommunikation, soziale und emotionale Kompetenzen, Perspektivenübernahme und Problemlösekompetenzen werden darin integriert.

Dieses Training stellt ein niederschwelliges Angebot dar, weil es z.B. einen geringen Kosten- und Zeitaufwand erfordert, allgemein zugänglich ist und nicht an besondere Bedingungen geknüpft ist.

Ein weiterer Vorteil liegt in der Flexibilität des Implementationssettings. Das IBC-Kindertraining kann sowohl in der Schule (von Psychologen, Pädagogen und/oder Lehrern), als auch in psychologischen Einrichtungen (z.B. in Beratungsstellen, in denen psychologisch oder pädagogisch ausgebildete Mitarbeiter tätig sind) durchgeführt werden. Dafür wurde ein Manual mit detaillierten Durchführungsanweisungen und Trainingsmaterialien erstellt. Die Durchführungsanleitungen und -anweisungen enthalten bereits vorformulierte Texte, die von den Trainingsleitern direkt abgelesen werden können und so eine schnelle und einfache Aneignung sowie eine präzise Implementation des Trainingsmanuals erlauben.

Die relativ kurze, jedoch empirisch als hinreichend zu bewertende zeitliche Länge der Maßnahme (die Mindestzahl der Sitzungen sollte nicht unter sechs liegen, vgl. Petermann, Jugert, Tänzer & Verbeek, 1997) bietet einen weiteren Vorteil gegenüber anderen Primärinterventionen. In der Regel nimmt das Lehr- bzw. Erziehungspersonal Abstand von länger dauernden Maßnahmen, insbesondere wenn kein akuter Bedarf nach einer Intervention besteht. Die Schwelle sich auf ein Training einzulassen ist deutlich geringer,

wenn es sich über einen überschaubaren Zeitraum erstreckt (hier neun Wochen) und in die Unterrichtszeit integrieren lässt. Insofern kann dieses Training auch zur Vorbereitung und Schwellensenkung für umfangreichere Programme und Projekte (z.B. Konfliktlotsen- oder Streitschlichterprojekte) eingesetzt werden.

Das IBC-Kindertraining richtet sich an sechs- bis siebenjährige Erstklässler: Einerseits haben sich die Vorschulzeit und die frühe Schulzeit in internationalen Studien als strategisch günstiger Zeitpunkt erwiesen, um soziale und emotionale Kompetenzen von Kindern zu fördern, bevor sich ungünstige Verhaltensmuster verfestigen (vgl. Brezinka, 2003; Lösel & Beelmann, 2003; Shure, 2001). Andererseits sind die während dieser Zeit stattfindenden Entwicklungsübergänge mit einer Vielzahl neuer An- und Herausforderungen verbunden und stellen sensible Lebensphasen dar, die sowohl bei den Kindern als auch bei den Eltern besondere Empfänglichkeit für Interventionsangebote erwarten lassen (vgl. Scheithauer & Petermann, 2001). Der Schuleintritt (als Übergang vom Kindergarten in die Schule) bietet einen günstigen Rahmen für das Erlernen eines konstruktiven Umgangs miteinander und für die Steigerung kindlicher Konfliktkompetenz: Kindergruppen werden neu zusammengesetzt und es entstehen Chancen, neue soziale Rollen einzunehmen. Die kulturellen und sozialen Unterschiede unter den Erstklässlern stellen gleichzeitig neben größeren Herausforderungen auch bereichernde Chancen für die kindlichen Kompetenzen dar. Im Schulkontext angewendet verfolgt das IBC- Kindertraining somit auch das Ziel, Kinder beim Übergang vom Kindergarten in die Schule, bei der Integration in den Klassenverbund und bei der Meisterung neuer sozialer Anforderungen zu unterstützen.

#### 4.3.1 Ziele des Trainings

Die Hauptziele des Kindertrainings stellen die Förderung des prosozialen Verhaltens und des konstruktiven Konfliktverhaltens sowie der Abbau aggressiver Verhaltensweisen dar. Diese Oberziele sollen durch die Umsetzung folgender Unterziele erreicht werden:

- Förderung von Empathie und Perspektivenübernahme
  - Sensibilisierung der Fremd- und Selbstwahrnehmung von Emotionen
  - Erweiterung des Emotionsvokabulars
- Förderung der Fähigkeit zur Selbstregulation
  - adäquates Erkennen, Senden und Empfangen emotionaler Botschaften
  - effektive Bewältigung negativer Emotionen (Ärger und Enttäuschung)
  - Fähigkeit „Warten zu können“ und Umgang mit Langeweile

- Entspannungstechniken zur Selbstberuhigung
- Förderung einer differenzierteren Wahrnehmung sozialer Situationen
  - kognitive Realitätsprüfung
  - Erweiterung der Interpretationssichtweisen
- Verbesserung der Problemlösekompetenzen
- Erweiterung des Handlungsrepertoires
  - Aufbau alternativer Handlungsskripte zur gewaltfreien Konfliktlösung
  - Vermittlung, Modellieren und wiederholtes Einüben konstruktiver Reaktionen
- Förderung der sozialen Kompetenz
  - Kontaktinitiierung und -aufrechterhaltung
  - Komplimente machen und annehmen
- Erweiterung der Kommunikationskompetenz
  - Aneignung von Regeln erfolgreicher Kommunikation, wie etwa Ausreden lassen und Zuhören
- Förderung von Hilfsbereitschaft
- Vermittlung sozial anerkannter Verhaltensnormen und –regeln
- Förderung der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern

#### 4.3.2 Trainingssetting und Module des Trainings

Das IBC-Kindertraining besteht aus neun Trainingseinheiten zu jeweils 90 Minuten, wird in kleineren Gruppen von acht bis zehn Kindern durchgeführt (für die Trainingsanwendung in der Schule wird die jeweilige Klasse in Gruppen aufgeteilt) und lässt sich gut in die Unterrichtszeit integrieren. Die Implementation des Trainings in der gesamten Schulklasse ist zwar möglich, jedoch werden dadurch die intensive Arbeit mit jedem einzelnen Kind und die Möglichkeiten zum Einüben neu erlernter Verhaltensweisen (z.B. in Rollenspielen) erheblich reduziert. Die Durchführung des Trainings von zwei Gruppenleitern ist zwar nicht erforderlich, jedoch empfehlenswert. Tabelle 4.2 gibt einen Überblick über die Inhalte des IBC-Kindertrainings.

In den Trainingsinhalten wird auch empirisch vorgefundenen geschlechtsspezifischen Unterschieden im Kommunikationsstil Rechnung getragen, wonach beispielsweise Mädchen in einem Konflikt weniger Vertrauen in die direkte Kommunikation zeigen und Jungen dagegen häufiger in aggressives Austragen von Konflikten verwickelt sind (z.B. Turner, Norman & Zunz, 1995). So enthält das Kindertraining z.B. Module zur Verbesse-

rung der Kommunikationsfertigkeiten und es werden Lösungen für einen gewalt- und aggressionsfreien Umgang mit Konflikten aufgezeigt und eingeübt.

Tabelle 4.2: Module des IBC-Kindertrainings

Modul	Thema	Ziele
1	Wir lernen uns kennen	Gegenseitiges Kennenlernen & Einführung in die Trainingsinhalte Erweiterung der Kommunikationskompetenz → Aneignung von Regeln erfolgreicher Kommunikation, wie etwa Ausreden lassen und Zuhören
2	Gefühle erkennen	Sensibilisierung der Fremd- und Selbstwahrnehmung von Emotionen Erweiterung des Emotionsvokabulars
3	Vertiefung des Themas Gefühle: Ärger	Schulung der Perspektivenübernahmefähigkeit Förderung der Fähigkeit zur Selbstregulation → adäquates Erkennen, Senden und Empfangen emotionaler Botschaften → adäquater Umgang mit Ärger/Wut
4	Soziale Kompetenz	Förderung der sozialen Kompetenz → Kontaktinitiierung und -aufrechterhaltung, Komplimente machen und annehmen → Kooperieren & Teilen → Abbau von Unsicherheit im Kontakt zu anderen
5	interpersonales Problemlösen I	Verbesserung der Problemlösekompetenz → Umgang mit Langeweile & Wartesituationen
6	interpersonales Problemlösen II	Förderung differenzierterer Wahrnehmung sozialer Situationen → kognitive Realitätsprüfung → Erweiterung der Interpretationssichtweisen → Selbstinstruktionen zur Verhaltens- & Emotionskontrolle
7	Ärgerbewältigung durch Problemlösung	effektive Bewältigung negativer Emotionen (Ärger und Enttäuschung) Erlernen von Entspannungstechniken & Selbstinstruktionen zur Emotions- & Verhaltenskontrolle
8	Umgang mit ärgerprovozierenden Situationen	Erweiterung des Handlungsrepertoires → Aufbau alternativer Handlungsskripte zur gewaltfreien Konfliktlösung → Vermittlung, Modellieren und wiederholtes Einüben konstruktiver Reaktionen
9	Abschlussitzung	Wiederholung des Gelernten Stärkung des Gemeinschaftsgefühls Abschied

### 4.3.3 Methoden der Trainingsvermittlung

Die Trainingsziele werden den Kindern in einer methodisch und didaktisch altersgerechten Form vermittelt. Eine U-Boot-Reise<sup>6</sup> stellt das didaktische Rahmenkonzept des Trainings dar: Als eine U-Boot-Mannschaft „bereisen“ Kinder gemeinsam in einem U-Boot (ein zweidimensionales Modell, auf dem die Namen der Kinder aufgeschrieben sind) sechs thematisch besetzte Inseln – „Insel des Kennenlernens“, „Insel der Gefühle“, „Insel der Freundlichkeit“, „Insel des Problemlösens“ und „Insel der Gemütlichkeit“. In der ersten Trainingsstunde bekommen alle Kinder einen U-Boot-Ausweis: auf eine Seite wird der Name des jeweiligen „Mannschaftsmitglieds“ notiert; die zweite Seite enthält ein Abbild des U-Bootes und dient der Sammlung von Anwesenheitsstempeln, die jedes Kind

<sup>6</sup> Von Jan Pfetsch und Christina Quetsch stammt die ursprüngliche Idee einer Schiffsreise, die als thematischer Rahmen für ein Training sozialer Kompetenzen für Hauptschüler verwendet wurde.

am Ende jeder Trainingssitzung als Belohnung erhält. Mit Hilfe dieser didaktischen Mittel soll die kindliche Motivation zur Teilnahme und Mitarbeit am Training aufgebaut und für den Verlauf des Trainings aufrechterhalten werden. Diesem Zweck dient auch der Einsatz einer lebensgroßen Handpuppe – des U-Boot-Hundes „Jack“ – der die Kinder in die Themen und Inhalte der jeweiligen Trainingssitzungen einführt.

Die Trainingsmaterialien enthalten ein Durchführungsmanual mit konkreten Anweisungen und ausformulierten Redewendungen für die Trainingsleiter, zahlreiche Arbeitsblätter für Kinder, Anschauungsmaterial (die Inseln, das Meer u. Ä.) sowie weitere Hilfsgegenstände (z.B. Angelrute, um alternative Lösungen aus dem „Meer“ zu „fischen“; Origami-Fische mit Problemlösungen) und eine CD mit Liedern und Musik.

Da in Meta-Analysen primär-präventiver Interventionen für Kinder festgestellt wurde, dass multimodale Vorgehensweisen längerfristige Erfolge erzielen (z.B. Beelmann et al., 1994; Brezinka, 2003; Heinrichs et al., 2002), wird im vorliegenden Kindertraining eine Kombination aus verhaltens- sowie emotionsorientierten und kognitiven Verfahren eingesetzt (unter Berücksichtigung des Entwicklungsniveaus der Erstklässler).

Wichtige Elemente des Trainingskonzeptes sind Selbstwahrnehmungs- und Selbstkontrollübungen, sowie strukturierte Rollenspiele (zur Indikation vgl. Lübben & Pfingsten, 1999; Petermann et al., 1997). Weitere empirisch probate Methoden (vgl. Cierpka, 2001; Gerken et al., 2002; Knopf, 1999; Shure, 1992b; Webster-Stratton, 1999 u.a.), die im Kindertraining zum Einsatz kommen, beinhalten:

- Gruppen- und Einzelarbeit
- reflexive Induktion
- Modellrollenspiele
- Diskussionskreis
- strukturierte Bild- & Textanalyse
- Arbeitsblätter
- Interaktionsspiele
- thematische Auflockerungs- und Bewegungsspiele
- Entspannungsübungen und Phantasiereisen
- kreative Elemente wie Malen und Basteln

Für jedes Kind sollte bereits in der ersten Stunde eine Arbeitsmappe angelegt werden, in der die erarbeiteten Materialien und Arbeitsblätter gesammelt werden. Diese Mappe können die Kinder außerdem mit nach Hause nehmen, damit sie sie ihren Eltern zeigen und über das im Training Gelernte berichten können.

#### 4.3.4 Strukturierung der Trainingsmodule

Jedes Trainingsmodul (außer der Einführungssitzung) folgt einer festgelegten Struktur, um den Kindern Orientierung zu geben sowie Sicherheit und Halt zu vermitteln (vgl. Lübben & Pfingsten, 1999). Die Struktur der Trainingsmodule ist in Tabelle 4.3 dargestellt.

Wenn Arbeitseinheiten bereits mit Bewegung konzipiert sind, entfallen die Bewegungsspiele zwischen den einzelnen Arbeitseinheiten. Mit Hausaufgaben, die den Kindern als U-Boot-Aufträge angekündigt werden, wird auch das Ziel verfolgt, den Austausch zwischen Eltern und Kindern zu fördern. Die Evaluationsbögen enthalten vier Emoticons-Gesichter und dienen der Reflexion der jeweiligen Trainingseinheit durch die Kinder.

Tabelle 4.3: Struktur der Trainingseinheiten

Teil I à 45 Min	Begrüßungsritual
	Hausaufgaben abfragen & Überblick geben
PAUSE	1. Arbeitseinheit Teil A
	thematisches Bewegungs- oder Auflockerungsspiel
Teil II à 45 Min	1. Arbeitseinheit Teil B
	2. Arbeitseinheit Teil A
Teil II à 45 Min	thematisches Bewegungs- oder Auflockerungsspiel
	2. Arbeitseinheit (Teil B)
	Ausklang durch thematisches Bewegungsspiel oder Phantasiereise
	Hausaufgabe
	Evaluation mit Smiley-Bogen, Belohnungsstempel

#### 4.3.5 Überblick über die Inhalte einzelner Trainingsmodule

Im Folgenden wird eine Übersicht über die einzelnen Trainingsmodule in tabellarischer Form gegeben. Eine ausführliche Darstellung der Trainingsinhalte mit Informationen, Hinweisen und konkreten Anleitungen zur Durchführung befindet sich im Trainingsmanual (Roth & Reichle, i. Vorb.).

##### **1. Modul „Wir lernen uns kennen“**

Die vorrangigen Ziele dieser Einheit bilden die Vorbereitung der Kinder auf das Training und das gegenseitige Kennenlernen. Von Anfang an ist die Herstellung einer vertrauensvollen Arbeitsatmosphäre sehr wichtig, weshalb bereits in diesem Modul die Regeln des konstruktiven Umgangs miteinander gemeinsam erarbeitet werden. Diese Regeln werden

in Form eines Plakates im Klassenraum aufgehängt (oder im Arbeitsraum in dem das Training stattfindet), so dass auch die Lehrer im Verlauf der Schulwoche immer wieder darauf Bezug nehmen und die Kinder an die Regeln erinnern können.

Tabelle 4.4: 1. Trainingsmodul

Arbeits-/ Übungseinheit & Methoden	Ziele	Materialien	Zeit
Begrüßung & Bildung von Kleingruppen	→ Bildung homogener Gruppen		10'
Vorstellung der Trainerinnen & des Trainings	→ Einführung in die Trainingsinhalte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reiseroute mit Inseln</li> <li>• U-Boot</li> <li>• U-Boot-Ausweise</li> </ul>	10'
Reise zur „Kennenlern-Insel“: „U-Boot-Reporter“ (AE mit interaktivem Interview)	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ einander besser kennen lernen</li> <li>→ vertrauensvolle Atmosphäre schaffen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Kennenlern-Insel“</li> <li>• Interviewvorlage „Das ist...“</li> <li>• Spiel-Mikrofon</li> </ul>	25'
PAUSE			
„Ecken-Spiel“ (ÜE/B)	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Sensibilisierung für Unterschiede &amp; Gemeinsamkeiten</li> <li>→ Förderung von Empathie</li> </ul>		10'
„Durcheinander“ (AE/ÜE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Hinführung zu den Gruppenregeln</li> <li>→ Veranschaulichung der Nützlichkeit &amp; Wichtigkeit von Gruppenregeln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kärtchen mit Abbildungen</li> </ul>	5'
„Gruppenregeln“ (AE mit induktiver Regelableitung)	→ Ableitung der Regeln zum Umgang miteinander & zur erfolgreichen Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plakat mit Gruppenregeln (in Comics)</li> <li>• Arbeitsblatt mit Gruppenregeln</li> </ul>	15'
„Spaziergang in der Hafenstadt“ (B/P)	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Aufmerksamkeitsfokussierung auf non-verbales Verhalten</li> <li>→ Hinführung zum Thema „Gefühle“</li> <li>→ spielerischer Ausklang der Sitzung</li> </ul>		10'
Evaluation & Hausaufgabe	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Vorbereitung auf das Thema „Gefühle“</li> <li>→ Anregung der Eltern-Kind-Interaktion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluationsbogen mit Smileys</li> </ul>	5'

Abkürzungen: AE = Arbeitseinheit; ÜE = Übungseinheit; B = Bewegungsspiel; P = Phantasiereise

## 2. Modul „Gefühle erkennen“

Die Fähigkeit, Emotionen und Kognitionen anderer Personen richtig zu verstehen, nimmt graduell zu, je mehr Kinder über die Beschaffenheit innerer Zustände (Emotionen, Wünsche, Gedanken und Überzeugungen) bei anderen und sich selbst erfahren und lernen. Das Erkennen und Verstehen der inneren Zustände anderer soll zum Aufbau stabiler, internaler Kontrollüberzeugungen führen und das Gefühl der eigenen Wirksamkeit unterstützen. So können Gefühle der eigenen Machtlosigkeit, inneren Unsicherheit und Angst, die zur Ausübung von Aggression und Gewalt entscheidend beitragen, reduziert werden. Der Informationserwerb über die Veränderung mentaler Vorgänge (z.B. Emotionen im Zeitverlauf) und darüber, dass Emotionen mit Anlässen und Kognitionen verbunden sind, soll die Kinder befähigen, genauere Zuschreibungen über den relativen Zustand anderer vorzunehmen und so die Handlungen anderer vorhersagbarer machen

(vgl. Eisenberg et al., 1997; Eron, 2001; Sandy & Cochran, 2002). Somit liegt der Schwerpunkt dieser und der nächsten Trainingseinheit auf der Identifikation und Benennung eigener Gefühle und der Gefühle anderer und dient der Förderung sozialer Wahrnehmung, Empathie und Perspektivenübernahmefähigkeit.

Tabelle 4.5: 2. Trainingsmodul

Arbeits-/ Übungseinheit & Methoden	Ziele	Materialien	Zeit
Begrüßungsritual & „Mannschaftsregeln“	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Einstimmung auf die Zusammenarbeit</li> <li>↳ Wiederholung der Mannschaftsregeln</li> </ul>	• Spiel-Mikrofon	5'
Reise zur „Insel der Gefühle“ & Hausaufgabe	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Überprüfung der Hausaufgabe</li> <li>↳ Einführung in die Modul Inhalte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reiseroute mit Inseln</li> <li>• U-Boot</li> <li>• „Insel der Gefühle“</li> </ul>	10'
„Körpersprache“ (AE mit Pantomime)	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Sensibilisierung für nonverbale Signale</li> <li>↳ Vertiefung des Wissens über Körpersprache</li> <li>↳ differenziertere Wahrnehmung</li> <li>↳ Steigerung der Aufmerksamkeit</li> </ul>	• Arbeitsblatt „Wie finde ich heraus, wie sich jemand fühlt?“	30'
PAUSE			
„Tiere-Theater“ (ÜE/B)	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ methodische Vorbereitung der AE</li> <li>↳ Auflockerung</li> </ul>	• Kärtchen mit Tierbildern	10'
„Geheime Kiste“ (AE mit Bildanalyse)	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Erweiterung des Emotionsvokabulars</li> <li>↳ Wahrnehmen &amp; Verstehen verbaler &amp; nonverbaler Hinweisreize</li> <li>↳ Verständnis des Konzeptes „Gefühle“ (Situationsbezug, Veränderbarkeit)</li> </ul>	• Abbildungen von Emotionen	25'
„Reise über die Insel der Gefühle“ (ÜE/B/P)	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Wiederholung &amp; Anwendung des Gelernten</li> <li>↳ spielerischer Ausklang</li> <li>↳ Hinführung zum Thema „Ärger“</li> </ul>		5'
Evaluation & Hausaufgabe	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Vertiefung des Gelernten</li> <li>↳ Anregung der Eltern-Kind-Interaktion</li> </ul>	• Evaluationsbogen mit Smileys	5'

Abkürzungen: **AE** = Arbeitseinheit; **ÜE** = Übungseinheit; **B** = Bewegungsspiel; **P** = Phantasiereise

### 3. Modul „Vertiefung des Themas Gefühle: Ärger“

Die akkurate Identifikation von Gefühlen wird als Voraussetzung für eine effektive Emotionssteuerung angesehen (vgl. Kap. 2). Dieser Trainingsmodul dient der Vertiefung der vorangegangenen Trainingseinheit und setzt den Schwerpunkt auf das Wahrnehmen und Erkennen der physiologischen und kognitiven Anzeichen von Ärger und Wut. Bevor in späteren Trainingseinheiten auf die Anwendung des Problemlösemodells zur kognitiven Kontrolle von Ärger eingegangen wird, werden hier zunächst Strategien zum konstruktiven Umgang mit physiologischer Erregung erarbeitet.

Tabelle 4.6: 3. Trainingsmodul

Arbeits-/ Übungseinheit & Methoden	Ziele	Materialien	Zeit
Begrüßungsritual & „Mannschaftsregeln“	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Einstimmung auf die Zusammenarbeit</li> <li>↳ Wiederholung der Mannschaftsregeln</li> </ul>	• Spiel-Mikrofon	5' 45'

Hausaufgabe	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Überprüfung der Hausaufgabe</li> <li>↳ Einführung in die Modulhalte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spiel-Mikrofon</li> <li>• „Insel der Gefühle“</li> </ul>	5'	
„Wetterbericht der Gefühle“ (AE mit Selbstreflexion)	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Schulung von Selbstbeobachtung</li> <li>↳ Erkennen des Bezugs zwischen Situationen &amp; Emotion</li> <li>↳ differenziertere Selbstwahrnehmung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 9 Emoticons auf einem DinA4-Blatt</li> </ul>	15'	
„Wackelpudding“ (B)	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Auflockerung</li> <li>↳ Auffrischung der Aufmerksamkeit</li> </ul>		5'	
„Unterschiedliche Gefühle“ (AE, geleitete Diskussion, Bildanalyse)	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Verständnis für individuelle Unterschiede bei Gefühlsreaktionen</li> <li>↳ Hineinversetzen &amp; Einfühlen in andere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsblätter</li> </ul>	15'	
PAUSE				
Geschichte „Anna & die Wut“ (AE mit Textanalyse)	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Einstimmung auf AE „Ärger“</li> <li>↳ Aufmerksamkeitslenkung auf körperliche Reaktionen, die mit Ärger einhergehen</li> <li>↳ Anregung zum konstruktiven Umgang mit Ärger</li> </ul>		10'	
„Ärger“ (AE, geleitete Diskussion, Selbstreflexion & kreative Elemente)	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ differenziertere Selbstwahrnehmung</li> <li>↳ Vermittlung von &amp; Generieren eigener Techniken zum Abbau physiologischer Erregung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Ärgerthermometer“</li> <li>• Arbeitsblatt „Tipps zum Umgang mit Ärger“</li> </ul>	25'	45'
„Zu viel Wut ist nicht gut!“ (ÜE/P)	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Entspannung</li> <li>↳ Einsatz von Selbstinstruktion bei aufsteigendem Ärger</li> </ul>		5'	
Evaluation & Hausaufgabe	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Vertiefung des Gelernten</li> <li>↳ Anregung der Eltern-Kind-Interaktion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluationsbogen mit Smileys</li> </ul>	5'	

Abkürzungen: **AE** = Arbeitseinheit; **ÜE** = Übungseinheit; **B** = Bewegungsspiel; **P** = Phantasiereise

#### 4. Modul „Soziale Kompetenzen“

Wie bereits in Kapitel 2 und Kapitel 3 ausgeführt, kommt Peer-Kontakten bei der Entwicklung kindlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten eine wichtige Bedeutung zu, da sie unter anderem Gelegenheiten zur Kooperation, zum Konfliktmanagement und zur Perspektivenübernahme bieten. Zum Aufbau freundschaftlicher Beziehungen werden jedoch bereits gewisse soziale Fähigkeiten vorausgesetzt, wie etwa Konversationsfertigkeiten oder Wissen über die Regeln des sozialen Umgangs miteinander. In dieser Trainingseinheit geht es um die Vermittlung sozial kompetenten Verhaltens oder, wie Webster-Stratton (1999) dies formuliert, von wichtigen „Freundschaftsfertigkeiten“: sich bedanken, einander begrüßen, sich vorstellen, sich entschuldigen sowie andere Höflichkeitsausdrücke und -gesten beherrschen. Kinder lernen, wie sie eine Konversation initiieren und wie sie sich einer Gruppe spielender Kinder anschließen können. Dazu wird außerdem die akkurate Wahrnehmung situativer Hinweisreize geschult, da sie als starker Prädiktor einer erfolgreichen Kontaktaufnahme angesehen wird (z.B. Shantz, 1987). Auf eventuelle Hindernisse, die trotz sozial kompetenten Verhaltens auftreten können (z.B. Ablehnung beim Spieleintritt), und auf den Umgang damit wird in Rollenspielen vorbereitet.

Tabelle 4.7: 4. Trainingsmodul

Arbeits-/ Übungseinheit & Methoden	Ziele	Materialien	Zeit
Begrüßungsritual & „Mannschaftsregeln“	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Einstimmung auf die Zusammenarbeit</li> <li>↳ Wiederholung der Mannschaftsregeln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spiel-Mikrofon</li> </ul>	5'
Hausaufgabe	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Überprüfung der Hausaufgabe</li> <li>↳ Einführung in die Modulinhalte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spiel-Mikrofon</li> <li>• „Insel der Gefühle“</li> </ul>	5'
„Insel der Freundlichkeit“ (AE mit Erläuterung)	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Einführung in das Thema „Freundlichkeit“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reiseroute mit Inseln</li> <li>• U-Boot</li> <li>• „Insel der Freundlichkeit“</li> </ul>	5'
„Begrüßungsspiel“ (AE/B)	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Verbesserung der kommunikativen Kompetenz</li> <li>↳ Auflockerung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CD mit munterer Musik &amp; CD-Spieler</li> </ul>	10'
„Komplimente“ (AE mit Ratespiel)	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Unterscheidung von Kompliment &amp; Beleidigung</li> <li>↳ Komplimente machen und annehmen</li> <li>↳ Stärkung des Selbstwertgefühls</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kärtchen mit Komplimenten &amp; Beleidigungsäußerungen</li> </ul>	20'
PAUSE			
„Kontaktaufnahme mit spielenden Kindern I“ (AE mit Modellrollenspiel)	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ erfolgreiches Initiieren einer Konversation</li> <li>↳ Verbesserung der kommunikativen Kompetenz</li> <li>↳ Einsatz von Selbstinstruktionen</li> <li>↳ Schulung der Perspektivenübernahmefähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsblatt „Spielende Kinder“</li> </ul>	15'
Lied „Wenn du glücklich bist...“ (B)	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Bewegung &amp; Auflockerung</li> </ul>		5'
„Kontaktaufnahme mit spielenden Kindern II“ (AE mit Rollenspiel)	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ vgl. AE I</li> <li>↳ Umgang mit Ablehnung &amp; Zurückweisung</li> <li>↳ Erweiterung des Handlungsrepertoires</li> </ul>		15'
„Mit anderen teilen“ (ÜE/P)	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Entspannung</li> <li>↳ Aufbau prosozialen Verhaltens</li> </ul>		5'
Evaluation & Hausaufgabe	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Vertiefung des Gelernten</li> <li>↳ Anregung der Eltern-Kind-Interaktion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluationsbogen mit Smileys</li> </ul>	5'

Abkürzungen: **AE** = Arbeitseinheit; **ÜE** = Übungseinheit; **B** = Bewegungsspiel; **P** = Phantasiereise

## 5. Modul „Problemlösen“

In dieser und der nächsten Trainingseinheit geht es um die Aneignung und die Anwendung eines kognitiven Problemlösemodells, das der Förderung kindlicher Kompetenzen im Umgang mit schwierigen sozialen Situationen (z.B. Wartesituation oder Konflikt) dient. Wie bereits in Kapitel 2 und Kapitel 3 ausgeführt, sind Schwierigkeiten, die Kinder in sozialen Beziehungen haben zum Teil auf fehlende Problemlösefertigkeiten im sozialen Bereich zurückzuführen (vgl. auch Cierpka, 2001; Shure, 2001; Webster-Stratton, 1999). In geleiteten Diskussionen und Rollenspielen lernen die Kinder mit Hilfe eines Problemlösemodells (die ursprüngliche Idee geht auf Arbeiten von Shure & Spivack, z.B. Spivack et al., 1976, zurück), ein Problem zu identifizieren, eine Vielzahl von Lösungen für dieses Problem zu generieren, die Lösungen auf ihre Konsequenzen hin zu bewerten, sich für die beste Lösung zu entscheiden sowie diese auszuführen und zu evaluieren. Lautes Denken und verbale Selbstinstruktionen sollen die Erinnerungsleistung der Kinder sowie

ihre Fähigkeiten zur Kontrolle motorischen Verhaltens und impulsiver Handlungen fördern (vgl. Camp & Bash, 1981).

Tabelle 4.8: 5. Trainingsmodul

Arbeits-/ Übungseinheit & Methoden	Ziele	Materialien	Zeit
Begrüßungsritual & „Mannschaftsregeln“	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Einstimmung auf die Zusammenarbeit</li> <li>↳ Wiederholung der Mannschaftsregeln</li> </ul>	• Spiel-Mikrofon	5'
Hausaufgabe	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Überprüfung der Hausaufgabe</li> <li>↳ Einführung in die Modulinhalte</li> </ul>	• Spiel-Mikrofon	5'
„Insel des Problemlösens“ „Was ist das Problem?“ (AE, geleitete Diskussion, Pantomime)	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Einführung in das Thema „Lösen von Problemen“</li> <li>↳ Erkennen einer problematischen Situation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reiseroute mit Inseln</li> <li>• U-Boot</li> <li>• „Insel des Problemlösens“</li> <li>• „Arbeitsblatt „Einsames Kind“</li> </ul>	15'
„Schlumpfe“ (B)	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Bewegung &amp; Auflockerung</li> <li>↳ Auffrischung der Aufmerksamkeit</li> </ul>		5'
„Lösungen generieren & bewerten I“ (AE, geleitete Diskussion mit kreativen Elementen, Brainstorming)	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Diskriminierung verschiedener Lösungsmöglichkeiten</li> <li>↳ Generieren einer Vielzahl von Lösungen für ein Problem</li> <li>↳ Zusammenhänge zwischen Lösungen &amp; damit einhergehenden Folgen erkennen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsblatt „Kaputtes Fenster“</li> <li>• Angelrute</li> <li>• Origami-Fische</li> <li>• grünes &amp; rotes Kästchen</li> </ul>	15'
PAUSE			
„Lösungen generieren & bewerten II“ (AE, geleitete Diskussion, Brainstorming)	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Zusammenhang zwischen Handlung und Konsequenz erkennen &amp; verstehen</li> <li>↳ Lösungen nach ihren Konsequenzen beurteilen lernen</li> </ul>		10'
„Stoffpuppe & Matrose“ (B)	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Bewegung &amp; Auflockerung</li> <li>↳ Auffrischung der Aufmerksamkeit</li> </ul>		5'
„Leas Problem“ (AE mit Rollenspiel)	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ konstruktiver Umgang mit Wartesituationen &amp; Langeweile</li> <li>↳ beste Lösung aussuchen</li> <li>↳ Einzelschritte zur Umsetzung der Lösung ableiten</li> </ul>	• Arbeitsblatt „Ungeduldige Lea“	20'
„Lächeln“ (ÜE/P)	↳ Entspannung & positive Stimmung		5'
Evaluation & Hausaufgabe	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Vertiefung des Gelernten</li> <li>↳ Anregung der Eltern-Kind-Interaktion</li> </ul>	• Evaluationsbogen mit Smileys	5'

Abkürzungen: AE = Arbeitseinheit; ÜE = Übungseinheit; B = Bewegungsspiel; P = Phantasiereise

## 6. Modul „Interpersonales Problemlösen“

Dieser Trainingsmodul dient der Erweiterung des kindlichen Verhaltensrepertoires. Die Kinder sollen lernen, in einer Konfliktsituation mehrere Handlungsmöglichkeiten zu generieren und auf ihre Konsequenzen hin zu bewerten. Bestehende Erwartungen der Kinder über eine erfolgreiche Zielerreichung mittels aggressiver Verhaltensweisen sollen dahingehend beeinflusst werden, dass Kinder sowohl die kurzfristigen als auch die längerfristigen negativen Folgen von Aggressionen für die eigene Person und für andere zu antizipieren lernen. Damit soll impulsivem Verhalten in Konflikten vorgebeugt werden.

Da aggressivem Verhalten oft die Wahrnehmung und Interpretation einer Situation als feindlich, gefährlich und die eigenen Interessen bedrohend vorausgeht, wird sowohl die differenzierte Wahrnehmung sozialer Situationen als auch die Reflexion eigener Kognitionen und Situationsinterpretationen geschult.

Tabelle 4.9: 6. Trainingsmodul

Arbeits-/ Übungseinheit & Methoden	Ziele	Materialien	Zeit
Begrüßungsritual & „Mannschaftsregeln“	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Einstimmung auf die Zusammenarbeit</li> <li>→ Wiederholung der Mannschaftsregeln</li> </ul>	• Spiel-Mikrofon	5'
Hausaufgabe	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Überprüfung der Hausaufgabe</li> <li>→ Einführung in die Modulinhalte</li> </ul>	• Spiel-Mikrofon	5'
„Interpersonales Problemlösen I“ (AE, geleitete Diskussion)	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Probleme erkennen</li> <li>→ Gefühle wahrnehmen</li> <li>→ Lösungen sammeln</li> <li>→ Lösungen bewerten</li> <li>→ Umsetzungsschritte ableiten</li> <li>→ Lösung umsetzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsblatt „Tipps zum Lösen von Problemen“</li> <li>• Arbeitsblatt „Kaputte Puppe“</li> </ul>	15' 45'
„Schmetterlingslauf“ (B)	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Bewegung &amp; Auflockerung</li> <li>→ Auffrischung der Aufmerksamkeit</li> </ul>		5'
„Interpersonales Problemlösen II“ (AE mit Rollenspiel)	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Anwendung von Problemlösestrategien</li> </ul>	• wie AE I	15'
PAUSE			
„Evaluation der Umsetzung“ (AE mit Rollenspiel)	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Beurteilung der Praktikabilität &amp; des Erfolgs einer Lösung</li> </ul>	• Arbeitsblatt „Tipps zum Lösen von Problemen“	15'
„Den Geist wecken“ (B)	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Bewegung &amp; Auflockerung</li> <li>→ Auffrischung der Aufmerksamkeit</li> </ul>		5'
„Alltägliche Probleme“ (AE mit Diskussionskreis)	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Anwendung des erlernten Problemlösemodells</li> <li>→ Vertiefung &amp; Etablierung der Problemlösekompetenz</li> </ul>	• Arbeitsblatt „Ungeuldige Lea“	10' 45'
„Ärger, Angst & Freude“ (ÜE/B)	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Perspektivenübernahme</li> <li>→ Vertiefung des Emotionsverständnisses</li> </ul>		10'
Evaluation & Hausaufgabe	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Vertiefung des Gelernten</li> <li>→ Anregung der Eltern-Kind-Interaktion</li> </ul>	• Evaluationsbogen mit Smileys	5'

Abkürzungen: **AE** = Arbeitseinheit; **ÜE** = Übungseinheit; **B** = Bewegungsspiel; **P** = Phantasiereise

### 7. Modul „Ärgerbewältigung mit Hilfe des Problemlösemodells“

Den Schwerpunkt dieses Trainingmoduls bildet die Anwendung des Problemlösemodells zur Ärgerkontrolle. Zunächst wird den Kindern vermittelt, bei den ersten wahrgenommenen Anzeichen des Ärgers innezuhalten, die Strategien zur Reduktion physiologischer Erregung anzuwenden und anschließend die erlernten Problemlösestrategien zur Situationsreflexion einzusetzen. So können die Ursachen negativer Emotionen besser erkundet und bearbeitet werden.

Tabelle 4.10: 7. Trainingsmodul

Arbeits-/ Übungseinheit & Methoden	Ziele	Materialien	Zeit
Begrüßungsritual & „Mannschaftsregeln“	→ Einstimmung auf die Zusammenarbeit → Wiederholung der Mannschaftsregeln	• Spiel-Mikrofon	5'
Hausaufgabe	→ Überprüfung der Hausaufgabe	• Spiel-Mikrofon	15'
„Insel der Gemütlichkeit I“ (AE, geleitete Diskussion)	→ physische Anzeichen von Wut/Ärger wahrnehmen → Reflexion eigenen Verhaltens → Einsicht der Wichtigkeit von Ärgerkontrolle	• „Insel der Gemütlichkeit“ • Arbeitsblatt „Wie finde ich raus, wie sich jemand fühlt“	10'
„Umapoli“ (ÜE/B)	→ Revitalisierung → Entwicklung kreativer Strategien zum Umgang mit schwierigen Situationen	• muntere Instrumentalmusik • CD-Player	5'
„Insel der Gemütlichkeit II“ (AE, geleitete Diskussion, Instruktion)	→ Anwendung des Problemlösemodells zur Ärgerkontrolle → lautes Denken & Selbstinstruktionen als Ärgerkontrolle → Erkennen des Zusammenhangs zwischen Kognition & Emotion	• Arbeitsblätter mit Konfliktsituationen	10'
PAUSE			
„Ärger bewältigen & Probleme lösen I“ (AE mit Rollenspiel)	→ kognitive Realitätsprüfung → Anwendung des Problemlösemodells zur Ärgerkontrolle	• Arbeitsblatt „Tipps zum Lösen von Problemen“	20'
Lied „Probier's mal mit Gemütlichkeit“	→ Revitalisierung → Kreative Strategien zur Ärgerreduktion	• „Lied aus „Disney's Dschungelbuch“	5'
„Ärger bewältigen & Probleme lösen II“ (AE, Einzel- & Gruppenarbeit)	→ Einschätzung der Intensität des eigenen Ärgers → Entwickeln eigener Strategien zum Umgang mit Ärger	• Arbeitsblatt „Wütende Kinder“ • „Ärgerthermometer“ • Arbeitsblatt „Tipps zum Umgang mit Ärger“	10'
Lied „Probier's mal mit Gemütlichkeit“	→ Revitalisierung → Kreative Strategien zur Ärgerreduktion		5'
Evaluation & Hausaufgabe	→ Vertiefung des Gelernten → Anregung der Eltern-Kind-Interaktion	• Evaluationsbogen mit Smileys	5'

Abkürzungen: **AE** = Arbeitseinheit; **ÜE** = Übungseinheit; **B** = Bewegungsspiel; **P** = Phantasiereise

### **8. Modul „Umgang mit ärgerprovozierenden Situationen“**

Den Schwerpunkt dieser Trainingseinheit bildet die Entwicklung von Coping-Strategien zum Umgang mit ärgerprovozierenden Situationen (z.B. Hänselformen oder Ablehnung). Durch die Anwendung erlernter sozialer Problemlösestrategien und wirkungsvoller Kommunikationsstrategien werden die Erstklässler angeleitet, ärgerprovozierende Situationen besser zu bewältigen. Die Problemlösestrategien dienen darüber hinaus der Erweiterung des Verhaltensspektrums.

Ergebnisse aus der Ärgerforschung legen ein möglichst frühes Training des kindlichen Selbstbewusstseins nahe. Arbeiten aus der Forschergruppe um Salisch (z.B. Salisch et al., 2003) zeigen den Zusammenhang zwischen aggressiven Formen der Ärgerregulierung und niedrigem Selbstwert auf und berichten, dass Kinder, die sich selbst negativ bewerten eher zur Wahl konfrontativer und schädigender Bewältigungsstrategien neigen als

Kinder, die sich ihrer Stärken und Fähigkeiten bewusst sind und die über ein breites Verhaltensrepertoire verfügen (vgl. Kap. 2). In Rollenspielen innerhalb des hier vorgestellten Moduls lernen Kinder die positive Wirkung prosozialer Konfliktlösemuster zu erfahren.

Tabelle 4.11: 8. Trainingsmodul

Arbeits-/ Übungseinheit & Methoden	Ziele	Materialien	Zeit
Begrüßungsritual & „Mannschaftsregeln“	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Einstimmung auf die Zusammenarbeit</li> <li>↳ Wiederholung der Mannschaftsregeln</li> </ul>	• Spiel-Mikrofon	5'
Hausaufgabe	↳ Überprüfung der Hausaufgabe	• Spiel-Mikrofon	5'
„Peter wird gehänselt“ (AE mit Textanalyse)	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Strategien zum Umgang mit Hänkeln</li> <li>↳ Anwendung von Strategien zur Ärgerkontrolle</li> </ul>	• Geschichte „Peter wird gehänselt“	15'
Lied „Und weiter geht's im Sauseschritt“	↳ Bewegung & positive Stimmung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lied „Und weiter geht's im Sauseschritt“ von D. Jöcker</li> <li>• CD-Player</li> </ul>	5'
„Jedes Kind ist etwas Besonderes“ (AE mit Malen)	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Aufbau eines positiven Selbstbildes</li> <li>↳ sich eigener Stärken bewusst werden</li> <li>↳ Abbau von Unsicherheiten &amp; Ängsten</li> </ul>	• DIN-A4-Blätter zum Malen	15'
PAUSE			
„Ich lasse mich nicht ärgern“ (AE mit Rollenspiel)	↳ Anwendung des Problemlösemodells zur Ärgerkontrolle & Umgang mit ärgerprovozierenden Situationen	• Arbeitsblatt „Tipps zum Lösen von Problemen“	20'
„Gewitterorchester“ (B)	↳ kreative Bewegung & Auflockerung		5'
„Schwierige Situationen“ (AE mit Diskussionskreis)	↳ Entwickeln und Anwenden von Strategien zum Umgang mit Ärger		10'
„Die goldene Nuss“ (ÜE/P)	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Revitalisierung</li> <li>↳ Kreative Strategien zur Ärgerreduktion</li> </ul>		5'
Evaluation & Hausaufgabe	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Vertiefung des Gelernten</li> <li>↳ Anregung der Eltern-Kind-Interaktion</li> </ul>	• Evaluationsbogen mit Smileys	5'

Abkürzungen: **AE** = Arbeitseinheit; **ÜE** = Übungseinheit; **B** = Bewegungsspiel; **P** = Phantasiereise

## 9. Modul „Abschlussfest“

Die letzte Trainingseinheit dient der Wiederholung und Vertiefung des Gelernten. Die Kinder bekommen die Möglichkeit, über die persönliche Relevanz einzelner Trainingsinhalte zu reflektieren und Abschied von den Trainerinnen und dem Training zu nehmen.

Tabelle 4.12: 9. Trainingsmodul

Arbeits-/ Übungseinheit & Methoden	Ziele	Materialien	Zeit
Begrüßungsritual & „Mannschaftsregeln“	<ul style="list-style-type: none"> <li>↳ Wiederholung der Mannschaftsregeln</li> <li>↳ Zusammenführung von „U-Boot-Mannschaften“</li> </ul>	• Spiel-Mikrofon	5'
Wiederholung aller Sitzungen (AE)	↳ Verfestigung des Gelernten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reiseroute mit Inseln</li> <li>• U-Boot</li> </ul>	10'
„Wandzeitung“ (AE)	↳ individuelles Herausarbeiten subjektiv bedeutsamer Trainingsinhalte	• DIN-A4-Blätter zum Malen	30'
PAUSE			

Arbeits-/ Übungseinheit & Methoden	Ziele	Materialien	Zeit
« U-Boot-Quiz » (AE/B)	↳ Wiederholung & Anwendung wichtiger Trainingsinhalte		25'
Lied „Probier's mal mit Gemütlichkeit“	↳ kreative Strategien zur Ärgerreduktion	• „Probier's mal mit Gemütlichkeit“ -Lied aus „Disney's Dschungelbuch“	5'
Evaluation & Ausklang	↳ Abschied nehmen		15'

Abkürzungen:

**AE** = Arbeitseinheit; **ÜE** = Übungseinheit; **B** = Bewegungsspiel; **P** = Phantasiereise

## 5 EVALUATION PSYCHOLOGISCHER PROGRAMME<sup>7</sup>

Neben der Konzeption und Durchführung eines Trainings zur Förderung prosozialer Verhaltensweisen und konstruktiver Konfliktlösestrategien sowie zur Prävention aggressiven Verhaltens ist die Evaluation dieses Trainings ein zentrales Anliegen der vorliegenden Arbeit. Nur durch die Bewertung der Wirksamkeit lässt sich feststellen, ob mit der konzipierten Interventionsmaßnahme tatsächlich Verbesserungen im sozialen Verhalten erzielt werden konnten. Das aktuelle Kapitel befasst sich mit den theoretischen Grundlagen des wissenschaftlichen Instrumentes „Evaluation“ und unternimmt eine Einordnung der vorgenommenen Evaluation des IBC-Trainingsprogramms. Die theoretischen Erläuterungen werden unmittelbar zur praktischen Umsetzung in Bezug gesetzt.

### 5.1 BEGRIFFSEXPLIKATION UND GRUNDLAGEN

Der Begriff *Evaluation* wird in unterschiedlich breiter Bedeutung verwendet: So reicht seine Verwendung von einer sehr weit gefassten Definition von Evaluation als jegliche Art der Festsetzung des Werts eines Gegenstands (z.B. Scriven, 1991) bis zur genauen Beschreibung einzelner Kennzeichen und Bestandteile der Evaluation (z.B. Wottawa & Thierau, 2003). Westermann (2002) kommt in seiner Übersichtsarbeit zu folgender umfassenden Definition:

Evaluation ist die explizite und systematische Verwendung wissenschaftlicher Forschungsmethoden zur Beschreibung und Bewertung bestimmter Gegenstände, das heißt insbesondere von

- Programmen, Maßnahmen und Interventionen,
- Einrichtungen und Organisationsteilen,
- Techniken und Methoden,
- Produkten und Personen,

und zwar hinsichtlich

- Zielsetzung und Planung,
- Einrichtung und Durchführung sowie
- Wirksamkeit und Effizienz. (S. 5-6)

Wottawa und Thierau (2003) betonen die Ziel- und Zweckorientierung der Evaluation, die der Überprüfung und Verbesserung einer praktischen Maßnahme dienen soll und als Hilfestellung bei einer Entscheidungsfindung (z.B. Auswahl geeigneter Maßnahmen) herangezogen werden kann.

---

<sup>7</sup> Jeder Interventionsmaßnahme liegt ein Bündel von Handlungsanweisungen zugrunde, das mit "Programm" bezeichnet wird und im Wesentlichen die Beschreibung der Interventionsmethode(n) beinhaltet, deren Anwendung der Zielerreichung der Interventionsmaßnahme dient. Trainings- und Fördermaßnahmen sind Programme (vgl. Mittag & Hager, 2000).

Das Einsatzspektrum der Evaluation erstreckt sich vom Bildungssektor, über Familien-, Sozial-, Arbeitsmarkt-, Beschäftigungs- und Umweltpolitik, bis hin zum Justizvollzug und zum Gesundheitswesen (Wottawa & Thierau, 2003). In der Psychologie kommen Evaluationen häufig zur Wirkungsprüfung von Maßnahmen und Programmen aus pädagogisch-psychologischen, arbeits- und organisationspsychologischen oder klinisch-psychologischen Bereichen zur Anwendung (vgl. Mittag & Hager, 2000).

Abhängig vom Einsatzzeitpunkt der Evaluation – vor, während oder nach einer Maßnahme – unterscheiden Rossi und Freeman (1993) drei Evaluationsarten, die Ziele und Aufgaben des jeweiligen Evaluationsvorhabens spezifizieren:

- Analyse der Programmentwicklung (prospektive oder antizipatorische Evaluation, vgl. Mittag & Jerusalem, 1997; „preformative evaluation“, vgl. Scriven, 1991)
- Beaufsichtigung der Programmdurchführung (Begleitforschung, Prozessevaluation oder „on-going evaluation“, vgl. Mittag & Hager, 2000, sowie Stockmann, 2004)
- Evaluation der Programmwirksamkeit (Ergebnis- oder Outputevaluation, vgl. Mittag & Jerusalem, 1997)

Mittag und Jerusalem (1997) sowie Mittag und Hager (2000) betonen, dass die Evaluation eines Programms, soweit in der Praxis möglich, alle drei Evaluationsarten umfassen und somit von der Konzeptentwicklung über die Implementation bis zur Wirkungsanalyse reichen sollte. Diese Art von Evaluation findet sich auch bei Rossi und Freeman (1993) unter dem Begriff *umfassende Evaluation (comprehensive evaluation)*. In der Praxis ist die umfassende Evaluation jedoch selten in ihrer vollständigen Umsetzung anzutreffen, nicht zuletzt wegen begrenzter finanzieller und zeitlicher Mittel (vgl. Rossi & Freeman, 1993; Westermann, 2002).

## 5.2 GRUNDSÄTZLICHE EVALUATIONSAUFGABEN

Jede Evaluationsart ist mit ihren eigenen spezifischen Fragestellungen und grundsätzlichen Aufgaben verbunden (vgl. Mittag & Hager, 2000; Mittag & Jerusalem, 1997; Rossi & Freeman, 1993; Wottawa & Thierau, 2003), die im Folgenden erläutert werden.

### 5.2.1 Analyse der Programmentwicklung

Interventionsmaßnahmen entstehen vorwiegend als Antworten auf als akut wahrgenommene gesellschaftliche Probleme (Rossi & Freeman, 1993). Im Stadium der Programmentwicklung sind insofern Aufgaben relevant, wie

- ↪ die Problembestimmung und die Feststellung des Programmbedarfs
- ↪ die Zielbestimmung
- ↪ die Ableitung und Konzipierung geeigneter und umsetzbarer Programmmaßnahmen
- ↪ und die prospektive Analyse der zu erwartenden Wirkung (vgl. Mittag & Jerusalem, 1997).

Im Rahmen der IBC-Programmevaluation wurde diesen Vorgaben insofern Folge geleistet, als auf der Basis der zum Frühjahr 2003 vorliegender Evaluationspublikationen der Bedarf an einer theoretisch fundierten und wissenschaftlich evaluierten Intervention zur Förderung prosozialer Verhaltensweisen und konstruktiver Konfliktlösestrategien sowie zur Prävention aggressiven Verhaltens für Kinder im Alter von sechs bis acht Jahren konstatiert wurde. Zur Beseitigung des festgestellten Desiderats wurden ausgehend von theoretischen Modellen und empirischen Befunden zum prosozialem und aggressivem Verhalten von Kindern (vgl. Kap. 2 & Kap. 3) Programmmaßnahmen abgeleitet und das im Kapitel 4 vorgestellte Trainingskonzept ausgearbeitet. Darauf folgend wurde das entwickelte Trainingsprogramm in der Projektgruppe vorgestellt, auf seine Umsetzbarkeit geprüft und optimiert. Schließlich wurden die Kriterien der Zielerreichung abgeleitet (vgl. Kap. 6 Zielsetzung und Fragestellung der Arbeit) und geeignete, auf die Zielgruppe zugeschnittene diagnostische Verfahren ausgewählt bzw. von der Projektgruppe selbst entwickelt (vgl. Kap. 7.3 Beschreibung der Messinstrumente).

### **5.2.2 Beaufsichtigung der Programmdurchführung**

Durch die Evaluation der Programmdurchführung sollen mögliche Fehlentwicklungen bei der Ausführung des Programms aufgedeckt werden (Mittag & Jerusalem, 1997). Als wesentliche Aufgaben werden dabei die beiden folgenden angesehen (vgl. Mittag & Hager, 2000; Rossi & Freeman, 1993):

- ↪ Kontrolle der Programmausführung
- ↪ Prüfung der Programmreichweite im Sinne der Erreichung der intendierten Zielgruppe

Bei der Umsetzung des IBC-Trainingsprogramms wurde versucht Fehlentwicklungen bereits dadurch entgegenzuwirken, dass die Programmdurchführenden (die Trainer) dem Trainingsmanual sehr genaue wörtliche Anleitungen und Anweisungen entnehmen können.

Im Rahmen der vorliegenden Evaluation wurde der Kontrolle der Programmausführung außerdem durch Supervision Rechnung getragen: Vor und nach jeder Trainingssitzung

konnten die Trainer an einem Supervisionstreffen teilnehmen. Hier wurden sowohl die jeweiligen Trainingseinheiten vorbereitet als auch Erfahrungen aus der vorangegangenen Trainingssitzung ausgetauscht. Während dieser Supervisionstreffen entstand die „Trouble-Shooting-Kiste“ (vgl. Roth & Reichle i. Vorb.) mit Tipps zum Umgang mit schwierigen Situationen und zusätzlichen Bewegungsspielen und Spielen zur Auffrischung der Aufmerksamkeit.

Da das vorliegende Kindertraining als eine universal-präventive Maßnahme angelegt ist, musste zur Erfassung der Programmreichweite in diesem Fall geprüft werden, ob die Gruppe der Sechs- bis Achtjährigen tatsächlich erreicht wurde. Dazu haben die Lehrer nach jeder Trainingseinheit mit einem speziell hierfür entwickelten Bogen (vgl. Anhang B, Lehrerevaluationsbogen) ihre Einschätzung bezüglich der Relevanz und der Schwierigkeit jeweiliger Modulinhalte für die Kinder dieser Altersstufe gegeben und Möglichkeiten beurteilt, die Modulinhalte in den Unterricht einzubauen. Die Anwesenheit der Kinder wurde bei jeder Trainingssitzung festgehalten. Außerdem wurden die Trainer dazu angehalten, über die während des Trainings auftretenden Schwierigkeiten schriftlich zu berichten.

### 5.2.3 Evaluation der Programmwirksamkeit

Die Untersuchung der Wirksamkeit einer Maßnahme wird von vielen Forschern als die eigentliche oder die zentrale Aufgabe der Evaluation angesehen (z.B. Mittag & Hager, 2000; Rossi & Freeman, 1993; Rost, 2000). Angelehnt an Scriven (1991) führt Hager (2000) zwei Evaluationsparadigmen ein, die sich geleitet von ihren unterschiedlichen Fragestellungen mit der Programmwirksamkeit befassen: das Paradigma der nicht-vergleichenden oder *isolierten* Evaluation und das Paradigma der *vergleichenden* Evaluation. Das Paradigma bestimmt auch den Evaluationsplan, der die Grundlage der empirischen Untersuchung bildet (vgl. Wottawa & Thierau, 2003).

Die *isolierte* Evaluation beschäftigt sich mit der Fragestellung, ob eine Interventionsmaßnahme überhaupt wirksam ist und ihr Einfluss beispielsweise über die normalen Reifungsprozesse hinausgeht. Das zentrale Ziel der Wirksamkeitsanalyse ist somit die Bestimmung der *Nettowirkung*<sup>8</sup> (*impact/net effect*) eines Programms, die allein auf die durchgeführten Maßnahmen zurückgeführt werden kann (vgl. Hager, 2000; Rossi & Freeman, 1993). Angesichts der Komplexität sozialer Realität müssen potenzielle Stör-

---

<sup>8</sup> Die Bruttowirkung setzt sich aus a) der tatsächlichen Wirkung des Programms, b) den Wirkungen programm-externer Störfaktoren und c) den Design-Effekten (z.B. Stichprobeneffekte, die Reliabilität und Validität der Messinstrumente usw.) zusammen (vgl. Mittag & Jerusalem, 1997; Rossi & Freeman, 1993).

faktoren, die die Wirksamkeit eines Programms entweder maskieren oder vortäuschen können, bereits bei der Planung der Evaluation in die Überlegungen einbezogen werden. Eine systematisch geplante und durchgeführte Evaluation mit einem Untersuchungsdesign, das das Heranziehen der Kontrollgruppe und die Prä-, Post- sowie eine zusätzliche Follow-up-Datenerhebung beinhaltet, erlaubt die Kontrolle potentieller Störfaktoren und ermöglicht die Feststellung der Programmwirksamkeit (vgl. Mittag & Jerusalem, 1997; Rossi & Freeman, 1993). Eine randomisierte Verteilung von Experimental- und Kontrollbedingungen auf die Untersuchungsteilnehmer leistet einen zusätzlichen Beitrag zur Erhöhung der Qualität des Untersuchungsdesigns und zur Sicherung der internen Validität (vgl. Bortz & Döring, 2002).

Die *vergleichende* Evaluation<sup>9</sup> wird häufig zur Entscheidungsfindung bei der Wahl von Alternativen herangezogen und dient dem Wirksamkeitsvergleich zwischen zwei oder mehreren Konkurrenzprogrammen (vgl. Hager, 2000). Mittag und Hager (2000) empfehlen, zunächst mit Hilfe einer isolierten Evaluation den Nachweis über die Wirksamkeit eines neuen Programms zu erbringen und anschließend eine vergleichende Analyse mit einem Alternativprogramm (falls ein solches existiert) durchzuführen.

Die Evaluation des IBC-Trainingsprogramms ist eine isolierte Evaluation. Zur Analyse der Programmwirkung, die den Schwerpunkt der vorliegenden Evaluation darstellt, wurden die Experimentalbedingung (Kindertraining) und Kontrollgruppe (keine Intervention) zufällig auf die Untersuchungsteilnehmer (Grundschul Kinder) verteilt (vgl. auch Kap. 7). Die Anlage des experimentellen Evaluationsdesigns ist in Tabelle 5.1 dargestellt. Die Prä- und die Posterhebung der Daten fand bei beiden Gruppen zeitlich unmittelbar vor und nach der Trainingsimplementation statt, die Follow-up-Messung vier Monate darauf. Im Sinne der multimodalen Diagnostik (vgl. Seidenstücker & Baumann, 1987) wurden für die Datenerhebung unterschiedliche Datenquellen herangezogen:

- Selbstauskünfte der *Kinder* in Form von standardisierten Interviews
- Selbstauskünfte der *Eltern* und Fremdauskünfte der *Eltern* über ihre Kinder anhand von Fragebögen
- Beurteilung der Kinder durch ihre *Lehrer/Lehrerinnen* anhand eines Fragebogens

Im Zusammenhang mit der Programmwirksamkeit sprechen Mittag und Jerusalem (1997) außerdem den Nutzenaspekt eines Programms an und fordern die Programmevaluatoren zur Durchführung von Kosten-Effizienz-Analysen auf, um insbesondere in An-

---

<sup>9</sup> Vergleichende Evaluation ist nicht mit Metaanalyse zu verwechseln. Eine Metaanalyse ist eine Sekundäranalyse, bei der eine systematische Integration bereits vorhandener Evaluationsstudien vorgenommen wird (vgl. Dorsch, 1998).

betrachtet knapper finanzieller Mittel begründete Entscheidungen für oder gegen eine Maßnahme fällen zu können. Dafür soll die Wirkung des Programms in monetäre Einheiten überführt und den Kosten des Programms gegenübergestellt werden. Die Wirkung präventiver Maßnahmen lässt sich jedoch nicht sofort monetär bemessen und wurde deshalb im vorliegenden Fall nicht untersucht.

Tabelle 5.1: Anlage des experimentellen Evaluationsdesigns

	T1 (Prä-Messung)		T2 (Post-Messung)	T3 (Follow-up-Messung)
EG	Datenerhebung 1	Kindertraining	Datenerhebung 2	Datenerhebung 3
KG	Datenerhebung 1		Datenerhebung 2	Datenerhebung 3

Abkürzungen: EG = Experimentalgruppe; KG = Kontrollgruppe; T1/T2/T3 = Zeitpunkte der Datenerhebung

### 5.3 EINORDNUNG DER IBC-TRAININGSEVALUATION – EVALUATIONSPROFIL

Zur Charakterisierung und Strukturierung von Evaluationen schlägt Westermann (2002) einen dimensionalen Ansatz vor. Als Dimensionen bezeichnet er dabei alle relevanten Evaluationsmerkmale mit ihren unterschiedlichsten Ausprägungen und gruppiert diese zu folgenden Clustern:

- (1) Gegenstände der Evaluation und ihre Eigenschaften (z.B. Struktur)
- (2) Ausrichtung der Evaluation (summativ, formativ, global oder analytisch)
- (3) Rolle der Evaluatoren (interne vs. externe Evaluation)
- (4) Rolle diverser Interessengruppen (beteiligte Personen, Einflussmöglichkeiten)
- (5) Ziele und Funktionen
- (6) Evaluierte Abschnitte der Maßnahme (umfassende oder partielle Evaluation)
- (7) Wissenschaftliche Fundierung der Evaluation (praxis-, entwicklungs- oder grundlagenorientierte Evaluation)
- (8) Methodische Orientierung (Untersuchungsansätze, Paradigmen)

Auf der Basis der aufgelisteten Dimensionen, die im Folgenden ausführlicher erläutert werden, wird ein Evaluationsprofil (vgl. Scriven, 1991) der IBC-Programmevaluation erstellt.

#### 5.3.1 Gegenstände der Evaluation und ihre Eigenschaften

Die Gegenstände der Evaluation sind mannigfaltig: Evaluiert werden Personen, Systeme oder Organisationen, Umwelt- und Umgebungsfaktoren, Produkte, Reformen, Gesetze, Maßnahmen, Projekte, Programme oder sogar Evaluationen selbst (vgl. Stockmann, 2004).

In Übereinstimmung mit Rossi, Freeman und Lipsey (1999), die Programmevaluation als “the use of social research procedures to systematically investigate the effectiveness of social intervention programs” (S. 4) definieren, ist die IBC-Evaluation eine isolierte Programmevaluation.

### 5.3.2 Ausrichtung der Evaluation (summativ, formativ, global oder analytisch)

Die terminologische Unterscheidung zwischen formativer und summativer Evaluation geht auf Scriven (1967) zurück. Eine *formative* Evaluation, auch dynamische Evaluation genannt (vgl. Westermann, 2000), findet kontinuierlich während der Entwicklung und/oder Implementation einer Maßnahme statt, ist mithin prozessbegleitend und verfolgt das Ziel, durch eine fortlaufende Rückmeldung die Maßnahme im Hinblick auf ihre Zielsetzung und Wirksamkeit zu modifizieren und zu verbessern (vgl. Bortz & Döring, 2002; Mittag & Hager, 2000; Scriven, 1991). Diese Art von Evaluation erfolgt eher informell und unstandardisiert, unter Verwendung qualitativer Methoden (vgl. Mittag & Hager, 2000; Westermann, 2002).

Eine *summative* Evaluation wird in der Regel nach der Fertigstellung eines Programms geplant und nach dessen Implementation durchgeführt. Sie dient der Bewertung von Eigenschaften des fertigen Produktes (*Output/Produktevaluation*, vgl. Mittag & Jerusalem, 1997) oder im Falle einer Programmevaluation der Feststellung der Programmwirksamkeit. Wissenschaftliche, im Besonderen quantitative Forschungsmethoden, spielen bei dieser Evaluationsform eine zentrale Rolle (vgl. Mittag & Hager, 2000; Westermann, 2002; Wottawa & Thierau, 2003).

Evaluationsformen können außerdem danach unterschieden werden, ob sie die Evaluationsgegenstände als Ganzes oder ihre einzelnen Komponenten bewerten. Wenn ein Programm als Ganzes auf seine Wirksamkeit geprüft und dem Evaluationsgegenstand eine einzelne Beurteilung zugeordnet wird, kann die Evaluation als *global* bezeichnet werden. Eine detaillierte Überprüfung der Einzelheiten des evaluierten Gegenstandes – etwa einzelner Komponenten oder Module eines Programms – findet im Rahmen der *analytischen* oder *partiellen* Evaluation statt (vgl. Mittag und Hager, 2000; Scriven, 1991; Westermann, 2002).

Bei der IBC-Evaluation handelt es sich schwerpunktmäßig um eine summativ-globale Evaluation, da nicht die einzelnen Module des Trainingsprogramms, sondern die Wirkung des ganzen Programms auf das soziale Verhalten der Kinder untersucht wird. For-

mativ wurde jedoch das IBC-Trainingsprogramm während der Programmentwicklung und -implementation von Lehrern und Trainern evaluiert.

### 5.3.3 Rolle der Evaluatoren (interne vs. externe Evaluation)

Die Unterscheidung zwischen interner und externer Evaluation oder zwischen Selbst- und Fremdevaluation wird häufig zur Charakterisierung von Evaluationen eingesetzt (Westermann, 2002). Als *interne* oder *Selbstevaluation* wird eine Evaluation dann bezeichnet, wenn die Bewertung des Evaluationsgegenstandes durch diejenigen Personen vorgenommen wird, die bereits an der Konzeption und Durchführung dieses Gegenstandes beteiligt waren. Im Gegensatz dazu wird die *externe* oder *Fremdevaluation* von außenstehenden Experten durchgeführt (vgl. Westermann, 2002; Wottawa & Thierau, 2003).

Zwar könnte die Durchführung der Intervention und der Evaluation durch dieselben Personen die Gefahr der Parteilichkeit und Urteilsverfälschung bergen, dennoch finden interne Evaluationen oft Verwendung in der Praxis, da externe Evaluationen mit hohen Kosten verbunden und dadurch oft nicht durchführbar sind (vgl. Wottawa & Thierau, 2003).

Die IBC-Evaluation ist eine interne oder Selbstevaluation, da die Autorin sowohl an der Programmkonzeption, der Auswahl der Messinstrumente und des Evaluationsdesigns, der Rekrutierung der Teilnehmer und der Implementation der Maßnahme beteiligt war, als auch die Evaluation durchgeführt und die Daten ausgewertet hat. Da an der Evaluation neben der Autorin weitere Evaluatoren beteiligt waren, wurde darauf geachtet, dass die Daten der Kinder nur durch diejenigen Evaluatoren erhoben wurden, die diese Kinder nicht trainiert hatten.

### 5.3.4 Rolle diverser Interessengruppen (beteiligte Personen, Einflussmöglichkeiten)

Divergenzen und Konflikte unterschiedlicher Interessengruppen in Bezug auf Maßnahmen und Evaluationen sind in der Praxis häufig anzutreffen. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Interessen könnten verschiedene Personengruppen versuchen, eigenen Einfluss auf die Gestaltung oder Ergebnisse der Evaluation geltend zu machen: sowohl die beteiligten Gruppen (die unmittelbaren Zielpersonen, im vorliegenden Fall die Erstklässler, oder externe Personen, die Informationen liefern, wie Eltern und Lehrer) als auch die Auftraggeber, Programmentwickler oder Evaluatoren (vgl. Westermann, 2002). Zwar

sollte Interessenkonflikten dadurch vorgebeugt werden, dass Evaluationen „mit Voraussicht auf die unterschiedlichen Positionen der verschiedenen Interessengruppen geplant und durchgeführt werden, um deren Kooperation zu erreichen und um mögliche Versuche irgendeiner dieser Gruppen zu vermeiden, die Evaluationsaktivitäten einzuschränken oder die Ergebnisse zu verzerren respektive zu missbrauchen“ (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation & Sanders, 2000, S. 95). Dennoch kann der beschriebene Sachverhalt nicht gänzlich vermieden und sollte bei der Interpretation der Evaluationsergebnisse berücksichtigt werden.

Bei der IBC-Evaluation ist ein Interessenkonflikt zwischen Programmentwickler und Evaluator nicht gegeben, da es sich hierbei um eine Selbstevaluation handelt. Leider entstand ein Konflikt zwischen den Evaluatoren einerseits, die aus Forschungsgründen versucht haben, denkbare Stör- und Kontrollvariablen möglichst umfassend zu berücksichtigen, und den Eltern andererseits, die teilweise trotz der Anonymität der Datenerhebung nicht bereit waren, ihre Partnerschaft betreffende Auskünfte zu geben.<sup>10</sup>

### 5.3.5 Ziele und Funktionen

Unterschiede zwischen Evaluationen können des Weiteren sowohl auf der Basis der von ihnen verfolgten Ziele als auch bezüglich der Funktion dieser Ziele getroffen werden (vgl. Westermann, 2002; Wottawa & Thierau, 2003). Scriven (1991) unterscheidet zwischen zielbezogenen und zielfreien Evaluationen. Die *zielbezogene* Evaluation überprüft, ob die Ziele der zu evaluierenden Maßnahme tatsächlich erreicht worden sind. Hierfür sind eine genaue Zielexplication sowie eine Festlegung notwendig, wie die Zielerreichung empirisch erfasst werden soll. Die *zielfreie* Evaluation versucht alle möglichen Wirkungen einer Maßnahme zu entdecken. Westermann (2002) empfiehlt für eine möglichst umfassende Erfassung der Programmwirkung die Kombination beider Evaluationen.

Evaluationen können, wenn sie eine *Erkenntnis- und/oder Kontrollfunktion* verfolgen, als *Optimierungsgrundlage* für die Gestaltung und Verbesserung eines Evaluationsgegenstandes dienen. Evaluationen können als *Entscheidungshilfe* bei der Wahl zwischen alternativen Maßnahmen genutzt werden oder in *Legitimierungsfunktion* eine Entscheidung für eine bestimmte Maßnahme (aufgrund ihrer Wirksamkeit) begründen (vgl. Stockmann, 2004; Westermann, 2002). Außerdem können sie zu *Prognosezwecken* empiriegestützte Vorhersagen über den Erfolg zunächst als Pilotprojekt und später flächendeckend angelegter Maßnahmen treffen (vgl. Wottawa & Thierau, 2003).

---

<sup>10</sup> Zur Diskussion ähnlicher Forschungsdilemmata vgl. Bortz und Döring (2002) oder Wottawa und Thierau (2003).

Die IBC-Evaluation dient vorrangig dem empirisch-quantitativen Nachweis der Programmwirksamkeit und somit der Legitimierung des IBC-Trainingsprogramms. Die IBC-Evaluation beinhaltet eine sehr umfassende Datenerhebung, so dass entsprechend der Empfehlung von Westermann (2002) neben den erwarteten auch unerwartete Zusammenhänge und Wirkungen registriert werden.

### 5.3.6 Evaluierete Abschnitte der Maßnahme (umfassende oder partielle Evaluation)

Vergleichbar mit den bereits in Kapitel 5.2 erläuterten Arten von Evaluationen (Evaluation der Programmentwicklung, Programmdurchführung und Programmwirksamkeit) unterscheidet Westermann (2002) zwischen partieller und vollständiger Evaluation, wobei die *vollständige* Evaluation der umfassenden Evaluation nach Rossi und Freeman (1993) entspricht und alle in Kapitel 5.2 dargestellten Evaluationsarten beinhaltet.

Zwar liegt der Schwerpunkt der IBC-Evaluation auf der Analyse der Programmwirksamkeit, also auf der summativen Bewertung, dennoch haben alle drei Evaluationsarten im Rahmen dieser Evaluation Anwendung gefunden (vgl. Kap. 5.2). Insofern kann sie als vollständig charakterisiert werden.

### 5.3.7 Wissenschaftliche Fundierung der Evaluation

Im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Fundierung der Evaluation diskutiert Westermann (2002) die Frage nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen der Evaluation oder Evaluationsforschung und der Grundlagenforschung. Als das markanteste Merkmal der Grundlagenforschung identifiziert er ihre *Erkenntnisorientiertheit* und ihr Streben nach adäquaten Beschreibungen, genauen Vorhersagen und allgemeingültigen Erklärungen. Die Evaluation oder Evaluationsforschung bezeichnet Westermann (2002) als *handlungsorientiert*, da es der Evaluation eher um die Beschreibung und Analyse einer konkreten Maßnahme und ihrer Auswirkungen geht. Dennoch betont er, wie auch andere Autoren (z.B. Rossi et al., 1999; Rost, 2000; Wottawa & Thierau, 2003), dass Evaluationen, um als wissenschaftlich zu gelten, sich wissenschaftlicher Forschungsmethoden bedienen sollten, oder sogar müssen (vgl. auch Evaluations-Definition in Kap. 5.1 sowie Rost, 2000). Grundsätzlich sollte aber eine angemessene Balance zwischen der Ausrichtung an wissenschaftlichen Standards (ausführlich bei Rost, 2000) und der Orientierung an den Erfordernissen der untersuchten Maßnahme angestrebt werden (Rossi et al., 1999; Westermann, 2002).

Die wissenschaftliche Fundierung der Evaluation betrifft drei Ebenen – die Ebene der Theorien, der Methoden und der Befunde (vgl. Mittag & Jerusalem, 1997; Westermann, 2002; Wottawa & Thierau, 2003): Eine wissenschaftliche Fundierung der Evaluation dient der Erhöhung der Validität, der Verbesserung des Maßnahmen Erfolgs sowie der Erklärung der Erfolge und Misserfolge einer Maßnahme. Sowohl *Programmtheorien*, die der zu evaluierenden Maßnahme zugrunde liegen und ihre Wirkungsweise erklären, als auch *Evaluationstheorien*, die Ziele und Prozesse der Evaluation begründen, beinhalten eine wissenschaftliche Fundierung auf der Theorieebene. Die Verwendung wissenschaftlicher Methoden, wie die standardisierte Gestaltung der Untersuchungssituation, systematische Datenerfassung (unter Einsatz valider und reliabler Messinstrumente) und adäquate Datenauswertung (deskriptive Statistik und Signifikanztests) beinhaltet eine wissenschaftliche Fundierung auf der Methodenebene (vgl. dazu auch Kap. 5.3.8). Die empirischen Befunde können sowohl zur Fundierung der Programmwirksamkeit als auch zur Unterstützung theoretischer Annahmen und Modelle herangezogen werden.

Die IBC-Evaluation kann insofern als wissenschaftlich eingestuft werden, als

- (1) der zu evaluierenden Trainingsmaßnahme eine detaillierte Programmtheorie zugrunde liegt (vgl. Kap 2 und 3)
- (2) sie selbst theoriegeleitet konzipiert ist (aktuelles Kapitel)
- (3) die Datenerfassung mittels auf die Zielgruppe zugeschnittener (bereits etablierter und selbst konstruierter) diagnostischer Verfahren erfolgt und
- (4) die Datenauswertung mittels statistischer Verfahren stattfindet.

### 5.3.8 Methodische Orientierung (Paradigmen, Untersuchungsansätze)

Die methodische Orientierung im Rahmen einer Evaluation wird primär in *quantitativ* und *qualitativ* unterschieden (vgl. Bortz & Döring, 2002; Westermann, 2002; Wottawa & Thierau, 2003): Das *quantitative* Paradigma bedient sich zur Prüfung theoriebasierter Hypothesen strukturierter Erfassungsmethoden (Fragebögen, Tests, physiologische Messungen usw.) sowie statistischer Auswertungsverfahren (Faktorenanalyse, Signifikanztests usw.) und „sieht in einer hohen *internen Validität* den entscheidenden Maßstab für die Güte einer Evaluation“ (Westermann, 2002, S. 23). Das *qualitative* Paradigma verwendet unstrukturierte Datenerhebungsmethoden (z.B. freie Interviews) und interpretative Auswertungsverfahren (z.B. Biografieforchung) und verfolgt das Ziel einer möglichst umfassenden Informationssammlung.

Zur Verdeutlichung der Evaluationstypen stellt Westermann (2002) vier Untersuchungsansätze einander gegenüber (vgl. auch Bortz & Döring, 2002, sowie Rossi et al. 1999): den *experimentellen*, den *quasi-experimentellen*, den *kasuistischen* und den *naturalistischen*. Der Evaluationstyp bestimmt das Untersuchungsdesign: So beinhaltet der *experimentelle* Ansatz mindestens zwei Untersuchungsbedingungen und eine randomisierte Teilnehmerverteilung. Beim *quasi-experimentellen* Design wird auf eine Randomisierung verzichtet. Eine *kasuistische* Evaluation verfügt lediglich über eine einzige Bedingungskonstellation. Bei einer *naturalistischen* Evaluation wird auf jegliches experimentelles Vorgehen verzichtet, zugunsten einer offenen und unvoreingenommenen Beschreibung der Maßnahme und ihrer Auswirkungen.

Die IBC-Evaluation ist eine quantitative Evaluation, da zur Überprüfung theoriegeleitet aufgestellter Hypothesen strukturierte Erfassungsmethoden (Fragebögen und ein standardisiertes Interview) und statistische Auswertungsverfahren verwendet werden. Außerdem handelt es sich bei der IBC-Evaluation um ein experimentelles Untersuchungsdesign mit einer Experimentalgruppe sowie einer unbehandelten Kontrollgruppe und mit Messwiederholung (Prä-, Post- und Follow-up-Test; vgl. auch Kap. 5.2.3 & Kap. 7).

#### 5.4 ZUSAMMENFASSUNG

Zusammenfassend lässt sich die IBC-Evaluation anhand des in Tabelle 5.2 dargestellten Evaluationsprofils charakterisieren.

Tabelle 5.2: IBC-Evaluationsprofil

Dimension	IBC-Evaluation
1. Gegenstand der Evaluation und seine Eigenschaften	isolierte Programmevaluation
2. Ausrichtung der Evaluation	primär summativ-global, mit formativen Elementen
3. Rolle der Evaluatoren	Selbstevaluation oder interne Evaluation
4. Rolle diverser Interessengruppen	Interessenkonflikt zwischen Beurteiler (Eltern) und Evaluator
5. Ziele und Funktionen	quantitativer Nachweis der Programmwirksamkeit
6. Evaluerte Abschnitte der Maßnahme	vollständige Evaluation mit Schwerpunkt Ergebnisbewertung
7. Wissenschaftliche Fundierung der Evaluation	wissenschaftlich, beinhaltet Programm- und Evaluationstheorie sowie systematische Datenerhebung und -analyse
8. Methodische Orientierung	quantitative Evaluation mit experimentellem Gruppendesign und Messwiederholung (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

## 6 ZIELSETZUNG DER ARBEIT UND HYPOTHESEN

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Konzeption, Implementation und Evaluation eines Trainings zur Förderung prosozialer Verhaltensweisen und konstruktiver Konfliktlösungsstrategien sowie zur Prävention aggressiven Verhaltens bei Grundschulern. Ferner sollen die in Kapiteln 2 und 3 beschriebene Einflüsse elterlicher Variablen (Konflikt- und Erziehungsverhalten) auf kindliche Variablen (prosoziales und aggressives Verhalten) und auf die Wirkung des Trainings untersucht werden. Im Folgenden werden Hypothesen aufgestellt, die sich auf die Wirksamkeit des Kindertrainings beziehen.

### 6.1 GRUPPENUNTERSCHIEDE VOR DER TRAININGSDURCHFÜHRUNG

Da die Teilnehmer der Experimentalgruppe (EG) und Kontrollgruppe (KG) randomisiert zugeordnet wurden, wird erwartet, dass sich die Werte der EG und KG vor dem Training (T<sub>1</sub>) weder in den abhängigen noch in den soziodemographischen Variablen unterscheiden.

### 6.2 TRAININGSEFFEKTE

Es wird erwartet, dass das Training Einfluss auf kindliche Variablen nimmt und sich folgende Veränderungen zeigen:

Da in den Trainingsmodulen 3, 7 und 8 Strategien zum Umgang mit ärgerspezifischen Emotionen und damit einhergehender physiologischen Erregung, sowie Coping-Strategien zum Umgang mit ärgerprovozierenden Situationen vermittelt und eingeübt werden, wird angenommen, dass eine Trainingsteilnahme das Ausmaß aggressiver Verhaltensweisen reduziert.

**Hypothese 1:** *Es wird erwartet, dass die Werte der EG auf der Skala „Oppositionell-aggressives Verhalten“ im Vergleich zur KG von Messzeitpunkt 1 (T<sub>1</sub>, unmittelbar vor der Trainingsdurchführung) zu Messzeitpunkt 2 (T<sub>2</sub>, unmittelbar nach der Trainingsdurchführung) abfallen und zum Messzeitpunkt 3 (T<sub>3</sub>, vier Monate nach Beendigung des Trainings) niedriger als die Ausgangswerte (T<sub>1</sub>) sind.*

Da in den Trainingsmodulen 5 bis 8 konstruktive Reaktionen in schwierigen sozialen Situationen aufgezeigt und eintrainiert werden, wird angenommen, dass das konstruktive Handlungsrepertoire des Kindes erweitert und destruktives Verhalten seltener zur Konfliktlösung eingesetzt wird.

**Hypothese 2:** *Es wird erwartet, dass die Werte der EG auf der Skala „Konstruktives Verhalten im Konflikt“ im Vergleich zur KG von T1 zu T2 ansteigen und zu T3 höher als die Ausgangswerte sind.*

**Hypothese 3:** *Es wird erwartet, dass die Werte der EG auf der Skala „Offen-feindseliges Konfliktverhalten“ und auf der Skala „Verdeckt-feindseliges Konfliktverhalten“ im Vergleich zur KG von T1 zu T2 ansteigen und zu T3 niedriger als die Ausgangswerte sind.*

Da in den Trainingsmodulen 1 bis 4 das adäquate Erkennen, Senden und Empfangen emotionaler Botschaften, die Kontaktinitiierung und -aufrechterhaltung sowie einige Kommunikationsregeln erlernt werden, wird angenommen, dass das Training ein breites Repertoire an kindlichen sozial-emotionalen Kompetenzen fördert.

**Hypothese 4:** *Es wird erwartet, dass die Werte der EG auf der Skala „Sozial-emotionale Kompetenzen“ im Vergleich zur KG von T1 zu T2 ansteigen und zu T3 höher als die Ausgangswerte sind.*

Da in den Trainingsmodulen 5 und 6 ein kognitives Problemlösemodell vermittelt und seine Anwendung in Rollenspielen eingeübt wird, wird angenommen, dass die Trainingsteilnahme eine Verbesserung der Problemlösefähigkeit des Kindes bewirkt.

**Hypothese 5:** *Es wird erwartet, dass die Werte der EG auf der Skala „Problemlösefähigkeit“ im Vergleich zur KG von T1 zu T2 ansteigen und zu T3 höher als die Ausgangswerte sind.*

Da in den Modulen 5 bis 8 Hilfsbereitschaft, Bereitschaft zum Teilen und Perspektivenübernahmefähigkeit trainiert werden, wird angenommen, dass eine Trainingsteilnahme kindliches prosoziales Verhalten fördert.

**Hypothese 6:** *Es wird erwartet, dass die Werte der EG auf der Skala „Prosoziales Verhalten“ im Vergleich zur KG von T1 zu T2 ansteigen und zu T3 höher als die Ausgangswerte sind.*

Da insbesondere im Trainingsmodul 4 einige Konversationsfertigkeiten (wie sich bedanken, sich vorstellen, sich entschuldigen und andere Höflichkeitsausdrücke und -gesten) vermittelt und eingeübt werden, wird angenommen, dass eine Trainingsteilnahme das verbale prosoziale Fertigkeitenrepertoire der Kinder erweitert.

**Hypothese 7:** *Es wird erwartet, dass die Werte der EG auf der Skala „Positive Äußerungen“ im Vergleich zur KG von T1 zu T2 ansteigen und zu T3 höher als die Ausgangswerte sind.*

Da in den Modulen 3, sowie 5 bis 8 Strategien zum Umgang mit schwierigen sozialen Situationen (z.B. Wartesituationen), Entspannungstechniken und Selbstinstruktionstechniken vermittelt und eingeübt werden, wird angenommen, dass die Trainingsteilnahme die kindliche Selbstregulation fördert.

**Hypothese 8:** *Es wird erwartet, dass die Werte der EG auf der Skala „Impulskontrolle“ im Vergleich zur KG von T1 zu T2 ansteigen und zu T3 höher als die Ausgangswerte sind.*

Da in allen Modulen des Trainings kindliche Kompetenzen zum Umgang mit schwierigen sozialen Situationen, zum Abbau von Unsicherheiten und Ängsten sowie ein positives Selbstbild gefördert werden, wird angenommen, dass die Trainingsteilnahme zur Reduktion von unsicherem Verhalten und anderen emotionalen Auffälligkeiten beiträgt.

**Hypothese 9:** *Es wird erwartet, dass die Werte der EG auf der Skala „Emotionale Auffälligkeiten“ im Vergleich zur KG von T1 zu T2 ansteigen und zu T3 niedriger als die Ausgangswerte sind.*

**Hypothese 10:** *Es wird erwartet, dass die Werte der EG auf der Skala „Belastung durch elterliche Konflikte“ im Vergleich zur KG von T1 zu T2 abfallen und zu T3 niedriger als die Ausgangswerte sind.*

Alle Hypothesen werden außerdem zusätzlich für Mädchen und Jungen getrennt analysiert, da wie bereits aus der Forschungsliteratur bekannt und wie Jaworsky (2004), Franiecek (2004) sowie Schmartz (2004) in ihren Diplomarbeiten zum vorliegenden empirischen Datensatz zeigen konnten, sich bei Mädchen und Jungen Unterschiede im Verhalten und Erleben beobachten lassen.

### 6.3 MODERATORHYPOTHESEN

Zwar ist das Kindertraining für Grundschüler allgemein konzipiert, ausgehend von den empirischen Befunden wird jedoch angenommen, dass das Training interindividuell unterschiedlich wirken könnte.

Es wird also erwartet, dass die Zugehörigkeit des Kindes zu einer Gruppe (z.B. Mädchen oder Jungen) als Moderator der Trainingseffekte fungieren könnte.

**Hypothese 11:** *Es wird vermutet, dass die gefundenen Trainingseffekte sich in Bezug auf das Geschlecht unterscheiden.*

Wie bereits in Kapiteln 2 und 3 erläutert, könnte das Erziehungsverhalten der Eltern die Trainingswirkung wie folgt moderieren:

**Hypothese 12:** *Es wird erwartet, dass positives Erziehungsverhalten als ein möglicher Moderator die Wirkung des Trainings verstärkt.*

**Hypothese 13:** *Es wird erwartet, dass negatives Erziehungsverhalten als ein möglicher Moderator die Wirkung des Trainings abschwächt.*

Außerdem könnte die Qualität des elterlichen Konfliktverhaltens die Wirkung des Trainings beeinflussen:

**Hypothese 14:** *Es wird erwartet, dass konstruktives Konfliktverhalten der Eltern sich positiv auf die Wirkung des Trainings auswirkt.*

**Hypothese 15:** *Es wird erwartet, dass destruktives Konfliktverhalten der Eltern sich negativ auf die Wirkung des Trainings auswirkt.*

## Empirischer Teil

In den vorangegangenen Kapiteln wurde der theoretische Hintergrund und die Konzeption des IBC-Kindertrainings erläutert, sowie eine Abgrenzung zu anderen Trainings mit ähnlicher Thematik vorgenommen (Kap. 2-4). Anschließend wurden in Kapitel 5 die wesentlichen Bereiche der Trainingsevaluation skizziert und die zentralen Evaluationskriterien vorgestellt. In Kapitel 6 wurden aus der Programmtheorie und den Evaluationskriterien für die vorliegende empirische Studie relevante Zielsetzungen und Hypothesen abgeleitet. Der aktuelle Teil der Arbeit stellt den empirischen Kern der Evaluationsstudie dar. In den beiden nachfolgenden Abschnitten (Kapitel 7 und 8) werden die Anlage der Evaluation und die Ergebnisse der Wirksamkeitsprüfung präsentiert.

### 7 ANLAGE DER EVALUATION, DATENGEWINNUNG, MESSINSTRUMENTE UND AUSWERTUNGSMETHODIK

Kapitel 7 befasst sich nun mit der Evaluation der Wirkung des IBC-Kindertrainings. In Kapitel 7.1 wird der Aufbau der Evaluation erläutert. In Kapitel 7.2 wird die an der Studie beteiligte Personenstichprobe beschrieben und in Kapitel 7.3 werden die zur Veränderungsmessung eingesetzten Instrumente vorgestellt. Kapitel 7.4 widmet sich den statistischen Methoden, die zur Auswertung im Rahmen der Wirksamkeitsprüfung verwendet wurden.

#### 7.1 BESCHREIBUNG DES PROJEKTS: STUDIENDESIGN

Wie bereits in Kapitel 4 erläutert, kann das Design der vorliegenden Evaluationsstudie als ein *experimentelles Design mit unbehandelter Kontrollgruppe inklusive Vor- und Nachtests* eingeordnet werden (vgl. etwa Wottawa & Thierau, 2003). Die Teilnehmer der Studie wurden zufällig einer Experimentalgruppe bzw. einer Kontrollgruppe zugeteilt und durchliefen zeitgleich einen Vortest und zwei Nachtests. Kinder der EG, die an dem IBC-Training teilnahmen, wurden unmittelbar vor Trainingsbeginn (Prätest oder T1), unmittelbar nach Trainingsende (Posttest oder T2) und ca. 16-18 Wochen nach Trainingsende (Follow-up-Test oder T3) mittels standardisierter Interviews befragt. Zeitgleich dazu füllten die Lehrerinnen<sup>11</sup> und die Eltern Fragebögen aus (vgl. Kap. 7.3) Die Daten der KG wurden zur selben Zeit erhoben. Abbildung 7.1 veranschaulicht das Studiendesign.

---

<sup>11</sup> Da das teilnehmende Lehrpersonal nur aus Lehrerinnen bestand, wird im Folgenden ausschließlich die weibliche Form verwendet.

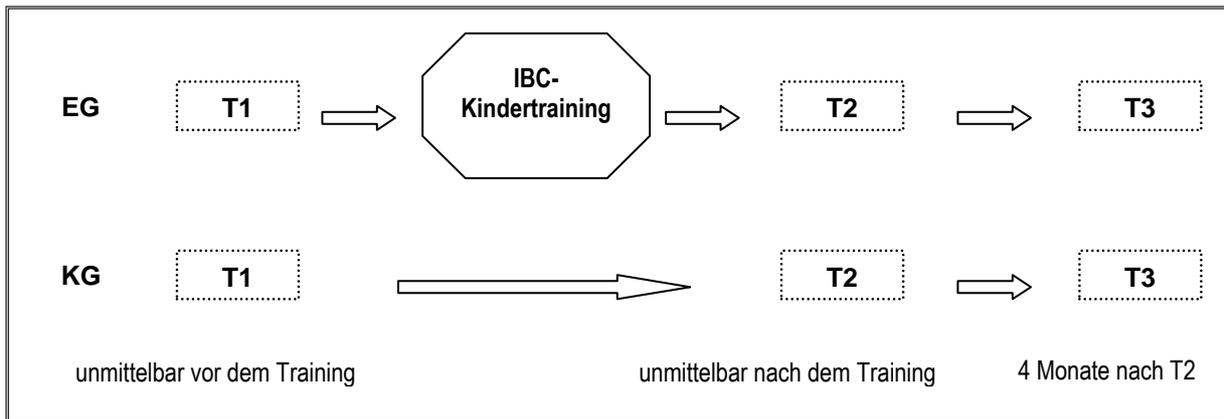


Abbildung 7.1: Schematische Darstellung des Evaluationsdesigns.

## 7.2 STICHPROBE

### 7.2.1 Stichprobenrekrutierung und Datenerhebung

Im Mai 2003 wurde bei der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD) der Stadt Trier ein Antrag auf Genehmigung zur Durchführung des oben beschriebenen Kindertrainings gestellt. Parallel dazu wurden im Juni 2003 zwölf Grundschulen der Stadt Trier (zufällige Auswahl aus dem Verzeichnis Trierer Grundschulen) mit dem Angebot angeschrieben, an einem Projekt zur Förderung des prosozialen Verhaltens und konstruktiver Konfliktlösestrategien bei Kindern im Grundschulalter teilzunehmen. Das Anschreiben enthielt eine kurze Beschreibung des Projekts, sowie Erläuterung der Ziele und der Durchführungsmodalitäten der geplanten Maßnahme (vgl. Anhang A, Schulanschriften). Sämtliche Anschreiben (an Schulen, Eltern und Schulelternbeiräte) sowie Datenerhebungsinstrumente wurden von der Datenschutzbeauftragten des Landes Rheinland-Pfalz auf die Einhaltung der Vorschriften gemäß Datenschutzgesetz begutachtet. Die Implementation des Projektes wurde von der ADD (Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion des Landes Rheinland-Pfalz) bewilligt.

Von den zwölf angeschriebenen Grundschulen hatten acht Interesse bekundet, am Projekt teilzunehmen. Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurden in die vorliegende Studie zunächst nur diejenigen Schulen einbezogen, die über mindestens zwei parallele Erstklassen verfügten, also vier Grundschulen. In einem anschließenden persönlichen Gespräch mit dem Schulpersonal wurden offene Fragen geklärt und Vorkehrungen zur Implementation für das kommende Schuljahr getroffen. Die Zuordnung der Klassen zur Experimental- oder Kontrollbedingung wurde per Zufall ausgelost.

Anfang September 2003 (Schulbeginn in Rheinland-Pfalz) wurde den Eltern der Erstklässler ein Informationsbrief überreicht und Gelegenheit geboten, sich an einem speziell

dafür eingerichteten Informationsstand in der jeweiligen Grundschule über das geplante Projekt zu informieren. Im Elterninformationsbrief wurde das Projekt mit seinen Zielen und Durchführungsbedingungen beschrieben. Da die Teilnahme am Projekt auf Freiwilligkeit beruhte, wurde dem Elternanschreiben eine Einverständniserklärung beigelegt, anhand derer die Eltern ihre Entscheidung für oder gegen die Teilnahme am Projekt bekunden konnten (vgl. Anhang A, Elternanschreiben).

Mitte September 2003 erhielten die Eltern daraufhin die Fragebögen des ersten Datenerhebungszeitpunktes. Bedauerlicherweise wurden die telefonischen Sprechstunden, die zwecks Informationsvermittlung und Fragenklärung angeboten wurden, von den Eltern äußerst selten in Anspruch genommen. Auch die Elterninformationsabende, die an den jeweiligen Schulen stattfanden, wurden nur gering frequentiert. Zwei der vier ausgewählten Schulen sagten nach Erhalt der Fragebögen die Teilnahme am Training ab, da mehr als die Hälfte der Eltern die Fragebögen als zu persönlich empfand und sich gegen eine Teilnahme am Projekt entschied (für genaue Angaben vgl. Tabelle A1 im Anhang A).

In den zwei verbleibenden Schulen erfolgten Ende September 2003 die Interviews mit den Kindern der Trainings- und Kontrollgruppen. Parallel dazu füllten die teilnehmenden Lehrerinnen die Fragebögen zur Beurteilung der Kinder ihrer Klassen aus. Aufgrund der Nicht-Teilnahme der zwei oben genannten Schulen und der daraus resultierenden Reduzierung der Stichprobe wurde ein zweiter Rekrutierungsversuch unternommen, bei dem drei zusätzliche Grundschulen für eine Teilnahme am Training gewonnen werden konnten. Hier erfolgte die erste Datenerhebung bei Kindern, Eltern und Lehrerinnen im Oktober 2003.

Demnach beteiligten sich fünf der 15 angesprochenen Schulen an der Studie. Von den insgesamt 224 Schülern nahmen jedoch nur 148 tatsächlich am Projekt teil. Zur Trainingsevaluation wurde direkt im Anschluss an das Trainingsende im Januar und Februar 2004 ein Posttest durchgeführt. Darüber hinaus erfolgte im Mai und Juni 2004 – vier Monate nach Beendigung der Trainingsmaßnahme – eine Follow-up-Messung.

Die Datenerhebung zum jeweiligen Messzeitpunkt fand nach folgendem Muster statt: Kinder der EG und KG wurden mittels eines standardisierten Interviews mündlich befragt; die Eltern und Lehrerinnen dieser Kinder füllten zeitgleich anonym Fragebögen aus. Die Zuteilung der Kinder zu den Interviewpartnern<sup>12</sup> erfolgte durch das Zufallsprinzip. Beim zweiten und dritten Messzeitpunkt wurde darauf geachtet, dass die Kinder der

---

<sup>12</sup> Interviewer waren Diplomandinnen der Psychologie.

Trainingsgruppe nicht ihren ehemaligen Trainerinnen zugeteilt wurden, um die Durchführungsobjektivität zu wahren. Den Eltern wurde neben ihrem Fragebogen ein frankierter Rückumschlag sowie eine freigemachte Postkarte beigelegt. Durch gleichzeitiges Absenden der Postkarte konnte überprüft werden, welche Probanden den Fragebogen ausgefüllt hatten ohne das Gebot der Anonymität zu verletzen. Da sich der Rücklauf als schwierig gestaltete – viele Eltern mussten schriftlich oder telefonisch angemahnt werden – wurde darauf verzichtet, die Eltern zum dritten Messzeitpunkt zu befragen. Eine detaillierte Beschreibung der eingesetzten Messinstrumente befindet sich in Kapitel 7.3. Um die Zuordnung der Kinder-, Eltern- und Lehrerinnendaten zueinander sowie die Vergleichbarkeit der Fragebögen einer Person über die Messzeitpunkte hinweg zu gewährleisten, wurde ein Code aus 8 Zahlen (bei Eltern) bzw. 10 Zahlen (bei Kindern und Lehrerinnen) verwendet (zur Zusammensetzung des Codes vgl. Anhang B).

### 7.2.2 Beschreibung der Gesamtstichprobe

Die den späteren Analysen zugrunde liegenden Daten stammen von Erstklässlern, ihren Eltern und Lehrerinnen. Diese Teilstichproben werden im Folgenden getrennt vorgestellt. Daran anschließend werden ausführliche Drop-out-Analysen berichtet.

#### ***Kinder***

Die Teilstichprobe der Kinder besteht zum Zeitpunkt T1 aus  $N = 145$  Erstklässlern. Zum Zeitpunkt T2 steigt die Anzahl der Kinder leicht auf  $N = 148$  an und reduziert sich zu T3 auf  $N = 143$ . Nach Angaben von Lehrerinnen sind zu T2 drei neue Schüler hinzugekommen. Zu T3 nahmen drei Erstklässler wegen Krankheit nicht an der Studie teil; zwei weitere Erstklässler wurden auf Wunsch der Eltern aus dem Projekt ausgeschlossen.

Zum *ersten Messzeitpunkt* sind von den 91 Kindern der EG 45 (49.5 %) und von 54 Kindern der KG 32 (59.3 %) weiblich. Der Geschlechtsunterschied ist sowohl innerhalb der EG als auch innerhalb der KG nicht signifikant (EG:  $\chi^2_{\text{emp}} = .01$  und KG:  $\chi^2_{\text{emp}} = 1.85$ ;  $\chi^2_{(1;95\%)} = 3.84$ ;  $p < .05$ ). Die EG-Kinder sind im Durchschnitt 6.3 Jahre alt ( $SD_x = 0.55$ ; Range: 5 - 8), die KG-Kinder im Durchschnitt 6.2 Jahre alt ( $SD_x = 0.45$ ; Range: 5 - 7). Die Verteilung der Kinder auf die Grundschulen ist Tabelle 7.1 zu entnehmen. 83 der EG-Kinder und 50 der KG-Kinder wurden von den Lehrerinnen als „nicht behindert oder beeinträchtigt“ beschrieben. Auch zu den zwei weiteren Messzeitpunkten sind die Unterschiede zwischen EG und KG bezüglich Geschlecht und Alter nicht signifikant. Die genaue Zusammensetzung der Stichprobe zu T2 und T3 kann der nachfolgenden Tabelle 7.1 entnommen werden.

Tabelle 7.1: Demographische Daten der untersuchten Kinderstichprobe

Variable	Ausprägung	T1 (N = 145)		T2 (N = 148)		Kinderinterview (%) <sup>a</sup>	
		EG (n = 91)	KG (n = 54)	EG (n = 93)	KG (n = 55)	T3 (N = 143)	
		EG (n = 92)	KG (n = 51)			EG (n = 92)	KG (n = 51)
<b>Geschlecht des Kindes</b>	Mädchen	45 (49.5)	32 (59.3)	47 (50.5)	33 (60)	47 (51.1)	30 (58.8)
	Jungen	46 (50.5)	22 (40.7)	46 (49.5)	22 (40)	45 (48.9)	21 (41.2)
<b>Alter des Kindes</b>	5 Jahre	1 (1.1)	2 (3.7)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	6 Jahre	65 (71.4)	42 (77.8)	46 (49.5)	32 (58.2)	20 (21.7)	11 (21.6)
	7 Jahre	22 (24.2)	10 (18.5)	43 (46.2)	21 (38.2)	67 (72.8)	37 (72.5)
	8 Jahre	3 (3.3)	0 (0)	4 (4.3)	2 (3.6)	5 (5.4)	3 (5.9)
<b>Schule</b>	Ehrang	30 (31.9)	35 (64.8)	32 (34.4)	35 (63.6)	32 (34.8)	34 (66.7)
	Keune	19 (20.9)	4 (7.4)	19 (20.4)	4 (7.4)	18 (19.5)	4 (7.8)
	Heiligkreuz	0 (0)	14 (25.9)	0 (0)	15 (27.3)	0 (0)	12 (23.5)
	Quint	17 (18.7)	1 (1.9)	17 (18.3)	1 (1.8)	17 (18.5)	1 (1.9)
	Kenn	25 (27.5)	0 (0)	25 (26.9)	0 (0)	25 (27.2)	0 (0)
<b>Behinderung / Beeinträchtigung des Kindes</b>	nein	83 (92.2)	50 (92.6)	90 (95.8)	45 (90)	80 (96.4)	45 (88.2)
	ADS, Konzentrationsprobleme	3 (3.3)	1 (1.9)	2 (2.1)	1 (2.3)	2 (2.4)	3 (5.9)
	Sprachauffälligkeit/-probleme	2 (2.2)	0 (0)	2 (2.1)	1 (2.3)	1 (1.2)	2 (3.9)
	sonstiges	2 (2.2)	3 (5.6)	0 (0)	3 (5.4)	0 (0)	1 (2)
	keine Angaben	1	0	0	5	9	0
			Lehrerinnenangaben (%) <sup>b</sup>				
		T1 (N = 145)		T2 (N = 148)		T3 (N = 143)	
		EG (n = 91)	KG (n = 54)	EG (n = 93)	KG (n = 55)	EG (n = 92)	KG (n = 51)

Anmerkungen: <sup>a/b</sup> Angegeben sind die Häufigkeiten und (in Klammern) die Spaltenprozent, d.h. jeweils der prozentuale Anteil aller Kinder, die die betreffende Frage beantwortet haben bzw. die von den Lehrerinnen beurteilt wurden.

## Lehrerinnen

Die Erstklässler wurden von insgesamt 11 Lehrerinnen beurteilt. Die 5 Lehrerinnen der EG waren im Durchschnitt 45.3 Jahre alt ( $SD_x = 8.5$ ; Range: 32 - 54); die 6 Lehrerinnen der KG waren im Durchschnitt 37 Jahre alt ( $SD_x = 8.4$ ; Range: 27 - 51). Die Dauer der Lehrtätigkeit der EG-Lehrerinnen lag bei durchschnittlich 20 Jahren ( $SD_x = 9.9$ ; Range: 7 - 33), der KG-Lehrerinnen bei 12 Jahren ( $SD_x = 8.7$ ; Range: 3 - 28). Die Verteilung der Lehrerinnen auf die Grundschulen ist Tabelle 7.2 zu entnehmen. Nur eine der Lehrerinnen hatte bereits Vorerfahrung mit ähnlichen Projekten.

Tabelle 7.2: Demographische Daten der untersuchten Lehrerinnenstichprobe

Variable	Ausprägung	Lehrerinnenangaben (%) <sup>a</sup>		
		EG	KG	Gesamt
		T1 = T2 = T3		
<b>Geschlecht</b>	Frauen	5 (100)	6 (100)	11 (100)
	Männer	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<b>Alter</b>	27 - 41 Jahre	1 (20)	5 (83.3)	6 (54.5)
	42 - 55 Jahre	4 (80)	1 (16.6)	5 (45.5)
<b>Schule</b>	Ehrang	2 (40)	2 (33.3)	4 (36.4)
	Keune	1 (20)	1 (16.7)	2 (18.2)
	Heiligkreuz	0 (0)	2 (33.3)	2 (18.2)
	Quint	1 (20)	1 (16.7)	2 (18.2)
	Kenn	1 (20)	0 (0)	1 (9.1)

Variable	Ausprägung	Lehrerinnenangaben (%) <sup>a</sup>		
		T1 = T2 = T3		Gesamt
		EG	KG	
Dauer der Lehrtätigkeit	3 – 18 Jahre	2 (40)	5 (83.3)	7 (63.6)
	19 – 33 Jahre	3 (60)	1 (16.7)	4 (36.4)
Erfahrung mit ähnlichen Projekten	ja	0 (0)	1 (16.7)	1 (9.1)

Anmerkung: <sup>a</sup> Angegeben sind die Häufigkeiten und (in Klammern) die Spaltenprozentage, d.h. jeweils der prozentuale Anteil aller Lehrerinnen, die die betreffende Frage beantwortet haben.

## Eltern

Die Stichprobe der Eltern umfasst *zum ersten Messzeitpunkt* 150 Personen, darunter 86 (57 %) Mütter und 64 (43 %) Väter. In der Teilstichprobe der **Mütter** gehören 62 (72 %) Frauen der EG und 24 (28 %) Frauen der KG an. Das Durchschnittsalter der EG-Mütter beträgt 35.1 Jahre ( $SD_x = 4.37$ ; Range 27 - 44) und das der KG-Mütter 37.3 Jahre ( $SD_x = 4.37$ ; Range 26 - 47). In der Teilstichprobe der **Väter** gehören 43 (67 %) Männer der EG und 21 (33 %) Männer der KG an. Das Durchschnittsalter der EG-Väter liegt bei 38.1 Jahren ( $SD_x = 4.34$ ; Range: 28 - 53) und der KG-Väter bei 38.2 Jahren ( $SD_x = 4.85$ ; Range: 24 - 47). Der Geschlechtsunterschied ist sowohl innerhalb der EG als auch innerhalb der KG nicht signifikant (EG:  $\chi^2_{emp} = 3.01$  und KG:  $\chi^2_{emp} = .20$ ;  $\chi^2_{(1;95\%)} = 3.84$ ;  $p < .05$ ).

In der *Teilstichprobe der Mütter* gibt es Unterschiede zwischen Müttern der EG und der KG hinsichtlich des höchsten erreichten Bildungsabschlusses: So geben 33.9 % der Mütter der EG, aber nur 12.5 % der Mütter der KG „Hauptschule“ als höchsten Bildungsabschluss an<sup>13</sup>. Auch Mütter mit dem Schulabschluss „Mittlere Reife“ sind häufiger in der EG als in der KG vertreten ( $\chi^2_{emp} = 8.5$ ;  $\chi^2_{(1;99\%)} = 6.63$ ;  $p < .01$ ). Außerdem sind mehr Mütter der EG als der KG Hausfrauen ( $\chi^2_{emp} = 4.9$ ;  $\chi^2_{(1;95\%)} = 3.84$ ;  $p < .01$ ). Weitere soziodemographische Angaben der Mütter sind Tabelle 7.3 zu entnehmen.

Tabelle 7.3: Demographische Daten der untersuchten Mütterstichprobe

Variable	Ausprägung	Mütterangaben (%) <sup>a</sup>			
		T1 (N = 86)		T2 (N = 58)	
		EG (n = 62)	KG (n = 24)	EG (n = 41)	KG (n = 17)
Alter	24 – 34 Jahre	27 (43.6)	6 (25)	15 (36.6)	3 (17.6)
	35 – 45 Jahre	35 (56.4)	17 (70.8)	26 (63.4)	13 (76.5)
	46 – 57 Jahre	0 (0)	1 (4.2)	0 (0)	1 (5.9)
Bildungsabschluss	Sonderschule	1 (1.6)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Hauptschule	21 (33.9)	3 (12.5)	11 (26.8)	4 (23.5)
	Realschule (Mittlere Reife)	23 (37.1)	7 (29.5)	16 (39)	2 (11.8)
	Fachabitur, Abitur	5 (8.1)	8 (33.3)	4 (9.8)	7 (41.2)
	Student / Studentin	1 (1.6)	1 (4.2)	1 (2.4)	0 (0)
	FH-Abschluss	6 (9.6)	0 (0)	4 (9.8)	1 (5.9)
	Uni-Abschluss	5 (8.1)	5 (20.8)	5 (12.2)	3 (17.6)

<sup>13</sup> Die Analyse des Unterschieds mittels eines  $\chi^2$ -Test ist in diesem Fall nicht möglich, da die erwartete Häufigkeit pro Zelle  $< 5$  ist (vgl. Bortz, 1993).

Variable	Ausprägung	Mütterangaben (%) <sup>a</sup>			
		T1 (N = 86)		T2 (N = 58)	
		EG (n = 62)	KG (n = 24)	EG (n = 41)	KG (n = 17)
Eigene Erwerbstätigkeit zur Zeit	ja	34 (54.8)	18 (75)	25 (61)	12 (70.6)
	nein, in Ausbildung	1 (1.6)	1 (4.2)	1 (2.4)	0 (0)
	nein, Hausfrau	27 (43.6)	5 (20.8)	14 (34)	5 (29.4)
Ausbildung / Beruf	keine Angabe, da in Ausbildung, Hausfrau, arbeitslos	28 (45.2)	6 (27.3)	16 (41)	5 (29.4)
	Akademikerin in freiem Beruf	2 (3.2)	1 (1.8)	1 (2.6)	0 (0)
	selbständig im Handel, Gewerbe, Industrie	1 (1.6)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	Beamtin	2 (3.2)	1 (4.5)	2 (5.1)	
	Angestellte	28 (45.2)	14 (63.6)	20 (51.3)	11 (64.7)
	Angestellte, Verantwortung für andere / Führungsaufgaben	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (5.9)
	fehlend	1	2	2	0
Gesamtzahl der Kinder in Familie	1	7 (11.3)	5 (22.7)	5 (12.2)	3 (17.6)
	2	38 (61.3)	11 (50)	27 (65.9)	8 (47.1)
	3	12 (19.4)	4 (18.2)	6 (14.6)	4 (23.5)
	4	3 (4.8)	0 (0)	4 (4.9)	0 (0)
	5	0 (0)	2 (9.1)	1 (2.4)	2 (11.8)
	fehlend	1	2	0	0
Erstklässler im Haushalt	ja	62 (100)	24 (100)	40 (97.6)	16 (94.1)
	zeitweise	0 (0)	0 (0)	1 (2.4)	1 (5.9)
	nein	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
Zusammenleben mit Vater des Erstklässlers	zusammenlebend	57 (91.9)	19 (79.2)	38 (92.7)	13 (76.5)
	getrennt lebend	5 (8.1)	3 (12.5)	3 (7.3)	3 (17.5)
	geschieden	0 (0)	2 (8.3)	0 (0)	1 (5.9)
	verwitwet	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)

Anmerkungen: <sup>a</sup> Angegeben sind die Häufigkeiten und (in Klammern) die Spaltenprozente, d.h. jeweils der prozentuale Anteil von allen EG- bzw. KG-Frauen, die die betreffende Frage beantwortet haben.

Ähnlich wie bei den Müttern gibt es auch in der *Teilstichprobe der Väter* Unterschiede in der Verteilung der Bildungsabschlüsse. So gibt der größte Teil der EG-Väter (39.5 %, gegenüber 9.5 % in der KG) „Hauptschule“ als höchsten erreichten Bildungsabschluss an<sup>14</sup>. Dazu passt, dass auch mehr Väter der EG (28.6 %) im Vergleich zu KG (4.8 %) zum Zeitpunkt der Befragung bei der Berufsangabe „Arbeiter“ vertreten sind. Weitere soziodemographische Angaben sind in der Tabelle 7.4 wiedergegeben.

Tabelle 7.4: Demographische Daten der untersuchten Väterstichprobe

Variable	Ausprägung	Väterangaben (%) <sup>a</sup>			
		T1 (N = 64)		T2 (N = 40)	
		EG (n = 43)	KG (n = 21)	EG (n = 28)	KG (n = 12)
Alter	24 – 34 Jahre	8 (18.6)	3 (14.3)	4 (14.3)	2 (16.7)
	35 – 45 Jahre	34 (79.1)	17 (80.9)	22 (78.6)	9 (75)
	46 – 57 Jahre	1 (2.3)	1 (4.8)	2 (7.1)	1 (8.3)
Bildungsabschluss	Hauptschule	17 (39.5)	2 (9.5)	10 (35.7)	1 (8.3)
	Realschule (Mittlere Reife)	11 (25.6)	4 (19)	7 (25)	3 (25)
	Fachabitur, Abitur	4 (9.3)	4 (19)	3 (10.7)	1 (8.3)
	Student / Studentin	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	FH-Abschluss	4 (9.3)	6 (28.6)	2 (7.1)	4 (33.3)
Uni-Abschluss	7 (16.3)	5 (23.8)	6 (21.4)	3 (25)	

<sup>14</sup> Die Analyse des Unterschieds mittels eines CHI<sup>2</sup>-Test ist nicht möglich, da auch in den Väterdaten die erwartete Häufigkeit pro Zelle häufig < 5 ist (vgl. Bortz, 1993).

Variable	Ausprägung	Väterangaben (%) <sup>a</sup>			
		T1 (N = 64)		T2 (N = 40)	
		EG (n = 43)	KG (n = 21)	EG (n = 28)	KG (n = 12)
<b>Eigene Erwerbstätigkeit zur Zeit</b>	ja	41 (95.4)	21 (100)	26 (92.9)	12 (100)
	nein, in Ausbildung	1 (2.3)	0 (0)	1 (3.6)	0 (0)
	nein, Hausmann	1 (2.3)	0 (0)	1 (3.6)	0 (0)
<b>Ausbildung / Beruf</b>	keine Angabe, da in Ausbildung, Hausmann, arbeitslos	2 (4.8)	0 (0)	2 (7.4)	0 (0)
	Akademiker in freiem Beruf	1 (2.4)	2 (9.5)	0 (0)	1 (8.3)
	selbständig im Handel, Gewerbe, Industrie	5 (11.9)	4 (19)	4 (14.8)	1 (8.3)
	Beamter	3 (7.1)	2 (9.5)	2 (7.4)	3 (25)
	Berufssoldat	1 (2.4)	1 (4.8)	1 (3.7)	
	Angestellter	16 (38.1)	9 (43.9)	12 (42.9)	6 (50)
	Angestellter, Verantwortung für andere / Führungsaufgaben	2 (4.8)	2 (9.5)	3 (11.1)	1 (8.3)
	Arbeiter	12 (28.6)	1 (4.8)	3 (11.1)	0 (0)
	fehlend	1	0	1	0
		0	2 (9.5)	1 (3.6)	1 (8.3)
<b>Gesamtzahl der Kinder in Familie</b>	1	7 (17.1)	5 (23.8)	4 (14.3)	2 (16.7)
	2	23 (56.1)	9 (42.9)	16 (57.1)	6 (50)
	3	8 (19.5)	4 (19.0)	5 (17.9)	3 (2.5)
	4	3 (7.3)	0 (0)	2 (7.1)	0 (0)
	5	0 (0)	1 (4.8)	0 (0)	0 (0)
<b>Erstklässler im Haushalt</b>	ja	42 (97.7)	18 (85.7)	26 (92.9)	11 (91.7)
	zeitweise	0 (0)	1 (4.8)	1 (3.6)	0 (0)
	nein	1 (2.3)	2 (9.5)	1 (3.6)	1 (8.3)
<b>Zusammenleben mit Mutter des Erstklässlers</b>	zusammenlebend	41 (95.3)	17 (81)	26 (92.9)	10 (83.3)
	getrennt lebend	2 (4.7)	3 (14.3)	2 (7.1)	1 (8.3)
	geschieden	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	verwitwet	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (8.3)

Anmerkungen: <sup>a</sup> Angegeben sind die Häufigkeiten und (in Klammern) die Spaltenprozent, d.h. jeweils der prozentuale Anteil von allen EG- bzw. KG-Frauen, die die betreffende Frage beantwortet haben.

Die Stichprobe der Eltern verkleinert sich *zum zweiten Messzeitpunkt* auf 98 Personen: 58 (59.2 %) Mütter und 40 (40.8 %) Väter. Die genaue Zusammensetzung der Stichprobe zu T2 kann den obigen Tabellen 7.3 und 7.4 entnommen werden. Wie sich die Elternstichprobe zwischen T1 und T2 unterscheidet wird in Kapitel 7.2.4 dargestellt.

### 7.2.3 Unterschiede zwischen EG und KG in den Ausgangswerten

Zur Analyse der Ausgangswertunterschiede zwischen EG und KG in den zur Überprüfung der Hypothesen und der Wirksamkeit des Kindertrainings eingesetzten Messinstrumenten (vgl. Kap. 7.3) wurde für jede abhängige Variable ein *t*-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Da die an der Trainingsevaluation teilnehmenden Schüler den Untersuchungsbedingungen zufällig zugeordnet waren, wurden vor der Durchführung des Trainings (T1) keine Gruppenunterschiede erwartet.

Trotz der vorgenommenen Randomisierung lassen sich in den Angaben der Lehrerinnen Unterschiede in den Ausgangswerten zweier Skalen beobachten. So liegen die EG-Mittelwerte der Skala „Oppositionell-aggressives Verhalten“ signifikant höher als die KG-

Mittelwerte; EG-Kinder wurden demnach von ihren Lehrerinnen im Vergleich zu KG-Kindern als aggressiver beurteilt. Dieser Unterschied ist auch beim separaten Vergleich zwischen EG- und KG-Mädchen bzw. zwischen EG- und KG-Jungen signifikant. Außerdem wurden EG-Kinder im Vergleich zu KG-Kindern von ihren Lehrerinnen als emotional auffälliger beurteilt. Bei einer separaten Analyse ist dieser Unterschied nur für Mädchen signifikant (vgl. nachfolgende Tabelle 7.5). Diesen Unterschieden in den Ausgangswerten wird bei der Überprüfung der in Kapitel 6 aufgestellten Hypothesen durch die kovarianzanalytische Auswertung Rechnung getragen (vgl. Kapitel 7.4).

Tabelle 7.5: Mittelwertunterschiede in den Ausgangswerten der abhängigen Variablen „Oppositionell-aggressives Verhalten“ und „Emotionale Auffälligkeiten“ in EG und KG nach Lehrerinnenangaben

Lehrerinnenbeurteilung			N	$M_x$	$SD_x$	t-Test (2-seitig)	
						t (df)	p
<b>Oppositionell-aggressives Verhalten<sup>a</sup></b>	Gesamt	EG	91	.84	.73	<b>4.01 (142.5)</b>	<b>.000</b>
		KG	54	.44	.47		
	Mädchen	EG	45	.52	.56	<b>2.01 (73.9)</b>	<b>.048</b>
		KG	32	.32	.35		
	Jungen	EG	46	1.15	.74	<b>3.061 (53.1)</b>	<b>.003</b>
		KG	21	.66	.53		
<b>Emotionale Auffälligkeiten<sup>a</sup></b>	Gesamt	EG	91	1.31	.77	<b>2.180 (143)</b>	<b>.031</b>
		KG	54	1.00	.89		
	Mädchen	EG	45	1.42	.72	<b>2.279 (54.8)</b>	<b>.027</b>
		KG	32	1.20	.82		
	Jungen	EG	46	.96	.95	.969 (65)	.336
		KG	21	.99	.80		

Anmerkungen: <sup>a</sup> Antwortskala: 0 = nie oder fast nie, 1 = selten, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = sehr oft. Signifikante Effekte sind fett gedruckt

In der Selbsteinschätzung der Kinder, sowie den Beurteilungen durch Mütter und Väter lassen sich keine signifikanten Unterschiede in den Ausgangswerten zwischen EG und KG feststellen.

## 7.2.4 Drop-out-Analysen

### **Kinder**

Bei den Lehrerinnen- und Kinderdaten fällt die Drop-out-Quote gering aus: Von anfänglich (T1) 145 Kindern ( $n_{EG} = 91$  und  $n_{KG} = 54$ ) nahmen 139 Kinder auch an den zwei nachfolgenden Messzeitpunkten (T2 und T3) an der Studie teil ( $n_{EG} = 89$  und  $n_{KG} = 50$ ). Die Drop-out-Quote liegt somit für alle Kinder über den gesamten Erhebungszeitraum (T1 - T3) hinweg bei 4.1 Prozent (2.2 % in der EG und 7.4 % in der KG). Die Unterschiede zwischen den „Drop-outs“ (Kinder, die ausgeschieden sind) und den „Respondern“ (Kinder, die zu allen drei Messzeitpunkten an der Studie teilgenommen haben) können weder be-

züglich der demographischen noch der abhängigen Variablen statistisch analysiert werden, da aufgrund des geringen Drop-outs eine wichtige Voraussetzung für Signifikanztests (erwartete Häufigkeit pro Zelle  $> 5$ ; vgl. Bortz, 1993) nicht erfüllt ist. Im Folgenden werden die Drop-out-Quoten der Elternstichproben analysiert.

### **Mütter**

Vor der Durchführung des Trainings (T1) haben insgesamt 86 Mütter ( $n_{EG} = 62$  und  $n_{KG} = 24$ ), unmittelbar nach der Durchführung (T2) dagegen nur 58 Mütter ( $n_{EG} = 41$  und  $n_{KG} = 17$ ) die Fragebögen ausgefüllt. Die Drop-out-Quote beträgt demnach insgesamt 33.7 Prozent und ist in den beiden Untergruppen in etwa gleich groß (EG: 33.9 % und KG: 29.2 %).

In der EG haben sich 24 Mütter (36.9%) nur zu T1 an der Studie beteiligt (im Folgenden als „Drop-outs“ bezeichnet). 38 Mütter (58.5%) der EG haben zu beiden Zeitpunkten (im Folgenden „Responder“ genannt), und drei (4.6%) nur zu T2 die Fragebögen ausgefüllt. In der KG gab es 8 (32%) Drop-outs, 16 (64%) Responder und eine Mutter (4%), die nur zu T2 teilnahm.

### **Väter**

Zum Zeitpunkt T1 füllten insgesamt 64 Väter ( $n_{EG} = 43$  und  $n_{KG} = 21$ ), zu T2 dagegen nur 41 Väter ( $n_{EG} = 29$  und  $n_{KG} = 12$ ) die Fragebögen aus. Insgesamt lag die Drop-out-Quote in der Teilstichprobe der Väter demnach bei 35.9 Prozent (EG: 32.6% und KG: 42.9%).

In der EG gab es 18 Drop-outs (38.3%), 25 (53.2%) Responder und 4 Väter (8.5%), die sich nur an T2 beteiligten. In der KG waren 10 Väter (45.5%) Drop-outs, 11 (50%) waren Responder) und einer (4.5%) füllte den Fragebogen nur zu T2 aus.

### **Unterschiede zwischen Respondern und Drop-outs in den Ausgangswerten**

Der statistische Vergleich von Drop-outs und Respondern hinsichtlich nominalskalierten, soziodemografischer Merkmale (die mehrfach gestuft erhoben wurden) ist aus den bereits zuvor genannten Gründen nicht möglich (erwartete Häufigkeit pro Zelle  $< 5$ ; vgl. Bortz, 1993).

Ob sich Responder und Drop-outs in den Werten der zur Überprüfung der Wirksamkeit des Kindertrainings eingesetzten Messinstrumenten zu T1 signifikant unterscheiden, wurde – ähnlich der Vorgehensweise zur Überprüfung von Ausgangswertunterschieden – separat für EG und KG mittels *t*-Test für unabhängige Stichproben analysiert.

In der EG-Mütter unterscheiden sich Responder und Drop-outs in ihren Ausgangswerten (T1) sowohl hinsichtlich der Beurteilung ihrer Kinder als auch hinsichtlich der Angaben zu ihrem eigenen Konfliktverhalten. Responder schätzten das prosoziale Verhalten ihrer Kinder als signifikant geringer ein als Drop-outs (Tabelle 7.6 enthält die genauen Werte). Außerdem gaben Drop-out-Mütter im Vergleich zu Responder-Müttern signifikant kleinere Werte auf der Skala „Aggressive Eskalation“ in Partnerschaftskonflikten an (vgl. Tabelle 7.6). Die Responder-Mütter berichten also im Vergleich zu den Drop-out-Müttern ein weniger kompetentes Verhalten in ihren Partnerschaftskonflikten.

Tabelle 7.6: Mittelwertsunterschiede von Drop-outs und Responder innerhalb der EG-Mütter

AV zu T1 aus Muttersicht		N	M <sub>x</sub>	SD <sub>x</sub>	t-Test (2-seitig)	
					t (df)	p
prosoziales Verhalten des Kindes <sup>a</sup>	EG-Drop-outs	23	3.16	.50	2.18 (59)	.033
	EG-Responder	38	2.89	.43		
aggressive Eskalation (Konfliktverhalten der Mutter) <sup>b</sup>	EG-Drop-outs	23	1.68	.42	2.114 (58)	.039
	EG-Responder	37	1.95	.53		

Anmerkungen: <sup>a</sup> Antwortskala: 0 = nie oder fast nie, 1 = selten, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = sehr oft. <sup>b</sup> Antwortskala: 1 = fast nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = fast immer.

In der KG-Mütter unterscheiden sich Responder und Drop-outs hinsichtlich ihres Konflikt- und Erziehungsverhaltens: Auch hier schätzten Drop-outs im Vergleich zu Respondern die Häufigkeit der aggressiven Eskalation in Partnerschaftskonflikten geringer ein (der Unterschied ist marginal signifikant, vgl. Tabelle 7.7). Darüber hinaus gaben Drop-outs signifikant mehr konstruktives Konfliktverhalten als Responder an.

Tabelle 7.7: Mittelwertsunterschiede von Drop-outs und Responder innerhalb der KG-Mütter

AV zu T1		N	M <sub>x</sub>	SD <sub>x</sub>	t-Test (2-seitig)	
					t (df)	p
aggressive Eskalation (Konfliktverhalten der Mutter) <sup>a</sup>	KG-Drop-outs	8	1.73	.26	1.957 (21)	.064
	KG-Responder	15	2.01	.35		
Konstruktives Verhalten (Konfliktverhalten der Mutter) <sup>b</sup>	KG-Drop-outs	8	3.99	.33	2.443 (21)	.023
	KG-Responder	15	3.47	.54		

Anmerkung: <sup>a, b</sup> Antwortskala: 1 = fast nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = fast immer.

Diese Befunde lassen eine geringere Kompetenz im Konfliktverhalten der Responder-Mütter insgesamt und weniger prosoziales Verhalten bei Kindern der EG-Responder-Mütter vermuten und werden bei der Interpretation der Evaluationsergebnisse berücksichtigt.

Bei Vätern zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Respondern und Drop-outs, weder innerhalb der EG noch innerhalb der KG.

### 7.3 BESCHREIBUNG DER MESSINSTRUMENTE

Im Folgenden werden die zur Erfassung von Veränderungen verwendeten Messinstrumente vorgestellt. Zum Einsatz kamen sowohl Messverfahren, die sich in ähnlichen Evaluationsstudien bewährt haben, als auch teilweise oder gänzlich neu für die Evaluation des Kindertrainings konstruierte Fragebögen. Zurückgreifend auf Jaworsky (2004), Franiek (2004), Schmartz (2004) und Lokhande (2005), die im Rahmen ihrer Diplomarbeiten auf der Datenbasis der vorliegenden Studie u.a. faktorenanalytische Untersuchungen des gesamten eingesetzten Erhebungsinstrumentariums vorgenommen haben, wird die dimensionale Struktur der einzelnen für die Evaluation des Kindertrainings relevanten Messinstrumente erläutert. Alle beschriebenen Messverfahren sind im Anhang B abgedruckt.

#### 7.3.1 Kinder

Die Kinder wurden in einem standardisierten Interview von ca. 20 Minuten Dauer einzeln befragt. Dabei wurde zur Steigerung der Motivation, Mitarbeit- und Auskunftsbereitschaft der Kinder eine Handpuppe – der Terrierwelpen Jack<sup>15</sup> – eingesetzt (vgl. Anhang B, Abbildung der Interviewsituation). Auf einer vierstufigen Likert-Skala, deren einzelne Antwortmöglichkeiten durch unterschiedliche Größen und Farben veranschaulicht sind, konnten die interviewten Kinder per Fingerzeig angeben, wie häufig sie das genannte Verhalten im Alltag zeigen (vgl. Anhang B, Antwortkeil).

Das Kinderinterview beinhaltet insgesamt 69 Items und setzt sich aus folgenden Messinstrumenten zusammen: *Fragebogen zur Erfassung der Sozialen Kompetenz bei Kindern (SoKo-K)*, *Fragebogen zur Erfassung der Eltern-Kind-Beziehung (EKB-K)*, *Fragebogen zur Erfassung Kindlicher Ärgerregulierungsstrategien (KÄRST-K)*, sowie *Fragebogen zur Erfassung der Sozialen Erwünschtheit bei Kindern (SoEr-K)*. Da er bei der Prüfung von Wirksamkeitshypothesen nicht einbezogen wurde, wird der EKB-K (Reichle, 2003c) nicht detailliert dargestellt.

#### ***Fragebogen zur Erfassung der Sozialen Kompetenz bei Kindern (SoKo-K)***

Dieser Fragebogen dient der Erfassung sozialer Kompetenz bei Kindern. Er wurde ausgehend von theoretischen Überlegungen zum Konstrukt „Soziale Kompetenz“ und zum großen Teil unter Zuhilfenahme von Items zweier bereits publizierter Verfahren, dem

---

<sup>15</sup> Herzlichen Dank an Jochen Heil, Folkmanis' European Distributor, für die freundliche Spende von 6 Handpuppen.

Prosocial Behavior Questionnaire (PBQ; Weir & Duveen, 1981) und dem Berkeley Puppet Interview (Measelle, Ablow, Cowan & Cowan, 1998), im Rahmen des Promotionsprojekts entwickelt. Zwei Bereiche der sozialen Kompetenz, die „Initiierung von sozialen Beziehungen“ sowie die „Gestaltung und Aufrechterhaltung von sozialen Beziehungen“, werden durch 18 Items abgebildet. Darüber hinaus wurden sechs weitere Items generiert, die kindliche Wahrnehmung von Partnerschaftskonflikten der Eltern sowie das Verhalten der Kinder in diesen Konflikten betreffen. Der resultierende Fragebogen setzt sich damit aus insgesamt 24 Items mit jeweils vierstufiger Antwortskala (0 = „fast nie“ bis 3 = „fast immer“) zusammen. Die Fragebogenkonstruktion und seine Validierung sind in detaillierter Form bei Franiek (2004) und Lokhande (2005) nachzulesen.

Der SOKO-K wurde anhand aller Kinderdaten zu T1 (N = 145) faktorenanalytisch untersucht. Eine Hauptkomponentenanalyse mit orthogonaler Varimaxrotation ergab eine 5-faktorielle Lösung<sup>16</sup>, die 47.3% der Gesamtvarianz erklärt. Folgende fünf Skalen wurden gebildet (Anzahl der Items, interne Konsistenz nach Cronbachs Alpha und mittlere Trennschärfe als Item-Total-Correlation in Klammern): *Impulskontrolle und Einhalten von Höflichkeitsformen* (5 Items;  $\alpha = .74$ ;  $r_{it} = .51$ ), *Prosoziales Verhalten* (6 Items;  $\alpha = .71$ ;  $r_{it} = .45$ ), *Belastung durch elterliche Konflikte* (5 Items;  $\alpha = .73$ ;  $r_{it} = .38$ ), *Positive Äußerungen* (4 Items;  $\alpha = .55$ ;  $r_{it} = .34$ ) und *Schüchternheit* (3 Items;  $\alpha = .45$ ;  $r_{it} = .28$ ). Die ersten drei Skalen der 5-Faktoren-Lösung sind psychometrisch als zufrieden stellend bis gut anzusehen, während die Skalen 4 und 5 keine guten Skaleneigenschaften besitzen, also nicht sehr homogen sind. Die fünfte Skala wird im Weiteren nicht näher erläutert, da sie nicht zur Hypothesenprüfung im Rahmen der Trainingsevaluation herangezogen wurde.

Die Skala *Impulskontrolle und Einhalten von Höflichkeitsformen* erfasst Verhaltensweisen wie beispielsweise zuhören und abwarten können, sich für einen versehentlich zugefügten Schaden entschuldigen sowie sich für Komplimente bedanken. Die Skala *Prosoziales Verhalten* erfasst prosoziale Verhaltensweisen wie helfen, teilen/ausleihen, andere begrüßen sowie sich vorstellen und sich nach dem Namen des Gegenübers erkundigen. Reaktionen der Kinder auf Streit innerhalb des Elternpaares werden mit der Skala *Belastung durch elterliche Konflikte* erfasst, wie zum Beispiel weggehen/verstecken, sich fürchten, sich in den Streit einmischen (etwa durch schimpfen oder die Eltern zu bitten, mit dem Streit aufzuhören). Die Skala *Positive Äußerungen* umfasst Verhaltensweisen, die in der Interaktion mit Gleichaltrigen gezeigt werden, wie etwa Komplimente ma-

---

<sup>16</sup> Item Nr. 6 wurde wegen seiner schlechten psychometrischen Eigenschaften (Stabilitätskennwert von  $r < .40$ ) eliminiert.

chen/loben, sich für eine erbrachte Hilfeleistung bedanken und andere zum Mitspielen einladen.

### ***Fragebogen zur Erfassung Kindlicher Ärgerregulationsstrategien (KÄRST)***

Der KÄRST (von Salisch & Pfeiffer, 1998; von Salisch, 2003) ist ein Fragebogen zur Erfassung unterschiedlicher Strategien der Ärgerregulierung bei Kindern. Er wurde für Schulkinder ab der dritten Klasse konzipiert. Die Ursprungsfassung besteht aus 25 Items, die sich 11 Strategien der kindlichen Ärgerregulierung zuordnen lassen: „konfrontierendes Verhalten“, „Intrige“, „Rachedgedanken“, „sich abwenden“, „soziale Unterstützung“, „Aufmerksamkeitslenkung“, „erklären und sich versöhnen“, „den eigenen Anspruch zurücknehmen“, „Humor“, „abwertende Gedanken“ sowie „Ersatzbefriedigung“. Von Salisch und Pfeiffer (1998) berichten eine stabile und inhaltlich gut zu interpretierende Faktorenstruktur mit den folgenden vier Faktoren (interne Konsistenz nach Cronbachs Alpha in Klammern): *Konfrontieren und Schädigen* (6 Items,  $\alpha = .80$ ), *Sich Distanzieren* (6 Items,  $\alpha = .67$ ), *Erklären und Sich Zurücknehmen* (4 Items,  $\alpha = .69$ ) und *Humor* (2 Items,  $\alpha = .61$ ).

Für die Zwecke der Trainingsevaluation wurde der Fragebogen im Hinblick auf das Alter der Kinder und die inhaltliche Konzeption des Trainings leicht modifiziert. Die Projektversion des KÄRST enthält insgesamt 30 Items mit vierstufiger Antwortskala (0 = „fast nie“ bis 3 = „fast immer“), die der Erfassung kindlicher Ärgerregulationsstrategien in Konfliktsituationen dienen. Eine Beschreibung der vorgenommenen Veränderungen und eine ausführliche faktorenanalytische Untersuchung der Projektversion anhand der Daten aller Kinder zu T1 (N = 145) sowie zu T2 (N = 148) können bei Franiek (2004) und Schmartz (2005) nachgelesen werden.

Auf der Basis der faktorenanalytischen Untersuchungen wurden folgende drei Skalen gebildet (Anzahl der Items sowie interne Konsistenz nach Cronbachs Alpha zu T1 und T2 in Klammern): *Verdeckt-feindselige Strategien* (9 Items;  $\alpha_{T1} = .77$ ;  $\alpha_{T2} = .77$ ), *Offen-feindselige Strategien* (5 Items;  $\alpha_{T1} = .78$ ;  $\alpha_{T2} = .72$ ) und *Konstruktive Strategien* (7 Items;  $\alpha_{T1} = .72$ ;  $\alpha_{T2} = .70$ ). Die Skalen sind psychometrisch als zufrieden stellend bis gut anzusehen.

Die Skala *Verdeckt-feindselige Strategien* erfasst Strategien wie „Intrigen spinnen“, „abwertende Gedanken“, „Rachedgedanken hegen“, „sich abwenden“ und „ignorieren/wie Luft behandeln“. Die Skala *Offen-feindselige Strategien* erfasst Strategien, die sich in direkt konfrontierendem und schädigendem Verhalten äußern, wie „dem Anderen etwas

kaputtmachen“, „treten/schlagen/schubsen“, „anbrüllen/anmeckern“ und „ausrasten“. Strategien wie „erklären und sich versöhnen“, „verstehen/Perspektive übernehmen“, „eigenen Anspruch zurücknehmen“ sowie „Aufmerksamkeit auf Positives lenken“ werden von der Skala *Konstruktive Strategien* erfasst.

### ***Fragebogen zur Erfassung der Sozialen Erwünschtheit (SoEr-K)***

Die eingesetzte Skala zur Erfassung der kindlichen Tendenz, sich angepasst und sozial erwünscht darzustellen wurde weitgehend dem Angstfragebogen für Schüler (AFS) von Wiczerkowski, Nickel, Janowski, Fittkau und Rauer (1975) entnommen. Die Skala *Soziale Erwünschtheit* des AFS besteht im Original aus 10 Items. In die Projektversion des SoEr-K wurden sechs Items aufgenommen, die folgende psychometrische Kriterien erfüllen: eine mittlere Trennschärfe, variierende Itemschwierigkeiten sowie Verständlichkeit für Erstklässler. Darüber hinaus wurde ein einzelnes Item aus der Lügenskala der Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche (HANES-KJ; Buggle & Baumgärtel, 1975) aufgegriffen, da es eine für die Altersgruppe der Sechsjährigen typische Situation thematisiert („Ich esse alles, was auf den Tisch kommt“). Die Projektversion des SoEr-K enthält damit sieben Aussagen, denen die Kinder im Interview durch die Auswahl einer roten bzw. einer grünen Karte zustimmen oder nicht zustimmen können.

Nach faktorenanalytischen Untersuchungen dieser Skala von Franiek (2004) sowie Schmartz (2005) spricht der Eigenwerteverlauf zwar für die Eindimensionalität der Skala – allen Items sollte demnach nur die Lügenvarianz gemeinsam sein. Die interne Konsistenz dieser Skala ist jedoch mit Cronbachs  $\alpha_{T1} = .59$  und  $\alpha_{T2} = .58$  als nicht ausreichend zu bewerten.

### **7.3.2 Lehrerinnen**

Die Lehrerinnen füllten für jedes teilnehmende Kind ihrer Klasse die Erzieherversion des *Verhaltensbeurteilungsbogens zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten von Vorschulkindern* (VBV-ER) von Berner, Fleischmann & Döpfner (1992) aus. Außerdem wurden auf dem ersten Fragebogenblatt sieben soziodemographische Merkmale der Lehrerin erhoben (vgl. Anhang B und Kap. 7.2.2).

### ***Verhaltensbeurteilungsbogen – Lehrerversion (VBV-ER)***

Zur Beurteilung des kindlichen Verhaltens aus Sicht der Lehrkräfte wurde die Kurzform des Erzieherfragebogens zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im

Vorschulalter (Berner et al., 1992) in verkürzter und leicht abgewandelter Form eingesetzt. Die Originalform dieses Fragebogens umfasst 44 Items, die sich auf die vier Verhaltensbereiche verteilen (Cronbachs Alpha in Klammern): *Oppositionell-aggressives Verhalten* (12 Items,  $\alpha = .91$ ), *Hyperaktivität vs. Spielausdauer* (10 Items,  $\alpha = .93$ ), *Sozial-emotionale Kompetenzen* (10 Items,  $\alpha = .86$ ) sowie *Emotionale Auffälligkeiten* (12 Items,  $\alpha = .83$ ). Die von den Autoren berichtete interne Konsistenz kann somit als gut bis sehr gut bezeichnet werden. Von den 44 Originalitems wurden 22 in die Projektversion übernommen; die Skala *Hyperaktivität vs. Spielausdauer* wurde aus Ökonomiegründen ausgeschlossen. Darüber hinaus wurde der Lehrer-Fragebogen um vier selbst generierte Items zur Messung der sozial-emotionalen Kompetenz der Kinder ergänzt (detaillierte Beschreibung vgl. Jaworsky, 2004). Der so erhaltene Fragebogen besteht aus insgesamt 26 Items, die wie in der Ursprungsfassung auf einer fünfstufigen Skala (0 = „nie oder fast nie“ bis 4 = „sehr oft“) beantwortet werden.

Die faktorenanalytische Untersuchung der VBV-ER-Projektversion anhand aller Kinderdaten zu T1 (N = 145) ergab eine dreifaktorielle Lösung, die insgesamt 63.9% der Itemgesamtwaranz aufklärt. Es wurden folgende drei Skalen gebildet: *Sozial-emotionale Kompetenzen* (10 Items;  $\alpha = .93$ ;  $r_{it} = .73$ ), *Oppositionell-aggressives Verhalten* (9 Items;  $\alpha = .91$ ;  $r_{it} = .70$ ) und *Emotionale Auffälligkeiten* (5 Items;  $\alpha = .91$ ;  $r_{it} = .75$ ).

Eine hohe Ausprägung auf der Skala *Sozial-emotionale Kompetenzen* bedeutet, dass die Kinder sowohl positive als auch negative Gefühle und Wünsche angemessen äußern, Konfliktsituationen konstruktiv lösen können, mitteilsam sind und sich anderen Kindern gegenüber kooperativ verhalten. Hohe Ausprägungen auf der Skala *Oppositionell-aggressives Verhalten* gehen mit Verhaltensweisen wie körperliche und verbale Aggressivität, Dominanz, Missachtung von Anweisungen sowie emotionale Impulsivität und Neigung zu Wutausbrüchen einher. Diesen Kindern fällt es außerdem schwer die Befriedigung ihrer Bedürfnisse aufzuschieben. Die Skala *Emotionale Auffälligkeiten* erfasst auffälliges Verhalten wie soziale Ängstlichkeit und Unsicherheit gegenüber Kindern und Erwachsenen, Schwierigkeiten beim Kontakt aufnehmen, oder ausgeprägte Empfindsamkeit und Traurigkeit.

### 7.3.3 Eltern

Die Eltern bearbeiteten im Rahmen der vorliegenden Studie insgesamt sieben Fragebögen, die sie in Form einer Fragebogenbatterie zugeschickt bekamen, zu Hause beantworteten und per Post zurückschickten. Das Fragebogenpaket umfasste einen *Demographiefragebogen* (DemoVa) von Reichle (2003b), die Elternversion des *Verhaltensbeurtei-*

lungsbogens für Vorschulkinder zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten (VBV-EL) von Berner et al. (1992), den Fragebogen zur Erfassung des Partnerschaftskonfliktverhaltens (PKV) von Reichle (2003d, 2003e), eine deutsche Version des *Alabama Parenting Questionnaire* (APQ) von Frick (1991) bzw. Reichle (2003a) zur Erfassung des Erziehungsverhaltens, den Fragebogen zur Messung normativer Geschlechtsrollenorientierung (NGRO) von Athenstaedt (2000), den Partnerschaftsfragebogen (PFB) von Hahlweg (1996) sowie den Fragebogen zur Erfassung der Sozialen Erwünschtheit (SoEr) von Lück und Timaeus (1969). Die verwendeten Fragebögen stellen zum Großteil bereits etablierte Instrumente dar, die in ihrer Originalversion oder mit kleinen Veränderungen übernommen wurden. Eine Ausnahme bildet der Fragebogen zur Erfassung des Partnerschaftskonfliktverhaltens (PKV), der in dieser Form erstmalig eingesetzt wurde.

Das gesamte Fragebogenpaket umfasste insgesamt 255 Items. Der Fragebogen zur Messung normativer Geschlechtsrollenorientierung (NGRO) von Athenstaedt (2000) sowie der Partnerschaftsfragebogen von Hahlweg (1996) werden von den Beschreibungen ausgenommen, da sie bei der Prüfung der Wirksamkeitshypothesen nicht berücksichtigt werden. Die weiteren Ausführungen beschränken sich damit auf 195 Items.

### **Fragebogen zur Erfassung demographischer Variablen (DemoVa)**

Mit diesem Fragebogen von Reichle (2003b) wurden 16 demographische Angaben erhoben, die für die Beschreibung der Stichprobe von Bedeutung sind, wie beispielsweise Angaben zur eigenen Person, zur Person des Partners sowie zu den in der Familie lebenden Kindern usw. (vgl. Anhang B).

### **Verhaltensbeurteilungsbogen – Elternversion (VBV-EL)**

Zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten und -kompetenzen der untersuchten Kinder im Elternurteil wurde eine Kurzversion des *Verhaltensbeurteilungsbogens für Vorschulkinder* (VBV-EL) von Berner et al. (1992) eingesetzt, die neben der bereits oben beschriebenen Erzieher-/Lehrer-Version (VBV-ER) existiert. Die Kurzversion des Elternfragebogens besteht aus 35 Items und erfasst mit vier Skalen folgende Verhaltensbereiche: *Oppositionell-aggressives Verhalten* (10 Items;  $\alpha = .86$ ), *Hyperaktivität* (8 Items;  $\alpha = .77$ ), *Sozial-emotionale Kompetenzen* (8 Items;  $\alpha = .72$ ) und *Emotionale Auffälligkeiten* (9 Items;  $\alpha = .75$ ).

Von den 35 Items wurden 33 in größtenteils unveränderter Form in die Projektversion des Fragebogens übernommen. Die Projektversion wurde außerdem durch 20 weitere selbst konzipierte sowie der Erzieherversion entnommene Items ergänzt, welche die im

Rahmen des Kindertrainings geförderten Verhaltensweisen erfassen (z.B. prosoziales Verhalten, Impulskontrolle, Problemlösen). Für eine ausführliche Beschreibung der vorgenommenen Veränderungen sei auf Jaworsky (2004) verwiesen. Die so entstandene Projektversion des VBV-EL umfasst insgesamt 53 Items, die von den Eltern auf einer fünfstufigen Antwortskala (wie auch die Originalitems, 0 = „nie oder fast nie“ bis 4 = „sehr oft“) beurteilt wurden.

Das eingesetzte Erhebungsinstrument wurde von Franiek (2004) in zwei Teilen analysiert: zum einen als ein Instrument zur Beurteilung von Verhaltensauffälligkeiten (nur Originalitems von Berner et al., 1992) und zum anderen als eines, das sozial-emotionale Kompetenzen erfasst (überwiegend neu hinzugefügte Items). Eine faktorenanalytische Untersuchung des Itemsatzes zu Verhaltensauffälligkeiten (26 Items) anhand aller Kinderdaten zu T1 (N = 145) ergab eine dreifaktorielle Lösung, die 38.4% der Gesamtvarianz aufklärt. Es wurden folgende *drei Skalen* gebildet: *Oppositionell-aggressives Verhalten* (10 Items;  $\alpha = .81$ ;  $r_{it} = .49$ ), *Emotionale Auffälligkeiten* (8 Items;  $\alpha = .77$ ;  $r_{it} = .49$ ) und *Hyperaktivität vs. Spielausdauer* (7 Items;  $\alpha = .61$ ;  $r_{it} = .32$ ). Die ersten beiden Faktoren weisen eine gute oder zumindest zufrieden stellende interne Konsistenz auf, während der dritte Faktor als nicht ausreichend homogen bezeichnet werden muss.

Hohe Ausprägungen auf der Skala *Oppositionell-aggressives Verhalten* weisen auf ein verbal und körperlich aggressives Verhalten gegenüber anderen Kindern hin, auf Grenzverletzungen und Missachtung von Anweisungen der Eltern sowie auf emotional impulsives Verhalten (z.B. Wutausbrüche). Hohe Werte auf der Skala *Emotionale Auffälligkeiten* werden von Kindern erreicht, die von ihren Eltern als sozial ängstlich, empfindsam und, sowohl gegenüber anderen Kindern als auch gegenüber Erwachsenen, als unsicher beurteilt werden. Hohe Ausprägungen auf der Skala *Hyperaktivität vs. Spielausdauer* weisen bei den Kindern auf schnell auftretendes Desinteresse, häufigen Tätigkeitswechsel, motorische Unruhe und schnelles Aufgeben bei Schwierigkeiten hin.

Eine faktorenanalytische Untersuchung des Itemsatzes zu sozialemotionalen Kompetenzen (27 Items) anhand aller Baseline-Kinderdaten (N = 145) ergab eine vierfaktorielle Lösung, die 45.3% der Gesamtvarianz aufklärt. Es wurden folgende Skalen gebildet: *Problemlösefähigkeit* (7 Items;  $\alpha = .79$ ;  $r_{it} = .59$ ), *Impulskontrolle* (10 Items;  $\alpha = .80$ ;  $r_{it} = .48$ ), *Prosoziales Verhalten* (5 Items;  $\alpha = .69$ ;  $r_{it} = .44$ ) und *Positive Äußerungen* (3 Items;  $\alpha = .65$ ;  $r_{it} = .46$ ). Diese Skalen erfassen also ähnliche Verhaltensbereiche wie die Skalen des Kinderfragebogens SoKo-K (vgl. Kap. 6.1.3.1).

Kinder, die in der Beurteilung ihrer Eltern auf der Skala *Problemlösefähigkeit* hohe Ausprägungen erzielen, gehen Problemsituationen aktiv an, versuchen Konflikte durch Kompromisse sowie andere konstruktive Vorschläge zu lösen und sind fähig, von sich aus Kontakte zu anderen Kindern aufzunehmen und diese aufrechtzuerhalten. Hohe Ausprägungen auf der Skala *Impulskontrolle* weisen auf Fähigkeiten der Kinder hin, ihre Bedürfnisbefriedigung aufzuschieben und abzuwarten, ihre positiven und negativen Gefühle angemessen zu äußern, sich an Verbote zu halten und sich für Missgeschicke zu entschuldigen. Die Skala *Prosoziales Verhalten* erfasst Verhaltensweisen wie helfen, teilen und ausleihen sowie anderen in einer Notsituation beistehen. Verhaltensweisen wie Komplimente machen und andere loben sowie sich bei anderen für eine nette Geste bedanken werden von der Skala *Positive Äußerungen* erfasst.

### ***Fragebogen zur Erfassung des Partnerschaftskonfliktverhaltens (PKV)***

Der PKV von Reichle (2003d) erfasst typische Verhaltensweisen der Eltern in Partnerschaftskonflikten. Der Fragebogen gliedert sich in zwei Teile: Im ersten Teil sollen die befragten Personen 10 potentielle Konfliktbereiche hinsichtlich der Frage „Wie oft haben Sie und Ihr Partner/Ihre Partnerin zu diesem Thema Meinungsverschiedenheiten?“ bewerten. Die Antwortskala ist sechsstufig (1 = „fast nie oder nie“ bis 6 = „sehr oft“). Im zweiten Teil sind 47 vorgegebene Reaktionen daraufhin einzuschätzen, wie häufig sie bei der Meinungsverschiedenheit, für die zuvor die höchste Zahl angekreuzt wurde, eingesetzt werden. Die fünfstufige Antwortskala reicht von 1 („fast nie“) bis 5 („fast immer“). Eine ausführliche Darstellung der theoretischen Hintergründe zur Konstruktion des Fragebogens findet sich bei Reichle (2003d, 2003e).

Die skalenanalytischen Untersuchungen anhand des vorliegenden Datensatzes wurden von Reichle (2003e) und Schmartz (2005) durchgeführt. Von den ursprünglich 47 Items verblieben 38 im endgültigen Fragebogen; die übrigen neun wurden aus den empirisch ermittelten Skalen entfernt, um deren Reliabilität zu erhöhen. Faktorenanalytische Untersuchungen anhand der Gesamtstichprobe der Eltern zu T1 (N = 150) und T2 (N = 98) ergaben eine sechsfaktorielle Lösung. Es wurden folgende Skalen gebildet: *Konstruktives, kompromissbereites Verhalten* (9 Items;  $\alpha_{T1} = .73$ ;  $\alpha_{T2} = .76$ ), *Ressentiment und Rückzug* (8 Items;  $\alpha_{T1} = .71$ ;  $\alpha_{T2} = .77$ ), *Unnachgiebiges Beharren* (3 Items;  $\alpha_{T1} = .58$ ;  $\alpha_{T2} = .52$ ), *Aggressive Eskalation* (7 Items;  $\alpha_{T1} = .74$ ;  $\alpha_{T2} = .81$ ), *Ablenkung, Deeskalation* (9 Items;  $\alpha_{T1} = .69$ ;  $\alpha_{T2} = .72$ ), und *Suche nach sozialer Unterstützung bei Dritten* (2 Items;  $\alpha_{T2} = .79$ ;  $\alpha_{T1} = .80$ ). Mit Ausnahme der dritten Skala erwiesen sich alle Skalen des resultierenden Fragebogens als psychometrisch zufrieden stellend bis gut. Eine ausführliche Do-

kumentation der skalenanalytischen Ergebnisse findet sich bei Reichle (2003e) sowie Schmartz (2005).

Zur Prüfung der Hypothesen im Rahmen der Trainingsevaluation wurden nur die folgenden zwei Skalen verwendet: *Konstruktives, kompromissbereites Verhalten* und *Aggressive Eskalation*. Die erste Skala zeichnet sich durch Verhaltensweisen aus wie die Bereitschaft, dem anderen zuzuhören und ihn zu verstehen, sowie die Bereitschaft, Zugeständnisse zu machen, Kompromisse einzugehen und sich für sein eigenes Fehlverhalten zu entschuldigen. Die Skala *Aggressive Eskalation* erfasst Verhaltensweisen wie starker Ärger über den Partner, Vorwürfe und Beschimpfungen, tätliche Übergriffe sowie Rachegeanken und Lästern.

### ***Alabama Parenting Questionnaire (APQ-EL)***

Zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils wurde eine von Reichle (2003a) ins Deutsche übersetzte, nur unwesentlich gekürzte Version des Alabama Parenting Questionnaire (APQ) von Frick (1991) verwendet. In seiner Originalform besteht der Fragebogen aus 42 Items, die sich auf die folgenden sechs Skalen verteilen: *Involvement* (10 Items;  $\alpha = .80$ ), *Positives Elternverhalten* (6 Items;  $\alpha = .80$ ), *Geringes Monitoring/Supervision* (10 Items;  $\alpha = .67$ ), *Inkonsistente Disziplin* (6 Items;  $\alpha = .67$ ), *Körperliche Bestrafung* (3 Items;  $\alpha = .46$ ) sowie *Andere Disziplinierungspraktiken* (7 Items)<sup>17</sup>. Für die vorliegende Studie wurde die letzte Skala durch die Skala *Verantwortungsbewusstes Elternverhalten* ersetzt. Mit dieser Skala soll eine bewusste erzieherische Haltung der Eltern erfasst werden, die sich durch ein wohlüberlegtes, nicht-impulsives Verhalten der Eltern gegenüber ihrem Kind auszeichnet. Eine ausführliche Erläuterung der theoretischen Hintergründe für die Konstruktion dieser Skala sowie eine Beschreibung der vorgenommenen Veränderungen findet sich bei Reichle (2003a). Die Projektversion des APQ enthält 46 Items; die Antwortskala ist wie in der Ursprungsfassung fünfstufig (1 = „fast nie“ bis 5 = „fast immer“).

Die skalenanalytischen Untersuchungen anhand des vorliegenden Datensatzes wurden von Reichle (2003a) und Schmartz (2005) durchgeführt. Von den ursprünglich 46 Items verblieben 38 im endgültigen Fragebogen; die übrigen acht wurden aus den empirisch ermittelten Skalen entfernt, um deren Reliabilität zu erhöhen. Faktorenanalytische Untersuchungen anhand der Elterndaten zu T1 ( $150 \leq N \leq 146$ ) und T2 ( $N = 98$ ) ergaben eine sechsfaktorielle Lösung. Folgende Skalen wurden gebildet: *Positives, engagiertes*

---

<sup>17</sup> Da die letzte Skala lediglich der Abpufferung schwieriger Items aus der Skala *Körperliche Bestrafung* dient, wurde von Frick kein Konsistenzkoeffizient ermittelt.

*Elternverhalten* (16 Items;  $\alpha_{T1} = .87$ ;  $\alpha_{T2} = .88$ ), *Verantwortungsbewusstes Elternverhalten* (7 Items;  $\alpha_{T1} = .75$ ;  $\alpha_{T2} = .78$ ), *Inkonsistentes Elternverhalten* (3 Items;  $\alpha_{T1} = .70$ ;  $\alpha_{T2} = .66$ ), *(Emotions-) Kontrolliertes Elternverhalten* (3 Items Items;  $\alpha_{T1} = .56$ ;  $\alpha_{T2} = .44$ ), *Geringes Monitoring* (7 Items;  $\alpha_{T1} = .57$ ;  $\alpha_{T2} = .70$ ), *Körperliches Strafen* (2 Items;  $\alpha_{T1} = .50$ ;  $\alpha_{T2} = .64$ ).

Zur Prüfung der Hypothesen im Rahmen der Trainingsevaluation wurden nur die beiden folgenden Skalen verwendet: *Positives, engagiertes Elternverhalten* und *Geringes Monitoring*. Die erste Skala erfasst Einstellungen der Eltern, die sich durch das Interesse am Kind, Engagement, Einsatz und gemeinsame Unternehmungen sowie die positive Verstärkung erwünschter Verhaltensweisen des Kindes auszeichnen. Bei der Skala *Geringes Monitoring* geht es um einen geringen Grad an Beaufsichtigung des Kindes. Die Eltern wissen nicht, wo sich ihr Kind aufhält, mit wem es etwas unternimmt oder wann es nach Hause kommt.

### ***Fragebogen zur Erfassung der Sozialen Erwünschtheit (SoEr-EL)***

Zur Erfassung der Tendenz der Eltern, sozial erwünschte Antworten zu geben, wurde ein Instrument von Lück und Timaeus (1969) eingesetzt. Es ist ein eindimensionales Verfahren und besteht aus 23 Variablen, die auf einer zweistufigen Antwortskala („richtig vs. falsch“) beantwortet werden sollen. Die Autoren berichten aus ihren Untersuchungen eine gute interne Konsistenz von Cronbachs  $\alpha = .88$  (Lück & Timaeus, 1969). Skalenanalytische Untersuchungen (vgl. Jaworsky, 2004; Schmartz, 2005) anhand der Elterndaten zu T1 (N = 145) und T2 (N = 98) bestätigten die Eindimensionalität der Skala. Die interne Konsistenz ist mit Cronbachs  $\alpha_{T1} = .77$  und  $\alpha_{T2} = .79$  als psychometrisch zufrieden stellend bis gut zu bewerten.

## **7.4 AUSWERTUNGSMETHODIK**

Zur statistischen Auswertung wurde das Programm SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) für Windows, Version 11.5 verwendet. Statistische Analysen werden nach folgendem Schema durchgeführt:

Die Trainingseffekte werden mittels *Kovarianzanalysen* (im Folgenden auch ANCOVA) überprüft. Stevens (1996) und andere Autoren (z.B. Kaluza & Schulze, 2000; Tabachnick & Fidell, 2001) weisen darauf hin, dass insbesondere bei Vorliegen nicht äquivalenter Ausgangswerte in den Gruppen die statistische Auswertung mit einer *Varianzanalyse* (im Folgenden auch ANOVA) zu falschen Entscheidungen führen kann, da beispielsweise

„differentielle Veränderungsraten der abhängigen Variablen in den Untersuchungsgruppen durch die a-priori-Unterschiede im Sinne einer Wirkungsfortpflanzung beeinflusst sein können“ (Kaluza & Schulze, 2000, S. 19), und empfehlen, die Auswertung mittels einer Kovarianzanalyse vorzunehmen (hier werden T2- bzw. T3-Werte um den Ausgangswert zu T1 kovarianzanalytisch „bereinigt“). Die Kovarianzanalyse stellt außerdem eine teststärkere Auswertungsmethode dar (vgl. Kaluza & Schulze, 2000; Stevens, 1996). Die in Kapitel 5 aufgestellten Hypothesen über die Wirkung des Trainings werden demnach im Folgenden mittels univariater, einfaktorieller (EG vs. KG) Kovarianzanalysen der T2- bzw. T3-Werte mit der Kovariate Messzeitpunkt T1 geprüft. Anschließend werden getrennte Kovarianzanalysen für Mädchen und Jungen durchgeführt (vgl. Hypothesen in Kap. 5). Damit soll analysiert werden, ob Mädchen der EG sich signifikant von Mädchen der KG unterscheiden, und ob ein signifikanter Unterschied zwischen Jungen der EG und Jungen der KG gegeben ist.

Mit der ANCOVA können jedoch die Veränderungen der abhängigen Variablen über die Zeit nicht analysiert werden und der Verlauf der Werte bei EG bzw. KG bleibt unberücksichtigt. Daher werden im Anschluss an die kovarianzanalytische Auswertung zweifaktorielle messwiederholte ANOVAs mit einem zweistufigen Faktor „Gruppe“ (EG vs. KG) und einem drei- (T1 vs. T2 vs. T3) bzw. zweistufigen (T1 vs. T2; T1 vs. T3) Faktor „Zeit“ durchgeführt (zu ähnlichem Vorgehen vgl. auch Bodenmann, Perrez, Cina & Widmer, 2002), um die aufgestellten Hypothesen differenziert prüfen zu können. Auch diese Analysen erfolgen zusätzlich getrennt für Jungen und Mädchen.

Die allgemeinen Voraussetzungen für die Anwendung von *t*-Tests und ANOVA (Normalverteilung, Varianzhomogenität) sowie die zusätzlichen Voraussetzungen für die ANCOVA (Reliabilität der Kovariate, lineare Beziehung zwischen abhängiger Variable und Kovariate<sup>18</sup>) wurden überprüft. Die statistische Prüfung aller abhängigen Variablen auf Normalverteilung mittels Smirnov-Kolmogorov-Test weist darauf hin, dass die empirischen Werte nahezu aller Skalen annähernd normalverteilt sind. Von einer Homogenität der Varianzen, die mittels Levene-Test geprüft wurde, kann bei einigen abhängigen Variablen nicht ausgegangen werden. Sowohl Bortz (1993) als auch andere Autoren (z.B. Brosius, 2004; Tabachnick & Fidell, 2001) verweisen auf die Robustheit der hier angewandten Verfahren gegen die Verletzung der genannten Voraussetzungen bei einer Stichprobengröße  $N > 50$ . Daher werden im Folgenden keine Datentransformationen vorgenommen, um die Interpretierbarkeit der Ergebnisse nicht zu erschweren. Bei vorliegender

---

<sup>18</sup> Auf die Prüfung der dritten speziellen Voraussetzung einer ANCOVA, der Homogenität der Regressionen innerhalb der Untersuchungsgruppen, wurde verzichtet, da gemäß Bortz (1993) das Verfahren gegen die Verletzung dieser Voraussetzung robust ist (vgl. auch Tabachnick & Fidell, 2001).

Varianzhomogenität bei  $t$ -Tests werden die Teststatistiken für den Fall ungleicher Varianzen berichtet. Bei ANOVAs wird nach der Prüfung der Sphärizität mittels Mauchly-Test im Falle eines signifikanten Ergebnisses eine Korrektur der Freiheitsgrade nach Greenhouse-Geisser vorgenommen (vgl. Bortz, 1993; Stevens, 1996).

Auch die zusätzlichen Voraussetzungen für die ANCOVA sind erfüllt: Da es sich bei der Kovariate um eine mit der abhängigen Variable identische, bereits zu T1 eingesetzte Skala handelt, liegt bei jeder durchgeführten Analyse eine signifikante positive Korrelation zwischen der abhängigen Variable und der Kovariate vor (vgl. Korrelationstabellen im Anhang D). Die im Kapitel 7.3 vorgestellten Skalen sind mit Cronbachs  $\alpha \geq .70$  ausreichend reliabel, mit Ausnahme der Skala „Positive Äußerungen“ aus dem SOKO-Kinderfragebogen ( $\alpha = .55$ ) sowie der Skala „Positive Äußerungen“ ( $\alpha = .65$ ) und der Skala „Emotionale Auffälligkeiten“ ( $\alpha = .61$ ) aus dem VBV-Elternfragebogen.

### ***Effektstärke***

Zur Berechnung der Effektstärke oder Effektgröße, eines Maßes zur Bestimmung der praktischen Bedeutsamkeit eines experimentellen Effektes, existieren mittlerweile viele Möglichkeiten (zur Übersicht z.B. Cohen, 1988; Sedlmeier, 1996). Die unterschiedlichsten Effektgrößen lassen sich weitestgehend ineinander transformieren und können im Wesentlichen zwei Klassen zugeordnet werden: der Klasse der *Zusammenhangsmaße* respektive *Maße der erklärten Varianz*, wie etwa das Korrelationsmaß  $r$ , oder der Klasse der *Abstandsmaße* wie  $d$  (vgl. Richardson, 1996; Sedlmeier, 1996). Nach Richardson (1996) stellt die Größe  $d$  für alle Analysen mit einem zweifach gestuften Faktor ( $k = 2$ , z.B. EG/KG) das Effektstärkemaß der Wahl dar. Dagegen sind für Analysen mit einem oder mehreren mehrfach gestuften Faktoren ( $k > 2$ ) die varianzaufklärenden Maße, wie etwa  $\eta^2$ , vorzuziehen.

Die klassische Berechnung der Effektgröße  $d$  nach Cohen (1988) als Differenz der Gruppenmittelwerte dividiert durch die über beide Gruppen gemittelte Standardabweichung ist in dieser Studie nicht angebracht, da die Gruppen nicht gleich groß sind und die Äquivalenz der Gruppenmittelwerte zum ersten Messzeitpunkt nicht vorausgesetzt werden kann. Um die Größe der Trainingseffekte zu bestimmen, werden deshalb korrigierte Effektstärkemaße analog zu Klauer (2001) in Anlehnung an Glass, McGaw und Smith (1981) nach der Formel berechnet, die die Nicht-Äquivalenz der Gruppenmittelwerte zum ersten Messzeitpunkt berücksichtigt:

$$d_{\text{korr}} = d_{\text{Nachttest}} - d_{\text{Vortest}}$$

Die gepoolte Standardabweichung wird dabei wie folgt berechnet:

$$s_p = \sqrt{\frac{(N_{EG} - 1) \cdot s_{EG}^2 + (N_{KG} - 1) \cdot s_{KG}^2}{N_{EG} + N_{KG} - 2}}$$

### **Moderatoren**

Da Moderatorvariablen als Prädiktoren des Trainingseffekts angesehen werden können, ist das Aufdecken bedeutsamer Moderatoren von großer praktischer Bedeutung. Die Moderatorhypothesen (Hypothesen 11-15) werden in Anlehnung an Baron und Kenny (1986) varianzanalytisch geprüft, da sich diese Auswertungsmethode am besten für *diskrete* (z.B. auch *kategoriale*) Faktoren eignet (vgl. Baltes-Götz, 1997) und die Berücksichtigung des Werteverlaufs über die Messzeitpunkte hinweg erlaubt (im Gegensatz zu einer regressionsanalytischen Auswertung).

Als ein möglicher Moderator, der die Richtung oder die Größe des Trainingseffekts beeinflussen könnte, wird die Variable „Geschlecht des Kindes“ untersucht. Der Moderatoreffekt zeigt sich im Rahmen dieser Analyse in einer signifikanten Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Geschlecht. Als weitere potenzielle Moderatorvariablen werden das Erziehungsverhalten sowie das Konfliktverhalten der Eltern untersucht. Diese Variablen (Moderatoren) sind zwar kontinuierlich, da jedoch a priori keine Annahmen über die Art des Moderatoreinflusses (vgl. Baron & Kenny, 1986: linear, quadratisch oder stufenweise) gemacht wurden, werden diese Variablen mittels Median-Dichotomisierung künstlich kategorisiert.

Die Moderatoranalysen werden zunächst für die Skalen durchgeführt, für die die Wirksamkeit des Trainings nachweisbar ist. Anschließend wird explorativ untersucht, ob durch die unterschiedliche Wirkung des Trainings auf verschiedene Untergruppen (z.B. Mädchen vs. Jungen) verdeckte differentielle Effekte vorliegen und somit die Effekte auf die Gesamtgruppe (Mädchen und Jungen zusammen) durch einen Moderator möglicherweise überdeckt werden.

### **Soziale Erwünschtheit**

Sowohl bei den Eltern als auch bei den Kindern wurde die Tendenz, sozial erwünscht zu antworten, erhoben. Da jedoch die Skala „Soziale Erwünschtheit“ bei den Kindern sowohl eine geringe interne Konsistenz, Cronbachs  $\alpha = .59$  (vgl. Kap. 7.3.1), als auch eine

geringe Retestreliabilität,  $r < .38$  aufweist, wird diese Skala in weiteren Berechnungen nicht berücksichtigt.

Bei den Elterndaten dagegen weist die Skala „Soziale Erwünschtheit“ sowohl eine hohe interne Konsistenz, Cronbach's  $\alpha = .77$  (vgl. Jaworsky, 2004), als auch eine hohe Retestreliabilität von  $r = .79$  auf. Lediglich zum zweiten Messzeitpunkt lassen sich schwache, aber signifikante Korrelationen zwischen der Skala „Soziale Erwünschtheit“ und einigen Skalen des VBV-Elternfragebogens bei Müttern, jedoch nicht bei Vätern, beobachten: Negative Korrelationen liegen vor mit der Skala „Oppositionell-aggressives Verhalten“ des Kindes“ ( $r = -.31, p \leq .021$ ), dagegen positive Korrelationen mit den Skalen „Sozial-emotionale Kompetenzen“ des Kindes“ ( $r = .32, p \leq .013$ ), „Impulskontrolle“ des Kindes“ ( $r = .32, p \leq .014$ ), „Prosoziales Verhalten“ des Kindes“ ( $r = .27, p \leq .04$ ) und „Positive Äußerungen“ des Kindes“ ( $r = .34, p \leq .01$ ). Bei den nachfolgenden statistischen Analysen mit diesen fünf Skalen wird die Skala „Soziale Erwünschtheit“ als Kovariate in die Berechnungen aufgenommen, um so die Ergebnisse von ihrem Einfluss zu „bereinigen“.

## 8 ERGEBNISSE

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Trainingsevaluation dargestellt. Zuerst wird die Wirksamkeit des Trainings überprüft (Kap. 8.1), und anschließend wird mit Hilfe von Moderatoranalysen kontrolliert, welche Variablen die Trainingswirkung moderieren und ob sich mittels Moderatoren verdeckte Trainingseffekte erklären lassen (Kap.8.2).

### 8.1 TRAININGSEFFEKTE

Zunächst werden die in Kapitel 6 aufgestellten Hypothesen zur Wirksamkeit des Kindertrainings geprüft. Da in der vorliegenden Studie viele abhängige Variablen erhoben wurden und die Daten aus vier unterschiedlichen Quellen stammen (Lehrerinnen, Kinder, Mütter und Väter) wurde die Entscheidung getroffen, die Ergebnisse ökonomisch zusammenzufassen. Ausführlich im Text dargestellt werden demnach nur die statistisch signifikanten Ergebnisse. Ergebnisse, die statistisch nicht bedeutsam sind, werden in Form einer Tabelle wiedergegeben.

#### 8.1.1 Auswertungen zu Hypothese 1

Da eine Trainingsteilnahme das Ausmaß aggressiver Verhaltensweisen reduzieren soll, wird im Rahmen der Hypothese 1 angenommen, dass die Werte der EG auf der Skala „Oppositionell-aggressives Verhalten“ im Vergleich zur KG zum Messzeitpunkt T2 abfallen und zum Messzeitpunkt T3 niedriger als die Ausgangswerte (T1) sind.

#### ANCOVAs

Tabelle 8.1 enthält die deskriptiven Statistiken der Skala „Oppositionell-aggressives Verhalten“, eingeschätzt durch Lehrerinnen, Mütter und Väter, für beide Untersuchungsgruppen zu allen drei Messzeitpunkten.

Tabelle 8.1: Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variable „Oppositionell-aggressives Verhalten“ in EG und KG zu T1, T2 und T3<sup>19</sup>.

Oppositionell-aggressives Verhalten			N	T1		T2		T3	
				$M_x$	$SD_x$	$M_x$	$SD_x$	$M_x$	$SD_x$
Gesamt	EG	89	.83	.73	.90	.73	.71	.66	
	KG	49	.45	.46	.65	.60	.52	.58	
Lehrerinnen- beurteilung <sup>a</sup>	Mädchen	EG	45	.52	.56	.63	.66	.48	.56
		KG	29	.33	.36	.40	.31	.33	.34
	Jungen	EG	44	1.13	.75	1.19	.71	.93	.68
		KG	20	.63	.52	1.02	.73	.81	.72

<sup>19</sup> Mütter- und Väterdaten wurden zu T3 nicht erhoben.

Oppositionell-aggressives Verhalten		N	T1		T2		T3		
			$M_x$	$SD_x$	$M_x$	$SD_x$	$M_x$	$SD_x$	
Mütter- beurteilung <sup>a</sup>	Gesamt	EG	37	1.11	.55	1.00	.50	/	/
		KG	16	1.06	.54	1.12	.61	/	/
	Mädchen	EG	15	.84	.40	.80	.37	/	/
		KG	8	.79	.49	.83	.61	/	/
Jungen	EG	22	1.30	.57	1.14	.54	/	/	
	KG	8	1.32	.47	1.42	.48	/	/	
Väter- beurteilung <sup>a</sup>	Gesamt	EG	25	1.07	.44	.95	.53	/	/
		KG	11	1.09	.48	1.34	.60	/	/
	Mädchen	EG	11	.88	.37	.62	.39	/	/
		KG	6	.88	.38	.97	.33	/	/
	Jungen	EG	14	1.22	.44	1.21	.56	/	/
		KG	5	1.34	.50	1.78	.50	/	/

Anmerkung: <sup>a</sup> Antwortskala: 0 = nie oder fast nie, 1 = selten, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = sehr oft.

Die Kovarianzanalysen auf Basis der Lehrerinnendaten ergeben keine signifikanten Unterschiede zwischen EG und KG (vgl. Tabelle 8.2). Auf Basis der Mütterangaben lässt sich mittels ANCOVA ein tendenziell signifikanter Trainingseffekt zu T2 bei den Jungen nachweisen ( $F_{1; 26} = 3.436$ ;  $p < .075$ ). Die Effektstärke  $d_{\text{korrr}} = -.50$  deutet auf einen mittleren Effekt nach Cohen (1988) hin. Die ANCOVA der Väterdaten ergibt sowohl einen signifikanten Unterschied zwischen EG und KG ( $F_{1; 33} = 6.340$ ;  $p < .017$ ) als auch signifikante Unterschiede zwischen EG und KG bei Mädchen ( $F_{1; 14} = 5.637$ ;  $p < .032$ ) bzw. EG und KG bei Jungen ( $F_{1; 16} = 4.707$ ;  $p < .045$ ). Die Effektstärken  $d_{\text{korrrGesamt}} = -.66$ ,  $d_{\text{korrrMädchen}} = -.94$  und  $d_{\text{korrrJungen}} = -.78$  lassen sich gemäß Cohen (1988) als große Effekte beurteilen.

Tabelle 8.2: Interventionseffekt auf „Oppositionell-aggressives Verhalten“ überprüft mittels ANCOVA, komprimiert aus den jeweiligen Kovarianztafeln zusammengestellt

Oppositionell-aggressives Verhalten	MZP	Gesamt			Mädchen			Jungen		
		$F(df)$	$p$	$Eta^2$	$F(df)$	$p$	$Eta^2$	$F(df)$	$p$	$Eta^2$
Lehrerinnen- beurteilung <sup>a</sup>	T2	.124 (1;140)	.725	.001	.602 (1,74)	.440	.008	1.194 (1,63)	.279	.019
	T3	.223 (1;136)	.637	.002	.331 (1;72)	.567	.005	1.114 (1;61)	.295	.018
Mütter- beurteilung <sup>b</sup>	T2	2.621 (1;50)	.112	.051	.130 (1;19)	.723	.007	<b>3.436</b> (1;26)	<b>.075</b>	<b>.117</b>
Väter- beurteilung <sup>c</sup>	T2	<b>6.340</b> (1;33)	<b>.017</b>	<b>.161</b>	<b>5.637</b> (1;14)	<b>.032</b>	<b>.287</b>	<b>4.707</b> (1;16)	<b>.045</b>	<b>.227</b>

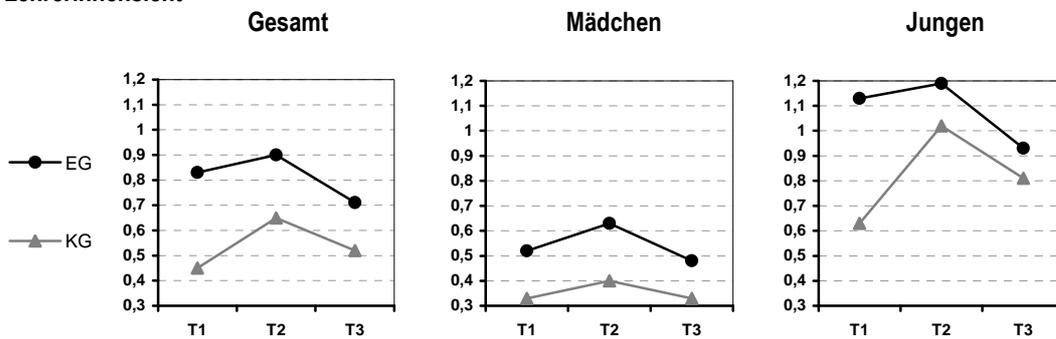
Anmerkungen: Signifikante Effekte sind fett gedruckt. <sup>a</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 138$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 74$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 64$ . <sup>b</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 53$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 23$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 30$ . <sup>c</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 36$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 17$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 19$ .

## ANOVAs

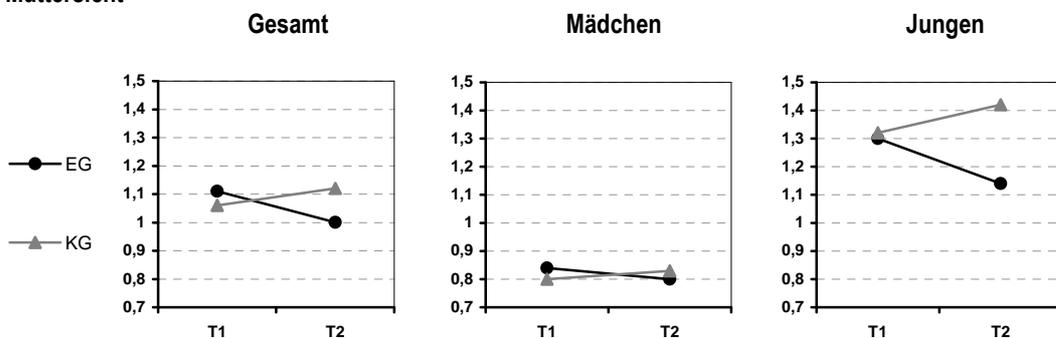
Im Anschluss an die ANCOVA wurden zur Prüfung des Werteverlaufs über die drei Messzeitpunkte hinweg zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt. Der Verlauf der Mittelwerte von EG und KG (nach Mütter-, Väter- und Lehrerinnenan-

gaben) auf der Skala „Oppositionell-aggressives Verhalten“ ist in Abbildung 8.1 grafisch für die Gesamtgruppen sowie für Mädchen und Jungen getrennt dargestellt.

a) Lehrerinnensicht



b) Müttersicht



c) Vätersicht

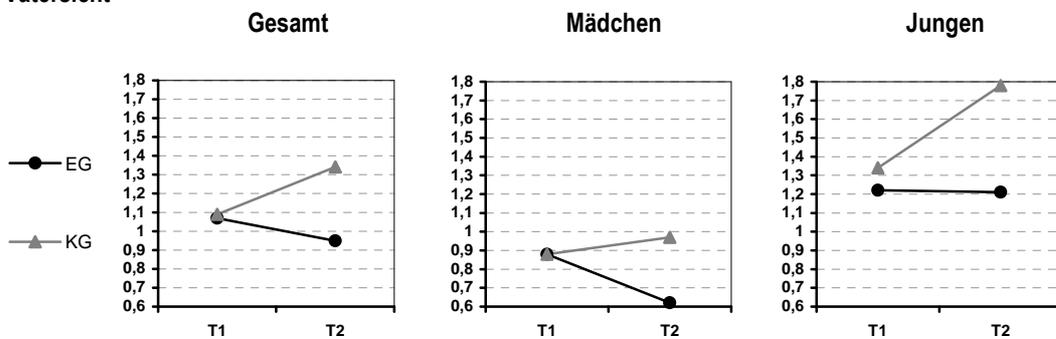


Abbildung 8.1: Verlauf der Mittelwerte der Skala „Oppositionell-aggressives Verhalten“

Wie den Grafiken zu Mütter- und Väterurteilen zu entnehmen ist, fallen die Mittelwerte der Skala „Oppositionell-aggressives Verhalten“ in der gesamten EG sowie jeweils bei Mädchen und Jungen hypothesenkonform ab; die Werte der KG steigen hingegen an. Der Effekt des Trainings, der sich im Rahmen dieser Auswertungsmethode in der Interaktion „Gruppe (EG/KG) \* Zeit (T1/T2)“ äußert, ist für die Gesamtgruppen jedoch nur für die Väterangaben signifikant ( $F_{1;34} = 6.260; p < .017$ ; vgl. auch Tabelle 8.3). Außerdem weisen varianzanalytische Auswertungen getrennt für Jungen und Mädchen basierend auf Väterurteilen auf einen signifikanten Trainingseffekt bei Mädchen ( $F_{1;15} = 4.879; p < .043$ ) und einen marginal signifikanten Trainingseffekt bei Jungen hin ( $F_{1;17} = 3,721; p < .071$ ). Auch bei den Mütterangaben ergibt sich ein tendenziell signifikanter Trainings-

effekt für EG-Jungen ( $F_{1; 27} = 2.907$ ;  $p < .097$ ), jedoch nicht für EG-Mädchen (vgl. Tabelle 8.3). Die ermittelten Effektstärken wurden bereits oben berichtet.

Beobachtet man den Verlauf der Mittelwerte im Lehrerinnenurteil, so fällt zunächst der bereits beschriebene Unterschied in den Ausgangswerten auf: EG-Kinder zeigen vor dem Training signifikant häufiger aggressives Verhalten als Kinder der KG (vgl. 7.2.3 Unterschiede zwischen EG und KG in den Ausgangswerten). Zu T2 scheinen sich beide Gruppen zu verschlechtern, obwohl der Anstieg der Werte in der EG etwas weniger steil ausfällt. Zu T3 fallen die Werte der EG ab und liegen unter dem Ausgangsniveau, wogegen die Werte der KG über ihren Ausgangswerten liegen. Basierend auf den Lehrerinnenangaben ist die Interaktion „Gruppe (EG/KG) \* Zeit (T1/T2/T3)“ für die Gesamtgruppen nicht signifikant (vgl. Tabelle 8.3). Signifikant ist jedoch der Trainingseffekt zwischen EG und KG bei Jungen ( $F_{2; 124} = 3.411$ ;  $p < .036$ ). Wie bereits oben erläutert sind für alle Analysen mit einem mehrfach gestuften Faktor ( $k > 2$ ) gemäß Richardson (1996) varianzaufklärende Maße, wie etwa  $Eta^2$ , als Maße der praktischen Bedeutsamkeit eines experimentellen Effektes vorzuziehen. Hier beträgt die Effektstärke  $Eta^2 = .052$ , was nach der Einteilung der Effektgrößen nach Cohen (1988) als ein mittelstarker Effekt zu beurteilen ist. Außerdem zeigte sich bei den Lehrerinnenangaben ein tendenziell signifikanter Interaktionseffekt „Gruppe (EG/KG) \* Zeit (T1/T3)“ ( $F_{1; 137} = 3.796$ ;  $p < .053$ ). Dieser lässt sich mit einer Effektstärke von  $d_{korr} = -.29$  eher als klein beurteilen. Der Interaktionseffekt „Gruppe (EG/KG) \* Zeit (T1/T3)“ ist bei geschlechtergetrennten ANOVAs wiederum nur für Jungen signifikant ( $F_{1; 62} = 4.934$ ;  $p < .030$ ) und ist mit einer Effektstärke von  $d_{korr} = -.55$  als ein mittelstarker Effekt zu bezeichnen.

Tabelle 8.3: Oppositionell-aggressives Verhalten: Ergebnisse der zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung (Lehrerinnen-, Mütter- und Väterangaben), komprimiert aus den jeweiligen Varianztafeln zusammengestellt

Oppositionell-aggressives Verhalten	MZP	Gesamt			Mädchen			Jungen		
		<i>F</i> ( <i>df</i> )	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>	<i>F</i> ( <i>df</i> )	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>	<i>F</i> ( <i>df</i> )	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>
Lehrerinnenbeurteilung <sup>a</sup>	T1/T2/T3	2.282 (2;272)	.106	.017	.261 (2;144)	.762	.004	<b>3.411</b> <b>(2;124)</b>	<b>.036</b>	<b>.052</b>
	T1/T2	2.042 (1;141)	.155	.014	.055 (1;75)	.815	.001	<b>4.606</b> <b>(1;64)</b>	<b>.036</b>	<b>.067</b>
	T1/T3	<b>3.796</b> <b>(1;137)</b>	<b>.053</b>	<b>.027</b>	.111 (1;73)	.740	.002	<b>4.934</b> <b>(1;62)</b>	<b>.030</b>	<b>.074</b>
Mütterbeurteilung <sup>b</sup>	T1/T2	2.718 (1;50)	.106	.052	.218 (1;20)	.645	.011	<b>2.907</b> <b>(1;27)</b>	<b>.100</b>	<b>.097</b>
Väterbeurteilung <sup>c</sup>	T1/T2	<b>6.260</b> <b>(1;34)</b>	<b>.017</b>	<b>.155</b>	<b>4.879</b> <b>(1;15)</b>	<b>.043</b>	<b>.245</b>	<b>3.721</b> <b>(1;17)</b>	<b>.071</b>	<b>.180</b>

Anmerkungen: Signifikante Effekte sind fett gedruckt. <sup>a</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 138$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 74$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 64$ . <sup>b</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 53$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 23$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 30$ . <sup>c</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 36$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 17$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 19$ .

### Schlussfolgerung:

Die in Hypothese 1 aufgestellte Erwartung, das Training reduziere das aggressive Verhal-

ten der Kinder, ist anhand der gefundenen Ergebnisse wie folgt erfüllt:

Der erste Teil der Hypothese kann nach Väterangaben als bestätigt angesehen werden. Auf der Skala „Oppositionell-aggressives Verhalten“ zeigte sich zu T2 sowohl ein signifikanter Unterschied zwischen Gesamt-EG und Gesamt-KG als auch ein signifikanter Unterschied zwischen EG und KG bei Mädchen sowie ein tendenziell signifikanter Unterschied zwischen EG und KG bei Jungen ( $d_{\text{korrrGesamt}} = -.66$ ,  $d_{\text{korrrMädchen}} = -.94$  und  $d_{\text{korrrJungen}} = -.78$ ).

Auf Basis der Mütterurteile ließ sich die Wirkung des Trainings zu T2 nur für Jungen nachweisen ( $d_{\text{korrr}} = -.50$ ). Somit kann der erste Teil der Hypothese aus Sicht der Mütter ausschließlich für Jungen als bestätigt angesehen werden.

Gemäß den Lehrerinnenangaben ließ sich mittels einer messwiederholten Varianzanalyse bestätigen, dass der Rückgang von aggressivem Verhalten von T1 zu T3 in der Gesamt-EG im Vergleich zur Gesamt-KG tendenziell signifikant ( $d_{\text{korrr}} = -.29$ ) und für Jungen signifikant ist ( $d_{\text{korrr}} = -.55$ ). Also kann auf Basis der Lehrerinnenangaben der zweite Teil der Hypothese zur Erwartung einer längerfristigen Trainingswirkung sowohl für die Gesamt-EG als auch für Jungen separat als bestätigt angesehen werden.

### 8.1.2 Auswertungen zu Hypothese 2

Da eine Trainingsteilnahme das konstruktive Handlungsrepertoire des Kindes im Konflikt erweitern soll, wird im Rahmen der Hypothese 2 angenommen, dass die Werte der EG auf der Skala „Konstruktives Konfliktverhalten“ im Vergleich zur KG von T1 zu T2 ansteigen und auch zu T3 höher als die Ausgangswerte (T1) sind.

#### ANCOVAs

Tabelle 8.4 enthält die deskriptiven Statistiken der Skala „Konstruktives Konfliktverhalten“, eingeschätzt durch die Kinder selbst, in beiden Untersuchungsgruppen zu allen drei Messzeitpunkten.

Tabelle 8.4: Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variable „Konstruktives Konfliktverhalten“ in EG und KG zu T1, T2 und T3

Konstruktives Konfliktverhalten		N	T1		T2		T3		
			$M_x$	$SD_x$	$M_x$	$SD_x$	$M_x$	$SD_x$	
Kinder- Angaben <sup>a</sup>	Gesamt	EG	88	1.94	.71	2.06	.66	1.94	.78
		KG	49	1.78	.72	1.71	.79	1.81	.80
	Mädchen	EG	44	2.00	.76	2.12	.69	2.13	.71
		KG	29	1.93	.68	1.74	.82	1.97	.76
	Jungen	EG	44	1.88	.66	1.99	.63	1.74	.80
		KG	20	1.56	.73	1.66	.75	1.75	.78

Anmerkung: <sup>a</sup> Antwortskala: 0 = fast nie, 1 = selten, 2 = oft, 3 = fast immer.

Eine Kovarianzanalyse der Selbsteinschätzung der Kinder zu T2 zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen der Gesamt-EG und der Gesamt-KG ( $F_{1;139} = 5.464$ ;  $p < .021$ ). Die Effektstärke  $d_{\text{korrr}} = .27$  deutet auf einen kleinen bis mittleren Effekt nach Cohen (1988) hin. Bei getrennt durchgeführten Analysen ist der Trainingseffekt nur bei Mädchen tendenziell signifikant ( $F_{1;73} = 3.837$ ;  $p < .054$ ). Die Effektstärke für den Trainingseffekt bei Mädchen ist mit  $d_{\text{korrr}} = .42$  als mittelgroß zu bezeichnen. Die Kovarianzanalyse zu T3 ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen EG und KG (vgl. Tabelle 8.5).

Tabelle 8.5: Interventionseffekt auf „Konstruktives Konfliktverhalten“ überprüft mittels ANCOVA, komprimiert aus den jeweiligen Kovarianztafeln zusammengestellt

Konstruktives Konfliktverhalten	MZP	Gesamt			Mädchen			Jungen		
		<i>F</i> ( <i>df</i> )	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>	<i>F</i> ( <i>df</i> )	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>	<i>F</i> ( <i>df</i> )	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>
Kinderangaben <sup>a</sup>	T2	<b>5.464</b> (1;139)	<b>.021</b>	<b>.038</b>	<b>3.837</b> (1;73)	<b>.054</b>	<b>.050</b>	1.898 (1;63)	.173	.029
	T3	.201 (1;134)	.654	.002	2.442 (1;70)	.123	.034	.367 (1;61)	.547	.006

Anmerkungen: Signifikante Effekte sind fett gedruckt. <sup>a</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 137$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 73$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 64$ .

## ANOVAs

Um festzustellen, ob die Mittelwerte der EG und KG erwartungskonform verlaufen, wurden im Anschluss an die ANCOVA zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt. In Abbildung 8.2 ist der Mittelwerteverlauf von EG und KG (nach Kinderangaben) für die abhängige Variable „Konstruktives Konfliktverhalten“ grafisch sowohl für die Gesamtgruppen als auch getrennt für Mädchen und Jungen dargestellt.

### Selbsteinschätzung der Kinder

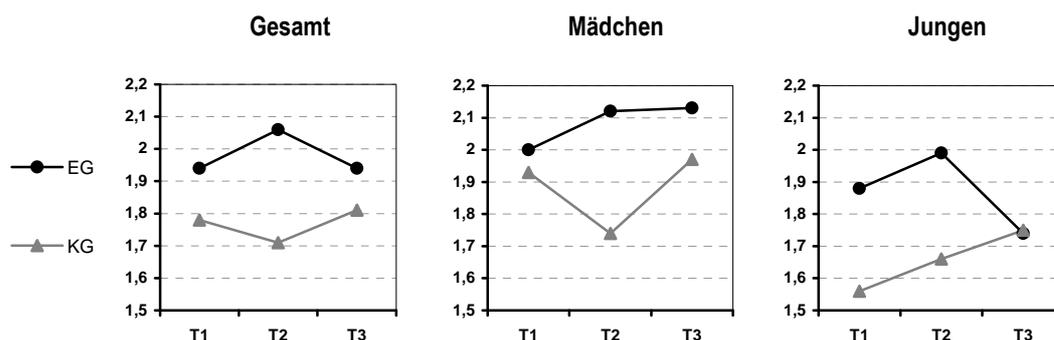


Abbildung 8.2: Verlauf der Mittelwerte der Skala „Konstruktives Konfliktverhalten“

Wie Abbildung 8.2 entnommen werden kann, steigen die Mittelwerte der Skala „Konstruktives Konfliktverhalten“ in der Gesamt-EG zum Zeitpunkt T2 hypothesenkonform an, die KG-Werte verschlechtern sich dagegen. Jedoch ist der Effekt des Trainings, der sich im Rahmen dieser Auswertungsmethode in den Interaktionen „Gruppe (EG/KG) \* Zeit (T1/T2/T3 bzw. T1/T2 bzw. T1/T3)“ äußert, nicht signifikant (vgl. Tabelle 8.6). Außerdem offenbart die getrennte Analyse der Trainingseffekte für Jungen und Mädchen divergente Mittelwertverläufe. So steigen die Werte der EG-Mädchen zu T3 geringfügig

an, die Werte der EG-Jungen verschlechtern sich indessen und liegen bei T3 sogar unter dem Ausgangsniveau.

Dass mit der ANCOVA signifikante Effekte gefunden werden konnten, die sich in der ANOVA nicht zeigten, lässt sich durch die bereits oben beschriebene methodische Überlegenheit der kovarianzanalytischen Auswertung erklären: Die ANCOVA ist eine teststärkere Methode und erlaubt Mittelwertsvergleiche mit nicht-äquivalenten Ausgangswerten.

Tabelle 8.6: Konstruktives Konfliktverhalten: Ergebnisse der zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung, komprimiert aus den jeweiligen Varianztafeln zusammengestellt

Konstruktives Konfliktverhalten	MZP	Gesamt			Mädchen			Jungen		
		<i>F(df)</i>	<i>p</i>	<i>Eta<sup>2</sup></i>	<i>F(df)</i>	<i>p</i>	<i>Eta<sup>2</sup></i>	<i>F(df)</i>	<i>p</i>	<i>Eta<sup>2</sup></i>
Kinderangaben <sup>a</sup>	T1/T2/T3	1.552 (2;270)	.215	.011	1.707 (2;142)	.189	.023	1.753 (2;124)	.180	.027
	T1/T2	1.750 (1;140)	.188	.012	2.586 (1;74)	.112	.034	.000 (1;64)	.997	.000
	T1/T3	.051 (1;135)	.821	.000	1.381 (1;71)	.244	.019	2.025 (1;62)	.160	.032

Anmerkungen: Signifikante Effekte sind fett gedruckt. <sup>a</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 137$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 73$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 64$ .

### **Schlussfolgerung:**

Die in Hypothese 2 aufgestellte Erwartung, dass das Training eine Erweiterung des konstruktiven Handlungsrepertoires des Kindes bewirkt, kann anhand der gefundenen Ergebnisse nur zum Teil als bestätigt angesehen werden: Auf der Grundlage der Selbsteinschätzung von Kindern zeigt das Training eine kurzfristige Wirkung (bei getrennten Analysen nur für Mädchen signifikant) auf das konstruktive Verhalten der Kinder ( $d_{\text{korrrGesamt}} = .27$ ,  $d_{\text{korrrMädchen}} = .42$ ). Es lässt sich jedoch kein längerfristiger Erfolg des Trainings bestätigen.

### **8.1.3 Auswertungen zu Hypothese 3**

Da die Trainingsteilnahme zu einem Rückgang destruktiver Verhaltensweisen im Konflikt führen soll, wird im Rahmen der Hypothese 3 angenommen, dass die Werte der EG auf der Skala „Offen-feindseliges Konfliktverhalten“ und auf der Skala „Verdeckt-feindseliges Konfliktverhalten“ im Vergleich zur KG von T1 zu T2 abfallen und zu T3 niedriger als die Ausgangswerte (T1) sind.

### **ANCOVAs**

Tabelle 8.7 enthält die deskriptiven Statistiken der Skalen „Offen-feindseliges Konfliktverhalten“ und „Verdeckt-feindseliges Konfliktverhalten“, eingeschätzt durch die Kinder selbst, in beiden Untersuchungsgruppen zu allen drei Messzeitpunkten.

Tabelle 8.7: Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variablen „Offen-feindseliges Konfliktverhalten“ und „Verdeckt-feindseliges Konfliktverhalten“ in EG und KG zu T1, T2 und T3

Kinderangaben			T1		T2		T3		
			N	$M_x$	$SD_x$	$M_x$	$SD_x$	$M_x$	$SD_x$
Offen-feindseliges Konfliktverhalten <sup>a</sup>	Gesamt	EG	88	.86	.79	.61	.68	.67	.78
		KG	49	.81	.86	.69	.69	.72	.75
	Mädchen	EG	44	.73	.71	.38	.46	.48	.58
		KG	29	.95	.85	.70	.70	.59	.57
	Jungen	EG	44	.99	.85	.83	.79	.86	.91
		KG	20	.60	.86	.66	.70	.91	.93
Verdeckt-feindseliges Konfliktverhalten <sup>a</sup>	Gesamt	EG	88	1.41	.74	1.19	.75	1.19	.70
		KG	49	1.29	.76	1.26	.71	1.20	.70
	Mädchen	EG	44	1.37	.73	1.07	.72	1.15	.62
		KG	29	1.38	.80	1.38	.73	1.18	.67
	Jungen	EG	44	1.45	.76	1.31	.77	1.24	.77
		KG	20	1.17	.68	1.09	.67	1.22	.76

Anmerkung: <sup>a</sup> Antwortskala: 0 = nie oder fast nie, 1 = selten, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = sehr oft.

Die Kovarianzanalyse für offen-feindseliges Verhalten ergibt nur zu T2 und nur bei Mädchen einen tendenziell signifikanten Unterschied zwischen EG und KG ( $F_{1;73} = 3.868$ ;  $p < .053$ ). Die Effektstärke  $d_{\text{korrr}} = -.28$  deutet auf einen kleinen bis mittleren Effekt nach Cohen (1988) hin. Auch beim verdeckt-feindseligen Verhalten ist ein Trainingseffekt bei Mädchen zu T2 zu beobachten ( $F_{1;73} = 4.228$ ;  $p < .043$ ) der mit  $d_{\text{korrr}} = -.42$  als mittelstark bewertet werden kann. Die Unterschiede zwischen Gesamt-EG und Gesamt-KG in beiden abhängigen Variablen sind weder zu T2 noch zu T3 signifikant (vgl. Tabelle 8.8).

Tabelle 8.8: Interventionseffekt auf „Offen-feindseliges Konfliktverhalten“ und „Verdeckt-feindseliges Konfliktverhalten“ überprüft mittels ANCOVA, komprimiert aus den jeweiligen Kovarianztafeln zusammengestellt

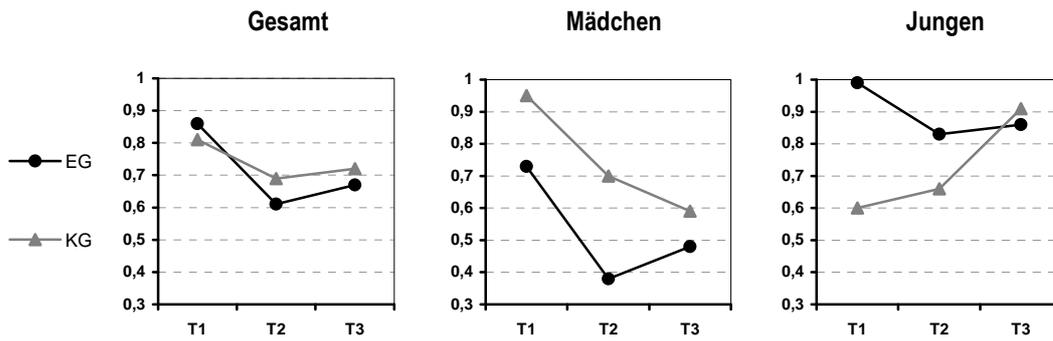
Kinderangaben	MZP	Gesamt			Mädchen			Jungen		
		$F(df)$	$p$	$Eta^2$	$F(df)$	$p$	$Eta^2$	$F(df)$	$p$	$Eta^2$
offen-feindseliges Konfliktverhalten <sup>a</sup>	T2	.266 (1;139)	.607	.002	<b>3.868</b> (1;73)	<b>.053</b>	<b>.050</b>	.209 (1;63)	.649	.003
	T3	.234 (1;134)	.623	.002	.202 (1;70)	.654	.003	.486 (1;61)	.488	.008
verdeckt-feindseliges Konfliktverhalten <sup>a</sup>	T2	1.199 (1;139)	.276	.009	<b>4.228</b> (1;73)	<b>.043</b>	<b>.055</b>	.345 (1;63)	.559	.005
	T3	.020 (1;134)	.889	.000	.037 (1;70)	.848	.001	.000 (1;61)	.996	.000

Anmerkungen: Signifikante Effekte sind fett gedruckt. <sup>a</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 137$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 73$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 64$ .

## ANOVAs

Um festzustellen, ob die Mittelwerte von EG und KG erwartungskonform verlaufen, wurden im Anschluss an die ANCOVA zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt. In Abbildung 8.3 ist der Mittelwerteverlauf von EG und KG für die abhängigen Variablen „Offen-feindseliges Konfliktverhalten“ und „Verdeckt-feindseliges Konfliktverhalten“ grafisch sowohl für die Gesamtgruppen als auch getrennt für Mädchen und Jungen dargestellt.

a) Offen-feindseliges Konfliktverhalten – Selbsteinschätzung der Kinder



b) Verdeckt-feindseliges Konfliktverhalten – Selbsteinschätzung der Kinder

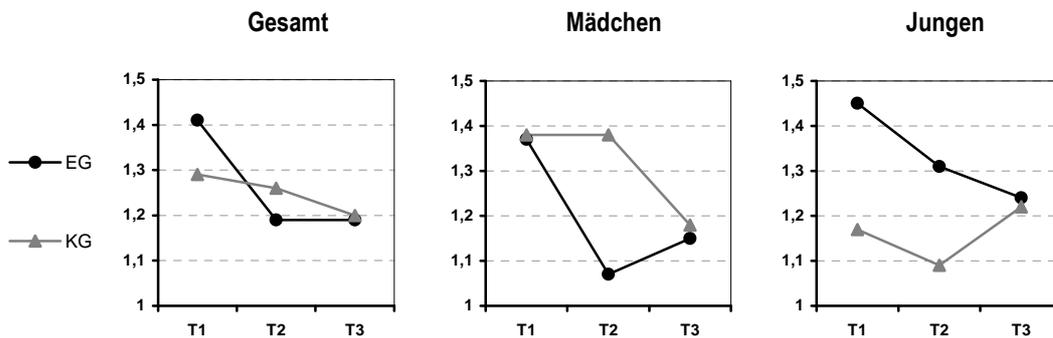


Abbildung 8.3: Verlauf der Mittelwerte der Skalen „Offen-feindseliges Konfliktverhalten“ und „Verdeckt-feindseliges Konfliktverhalten“

Wie diesen Abbildungen zu entnehmen ist, fallen sowohl die Mittelwerte der Skala „Offen-feindseliges Verhalten“ als auch die der Skala „Verdeckt-feindseliges Verhalten“ zu T2 in der gesamten EG sowie auch (bei getrennten Analysen) bei Jungen und Mädchen der EG hypothesenkonform ab. Auch die Mittelwerte zu T3 sind geringer als die jeweiligen Mittelwerte zu T1. Dennoch ist das im Rahmen dieser Auswertungsmethode entscheidende Kriterium für einen Interventionseffekt – eine signifikante Interaktion „Gruppe (EG/KG) \* Zeit (T1/T2/T3 bzw. T1/T2 bzw. T1/T3)“ – in keinem der Fälle erfüllt (vgl. Tabelle 8.9). Tendenziell signifikant ist lediglich der Interventionseffekt „Gruppe (EG/KG) \* Zeit (T1/T2)“ für die Skala „Verdeckt-feindseliges Verhalten“ bei Mädchen ( $F_{1,74} = 2.958; p < .090$ ), was, wie bereits im Rahmen der ANCOVA-Auswertungen berichtet, mit  $d_{korrr} = -.28$  als ein kleiner bis mittlerer Effekt eingestuft werden kann.

Tabelle 8.9: Offen- bzw. verdeckt-feindseliges Konfliktverhalten: Ergebnisse der zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung, komprimiert aus den jeweiligen Varianztafeln zusammengestellt

Kindangaben	MZP	Gesamt			Mädchen			Jungen		
		F(df)	p	Eta <sup>2</sup>	F(df)	p	Eta <sup>2</sup>	F(df)	p	Eta <sup>2</sup>
Offen-feindseliges Konfliktverhalten <sup>a</sup>	T1/T2/T3	.437 (2;270)	.617	.003	.682 (2;142)	.481	.010	1.703 (2;124)	.192	.027
	T1/T2	.203 (1;140)	.653	.001	.230 (1;74)	.633	.003	.126 (1;64)	.723	.002
	T1/T3	.365 (1;135)	.547	.003	.316 (1;71)	.576	.004	2.352 (1;62)	.130	.037

Kindangaben	MZP	Gesamt			Mädchen			Jungen		
		<i>F(df)</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>	<i>F(df)</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>	<i>F(df)</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>
Verdeckt-feindseliges Konfliktverhalten <sup>a</sup>	T1/T2/T3	.713 (2;270)	.486	.005	1.399 (2;142)	.250	.019	.631 (2;124)	.522	.010
	T1/T2	1.889 (1;140)	.172	.013	<b>2.958</b> <b>(1;74)</b>	<b>.090</b>	<b>.038</b>	.020 (1;64)	.887	.000
	T1/T3	.471 (1;135)	.494	.003	.007 (1;71)	.933	.000	.880 (1;62)	.352	.014

Anmerkungen: Signifikante Effekte sind fett gedruckt. <sup>a</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 137$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 73$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 64$ .

### Schlussfolgerung:

Die in Hypothese 3 aufgestellte Erwartung, dass das Training zur Reduktion destruktiven Verhaltens im Konflikt führt, kann auf Basis der Selbsteinschätzung von Kindern nur teilweise und ausschließlich für Mädchen als bestätigt angesehen werden: Das Training zeigt eine kurzfristige Wirkung sowohl auf das offen-feindselige Verhalten ( $d_{\text{korr}} = -.28$ ) als auch auf das verdeckt-feindselige Verhalten ( $d_{\text{korr}} = -.42$ ) der Mädchen. Eine langfristige Wirkung des Trainings lässt sich nicht bestätigen.

### 8.1.4 Auswertungen zu Hypothese 4

Durch das Training soll ein breites Repertoire an kindlichen sozial-emotionalen Kompetenzen gefördert werden. Daher wird erwartet, dass die Werte der EG auf der Skala „Sozial-emotionale Kompetenzen“ im Vergleich zur KG von T1 zu T2 ansteigen und T3 höher als die Ausgangswerte (T1) sind.

### ANCOVAs

Tabelle 8.10 enthält die deskriptiven Statistiken der Skala „Sozial-emotionale Kompetenzen“, eingeschätzt durch Lehrerinnen, Mütter und Väter, in beiden Untersuchungsgruppen zu allen drei Messzeitpunkten.

Tabelle 8.10: Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variable „Sozial-emotionale Kompetenzen“ in EG und KG zu T1, T2 und T3

Sozial-emotionale Kompetenzen		N	T1		T2		T3		
			$M_x$	$SD_x$	$M_x$	$SD_x$	$M_x$	$SD_x$	
Gesamt	EG	89	2.30	.70	2.43	.56	2.62	.53	
	KG	49	2.38	.71	2.41	.68	2.49	.69	
Lehrerinnen- beurteilung <sup>a</sup>	Mädchen	EG	45	2.44	.67	2.64	.57	2.80	.49
	KG	29	2.60	.60	2.65	.55	2.71	.59	
Jungen	EG	44	2.17	.70	2.26	.52	2.44	.51	
	KG	20	2.05	.68	2.08	.68	2.18	.71	

Sozial-emotionale Kompetenzen			N	T1		T2		T3	
				$M_x$	$SD_x$	$M_x$	$SD_x$	$M_x$	$SD_x$
Mütter- beurteilung <sup>a</sup>	Gesamt	EG	38	2.67	.31	2.77	.41	/	/
		KG	16	2.63	.37	2.71	.48	/	/
	Mädchen	EG	16	2.81	.27	2.85	.29	/	/
		KG	8	2.73	.21	2.87	.50	/	/
	Jungen	EG	22	2.57	.30	2.71	.48	/	/
		KG	8	2.53	.48	2.55	.45	/	/
Väter- beurteilung <sup>a</sup>	Gesamt	EG	25	2.64	.43	2.68	.49	/	/
		KG	11	2.55	.47	2.38	.56	/	/
	Mädchen	EG	11	2.78	.45	2.76	.48	/	/
		KG	6	2.92	.25	2.78	.22	/	/
	Jungen	EG	14	2.53	.40	2.62	.50	/	/
		KG	5	2.10	.20	1.89	.43	/	/

Anmerkung: <sup>a</sup> Antwortskala: 0 = nie oder fast nie, 1 = selten, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = sehr oft.

Die Kovarianzanalyse ergibt keine signifikanten Unterschiede zwischen EG und KG, weder für die Lehrerinnendaten noch für die Mütterdaten (vgl. Tabelle 8.11). Basierend auf Väterangaben zeigt die Kovarianzanalyse zu T2 einen tendenziell signifikanten Unterschied zwischen EG und KG ( $F_{1;33} = 3.221$ ;  $p < .082$ ). Die Effektstärke  $d_{\text{korrr}} = .38$  deutet auf einen mittleren Effekt nach Cohen (1988) hin.

Tabelle 8.11: Interventionseffekt auf „Sozial-emotionale Kompetenzen“ überprüft mittels ANCOVA, komprimiert aus den jeweiligen Kovarianztafeln zusammengestellt

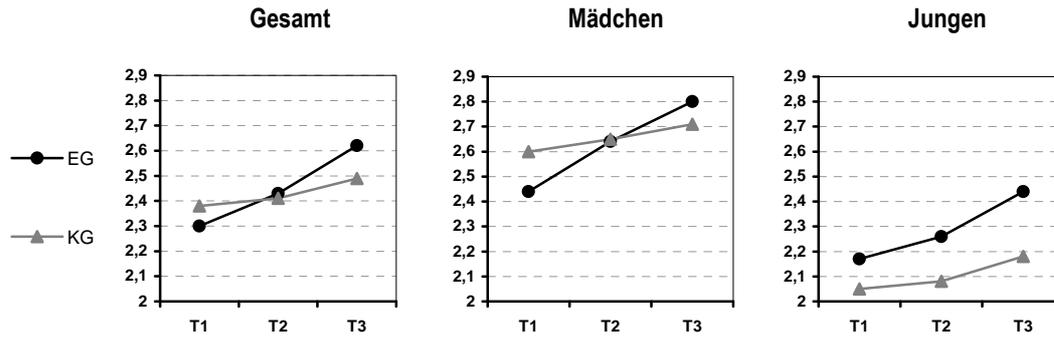
Sozial-emotionale Kompetenzen	MZP	Gesamt			Mädchen			Jungen		
		$F(df)$	$p$	$Eta^2$	$F(df)$	$p$	$Eta^2$	$F(df)$	$p$	$Eta^2$
Lehrerinnen- beurteilung <sup>a</sup>	T2	.365 (1;140)	.547	.003	.924 (1;74)	.340	.012	.384 (1;63)	.538	.006
	T3	2.634 (1;136)	.107	.019	1.508 (1;72)	.223	.021	2.070 (1;61)	.155	.033
Mütterbeurteilung <sup>b</sup>	T2	.049 (1;50)	.826	.001	.738 (1;20)	.400	.036	.706 (1;26)	.409	.026
Väterbeurteilung <sup>c</sup>	T2	<b>3.221</b> <b>(1;33)</b>	<b>.082</b>	<b>.089</b>	.197 (1;14)	.664	.014	2.348 (1;16)	.145	.128

Anmerkungen: Signifikante Effekte sind fett gedruckt. <sup>a</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 138$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 74$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 64$ . <sup>b</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 54$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 24$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 30$ . <sup>c</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 36$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 17$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 19$ .

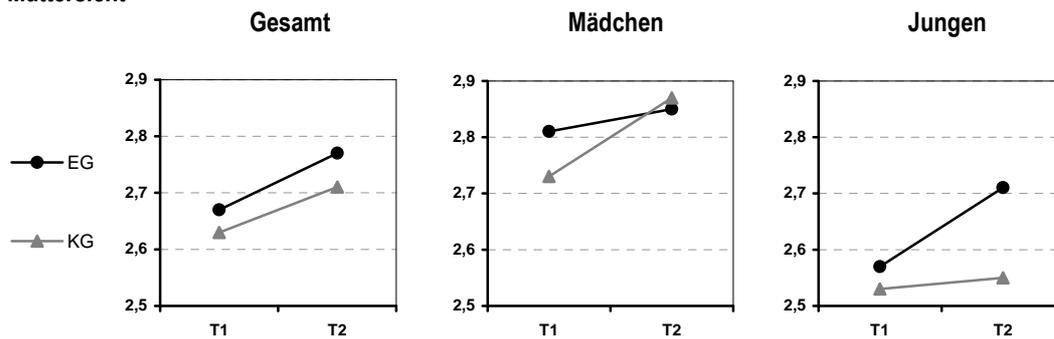
## ANOVAs

Im Anschluss an die ANCOVA wurden wiederum zur Prüfung des Werteverlaufs über die drei Messzeitpunkte hinweg zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt. Der Verlauf der Mittelwerte von EG und KG (nach Mütter-, Väter- und Lehrerinnenangaben) ist in Abbildung 8.4 grafisch für die Gesamtgruppen sowie für Mädchen und Jungen getrennt dargestellt.

## a) Lehrerinnensicht



## b) Müttersicht



## c) Vätersicht

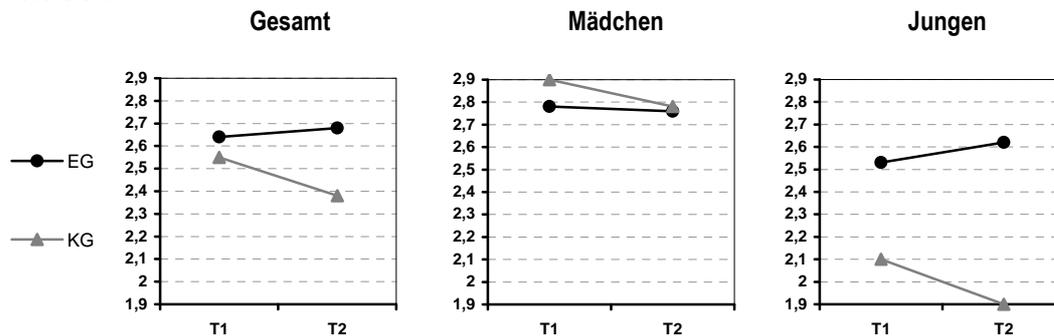


Abbildung 8.4: Verlauf der Mittelwerte der Skala „Sozial-emotionale Kompetenzen“

Wie diesen Abbildungen zu entnehmen ist, steigen die Mittelwerte der Skala „Sozial-emotionale Kompetenzen“ in der gesamten EG hypothesenkonform an, und der Mittelwert zu T3 ist größer als der Mittelwert zu T1 (Lehrerinnendaten). Jedoch ist der Effekt des Trainings, der sich im Rahmen dieser Auswertungsmethode in den Interaktionen „Gruppe (EG/KG) \* Zeit (T1/T2/T3 bzw. T1/T2 bzw. T1/T3)“ äußert, nicht signifikant (vgl. Tabelle 8.12). Tendenziell signifikant ist jedoch der Anstieg der Werte von T1 zu T3 in der gesamten EG im Vergleich zur KG ( $F_{1;137} = 2.928$ ;  $p < .089$ ) auf Basis der Lehrerinnenangaben. Die Effektstärke  $d_{\text{korrr}} = .33$  deutet auf einen kleinen bis mittleren Effekt nach Cohen (1988) hin.

Tabelle 8.12: Sozial-emotionale Kompetenzen: Ergebnisse der zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung, komprimiert aus den jeweiligen Varianztafeln zusammengestellt

Sozial-emotionale Kompetenzen	MZP	Gesamt			Mädchen			Jungen		
		<i>F(df)</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>	<i>F(df)</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>	<i>F(df)</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>
Lehrerinnen-beurteilung <sup>a</sup>	T1/T2/T3	2.217 (2;272)	.120	.016	2.441 (2;144)	.106	.033	.427 (2;124)	.625	.007
	T1/T2	.887 (1;141)	.351	.006	2.169 (1;75)	.145	.028	.021 (1;64)	.886	.000
	T1/T3	<b>2.928</b> <b>(1;137)</b>	<b>.089</b>	<b>.021</b>	2.631 (1;73)	.109	.035	.635 (1;62)	.428	.010
Mütterbeurteilung <sup>b</sup>	T1/T2	.018 (1;52)	.895	.000	.671 (1;22)	.421	.030	.668 (1;28)	.421	.023
Väterbeurteilung <sup>c</sup>	T1/T2	2.812 (1;34)	.103	.076	.519 (1;15)	.482	.033	2.327 (1;17)	.146	.120

Anmerkungen: Signifikante Effekte sind fett gedruckt. <sup>a</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 138$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 74$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 64$ . <sup>b</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 54$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 24$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 30$ . <sup>c</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 36$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 17$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 19$ .

### Schlussfolgerung:

Die in Hypothese 4 aufgestellte Erwartung, dass das Training ein breites Repertoire an kindlichen sozial-emotionalen Kompetenzen fördert, ist auf Basis der gefundenen Ergebnisse wie folgt erfüllt: So kann, basierend auf den Väterangaben, der erste Teil der Hypothese als bestätigt angesehen werden. Die Werte der Skala „Sozial-emotionale Kompetenzen“ steigen bei der EG an; bei der KG fallen sie ab. Zu T2 ließ sich zwischen EG und KG ein tendenziell signifikanter Unterschied feststellen ( $d_{\text{korrr}} = .38$ ). Anhand der Mütterurteile kann die Wirkung des Trainings nicht nachgewiesen werden. Gemäß den Lehrerinnenangaben lässt sich mittels einer messwiederholten Varianzanalyse bestätigen, dass die Zunahme von sozial-emotionalen Kompetenzen von T1 zu T3 in der EG im Vergleich zur KG tendenziell signifikant ist ( $d_{\text{korrr}} = .33$ ). Also kann auf Basis der Lehrerinnenangaben der zweite Teil der Hypothese zur Erwartung einer längerfristigen Wirkung des Trainings für die Gesamt-EG als bestätigt angesehen werden.

### 8.1.5 Auswertung zu Hypothese 5

Das Training verfolgt unter anderem das Ziel, die Problemlösefähigkeit der teilnehmenden Kinder zu verbessern. Daher wird erwartet, dass die Werte der EG auf der Skala „Problemlösefähigkeit“ im Vergleich zur KG von T1 zu T2 ansteigen und zu T3 höher als die Ausgangswerte sind.

### ANCOVAs

Die Problemlösefähigkeit der Kinder wurde durch Mütter und Väter beurteilt. Da jedoch Mütter- und Väterurteile nicht zu T3 erhoben wurden, kann die Hypothese 5 nur teilweise überprüft werden, und zwar daraufhin, ob die Werte der EG auf der Skala „Problemlö-

sefähigkeit“ im Vergleich zur KG vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt ansteigen. Tabelle 8.13 enthält die deskriptiven Statistiken der Skala „Problemlösefähigkeit“, eingeschätzt durch Mütter und Väter, in beiden Untersuchungsgruppen zu den ersten zwei Messzeitpunkten.

Tabelle 8.13: Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variable „Problemlösefähigkeit“ in EG und KG zu T1 und T2

Problemlösefähigkeit			N	T1		T2	
				$M_x$	$SD_x$	$M_x$	$SD_x$
Mütter- beurteilung <sup>a</sup>	Gesamt	EG	38	2.51	.48	2.64	.52
		KG	16	2.51	.45	2.58	.55
	Mädchen	EG	16	2.54	.48	2.75	.53
		KG	8	2.69	.25	2.83	.56
	Jungen	EG	22	2.50	.49	2.56	.56
		KG	8	2.34	.56	2.32	.32
Väter- beurteilung <sup>a</sup>	Gesamt	EG	25	2.53	.66	2.49	.58
		KG	11	2.38	.70	2.08	.56
	Mädchen	EG	11	2.71	.72	2.58	.64
		KG	6	2.93	.30	2.45	.41
	Jungen	EG	14	2.38	.58	2.42	.55
		KG	5	1.71	.34	1.63	.33

Anmerkung: <sup>a</sup> Antwortskala: 0 = nie oder fast nie, 1 = selten, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = sehr oft.

Die Kovarianzanalyse basierend auf Mütterereinschätzungen ergibt keine signifikanten Unterschiede zwischen EG und KG (vgl. Tabelle 8.14). Auf Basis der Väterangaben zeigt sich jedoch ein signifikanter Unterschied zwischen der Gesamt-EG und der Gesamt-KG ( $F_{1; 33} = 5.457$ ;  $p < .026$ ). Die Effektstärke  $d_{\text{corr}} = .49$  deutet auf einen mittleren Effekt nach Cohen (1988) hin.

Tabelle 8.14: Interventionseffekt auf Problemlösefähigkeit überprüft mittels ANCOVA, komprimiert aus den jeweiligen Kovarianztafeln zusammengestellt

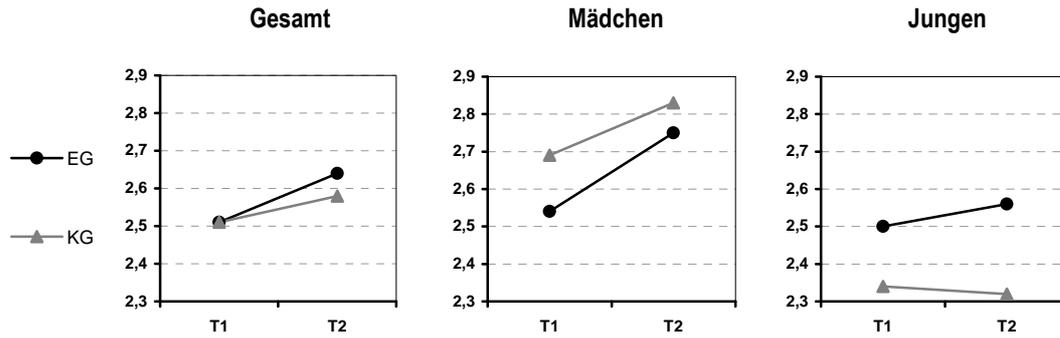
Problemlöse- fähigkeit	MZP	Gesamt			Mädchen			Jungen		
		$F(df)$	$p$	$Eta^2$	$F(df)$	$p$	$Eta^2$	$F(df)$	$p$	$Eta^2$
Mütter- beurteilung <sup>a</sup>	T2	.205 (1;51)	.653	.004	.054 (1;21)	.818	.003	.688 (1;27)	.414	.025
Väter- beurteilung <sup>b</sup>	T2	<b>5.457</b> (1;33)	<b>.026</b>	<b>.142</b>	2.154 (1;14)	.164	.133	2.533 (1;16)	.131	.137

Anmerkungen: Signifikante Effekte sind fett gedruckt. <sup>a</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 54$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 24$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 30$ . <sup>b</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 36$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 17$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 19$ .

## ANOVAs

Zur Prüfung des Werteverlaufs über die zwei Messzeitpunkte hinweg wurden im Anschluss an die ANCOVA wiederum zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung berechnet. Der Verlauf der Mittelwerte von EG und KG (nach Mütter- und Väterangaben) ist in Abbildung 8.5 grafisch für die Gesamtgruppen sowie für Mädchen und Jungen getrennt dargestellt.

a) Müttersicht



b) Vättersicht

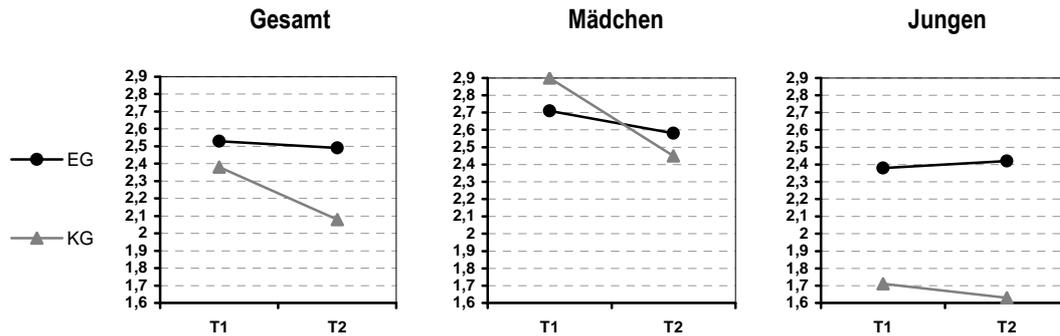


Abbildung 8.5: Verlauf der Mittelwerte der Skala „Problemlösefähigkeit“

Diesen Abbildungen sind unterschiedliche Verläufe der Mittelwerte aus Mütter- und Väterurteilen zu entnehmen. So steigen die Mittelwerte der Skala „Problemlösefähigkeit“ nach Mütterurteilen in der gesamten EG hypothesenkonform an (bei Mädchen deutlicher als bei Jungen). Jedoch ist der Effekt des Trainings, der sich in einer Interaktion „Gruppe (EG/KG) \* Zeit (T1/T2)“ äußert, nicht signifikant (vgl. Tabelle 8.15).

Die Mittelwerte der Skala „Problemlösefähigkeit“ auf Basis der Väterangaben steigen zwar in der Gesamt-EG nicht an, fallen jedoch auch nicht so extrem ab, wie in der Gesamt-KG. Es zeigt sich ein tendenziell signifikanter Effekt des Trainings zu T2, der bereits mittels der ANCOVA aufgedeckt wurde ( $F_{1;34} = 2.910; p < .097$ ).

Tabelle 8.15: Problemlösefähigkeit: Ergebnisse der zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung, komprimiert aus den jeweiligen Varianztafeln zusammengestellt

Problemlösefähigkeit	MZP	Gesamt			Mädchen			Jungen		
		<i>F(df)</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>	<i>F(df)</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>	<i>F(df)</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>
Mütterbeurteilung <sup>a</sup>	T1/T2	.188 (1;52)	.667	.004	.099 (1;22)	.756	.004	.178 (1;28)	.676	.006
Väterbeurteilung <sup>b</sup>	T1/T2	<b>2.910 (1;34)</b>	<b>.097</b>	<b>.079</b>	2.846 (1;15)	.112	.159	.305 (1;17)	.588	.018

Anmerkungen: Signifikante Effekte sind fett gedruckt. <sup>a</sup> N<sub>Gesamt</sub> = 54; n<sub>Mädchen</sub> = 24; n<sub>Jungen</sub> = 30. <sup>b</sup> N<sub>Gesamt</sub> = 36; n<sub>Mädchen</sub> = 17; n<sub>Jungen</sub> = 19.

### **Schlussfolgerung:**

Die in Hypothese 5 aufgestellte Erwartung über die fördernde Wirkung des Trainings auf die Problemlösefähigkeit der Kinder konnte nur zum Messzeitpunkt T2 überprüft werden, da Mütter- und Väterurteile zu T3 nicht vorliegen.

Für die Mütterurteile konnte die Wirkung des Trainings nicht nachgewiesen werden. Basierend auf den Väterangaben ließ sich zu T2 ein signifikanter Unterschied zwischen EG und KG feststellen ( $d_{\text{korrr}} = .49$ ). Das Training bewirkt zwar keine Steigerung der Mittelwerte, scheint jedoch einer Verschlechterung der Problemlösefähigkeit, wie sie bei der Kontrollgruppe zu beobachten war, entgegenzuwirken.

### **8.1.6 Auswertungen zu Hypothese 6**

Die Trainingsteilnahme soll eine Steigerung des kindlichen prosozialen Verhaltens bewirken; also wird erwartet, dass die Werte der EG auf der Skala „Prosoziales Verhalten“ im Vergleich zur KG von T1 zu T2 stärker ansteigen und zu T3 höher als die Ausgangswerte sind.

### **ANCOVAs**

Tabelle 8.16 enthält die deskriptiven Statistiken der Skala „Prosoziales Verhalten“, eingeschätzt durch die Kinder selbst sowie durch ihre Mütter und Väter, in beiden Untersuchungsgruppen zu allen drei Messzeitpunkten.

Tabelle 8.16: Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variable „Prosoziales Verhalten“ in EG und KG zu T1, T2 und T3

Prosoziales Verhalten		N	T1		T2		T3		
			$M_x$	$SD_x$	$M_x$	$SD_x$	$M_x$	$SD_x$	
Kinder- angaben <sup>a</sup>	Gesamt	EG	89	2.34	.54	2.51	.53	2.44	.50
		KG	49	2.27	.57	2.31	.58	2.47	.49
	Mädchen	EG	45	2.35	.57	2.49	.55	2.49	.52
		KG	29	2.37	.47	2.38	.49	2.54	.48
	Jungen	EG	44	2.33	.52	2.52	.53	2.39	.49
		KG	20	2.13	.68	2.21	.56	2.38	.50
Mütter- beurteilung <sup>b</sup>	Gesamt	EG	37	2.90	.43	2.92	.48	/	/
		KG	16	3.10	.40	3.06	.52	/	/
	Mädchen	EG	15	3.07	.40	3.03	.39	/	/
		KG	8	3.15	.27	3.17	.56	/	/
	Jungen	EG	22	2.79	.42	2.86	.53	/	/
		KG	8	3.05	.52	2.95	.50	/	/

Prosoziales Verhalten		N	T1		T2		T3		
			$M_x$	$SD_x$	$M_x$	$SD_x$	$M_x$	$SD_x$	
Gesamt	EG	25	2.82	.59	2.94	.57	/	/	
	KG	11	2.96	.47	2.76	.56	/	/	
Väter- beurteilung <sup>b</sup>	Mädchen	EG	11	2.87	.71	3.05	.57	/	/
		KG	6	3.23	.32	3.13	.30	/	/
	Jungen	EG	14	2.77	.51	2.84	.58	/	/
		KG	5	2.64	.33	2.32	.46	/	/

Anmerkungen: <sup>a</sup> Antwortskala: 0 = fast nie, 1 = selten, 2 = oft, 3 = fast immer. <sup>b</sup> Antwortskala: 0 = nie oder fast nie, 1 = selten, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = sehr oft.

Ausgehend von der Selbsteinschätzung der Kinder dokumentierte die Kovarianzanalyse zu T2 einen signifikanten Unterschied zwischen der Gesamt-EG und der Gesamt-KG ( $F_{1; 141} = 4.005$ ;  $p < .047$ ). Die Effektstärke  $d_{korr} = .24$  deutet auf einen kleinen Effekt nach Cohen (1988) hin. Bei getrennt durchgeführten Analysen ist der Trainingseffekt nur bei Jungen signifikant ( $F_{1; 64} = 4.656$ ;  $p < .035$ ). Die Effektstärke für Jungen ( $d_{korr} = .23$ ) deutet auf einen kleinen Effekt nach Cohen (1988) hin. Die Kovarianzanalyse zu T3 sowie die Kovarianzanalysen der Mütter- und Väterbeurteilungen zu T2 ergeben keine signifikanten Unterschiede zwischen EG und KG (vgl. Tabelle 8.17).

Tabelle 8.17: Interventionseffekt auf „Prosoziales Verhalten“ überprüft mittels ANCOVA, komprimiert aus den jeweiligen Kovarianztafeln zusammengestellt

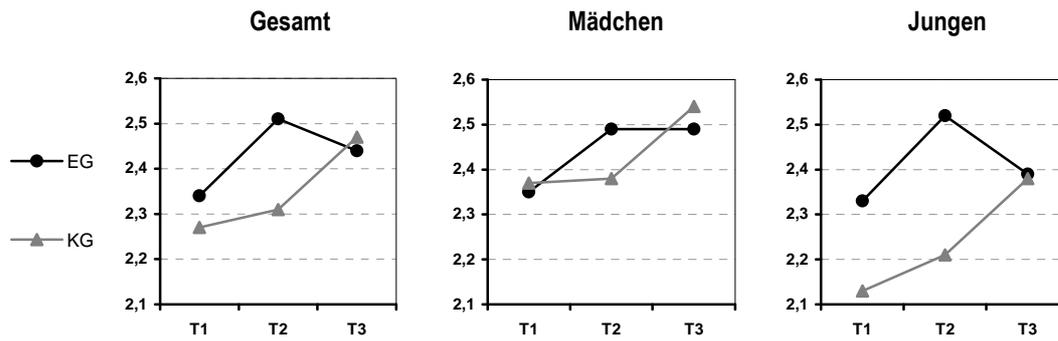
Prosoziales Verhalten	MZP	Gesamt			Mädchen			Jungen		
		$F(df)$	$p$	$Eta^2$	$F(df)$	$p$	$Eta^2$	$F(df)$	$p$	$Eta^2$
Kinder- angaben <sup>a</sup>	T2	<b>4.005</b> (1;141)	<b>.047</b>	<b>.028</b>	.828 (1;74)	.366	.011	<b>4.656</b> (1;64)	<b>.035</b>	<b>.068</b>
	T3	.322 (1;136)	.571	.002	.142 (1;71)	.708	.002	.036 (1;62)	.890	.001
Mütter- beurteilung <sup>b</sup>	T2	.172 (1;49)	.680	.003	.367 (1;19)	.552	.019	1.215 (1;26)	.281	.045
Väter- beurteilung <sup>c</sup>	T2	2.787 (1;33)	.104	.078	.792 (1;14)	.388	.054	2.846 (1;16)	.111	.151

Anmerkungen: Signifikante Effekte sind fett gedruckt. <sup>a</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 138$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 74$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 64$ . <sup>b</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 53$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 23$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 30$ . <sup>c</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 36$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 17$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 19$ .

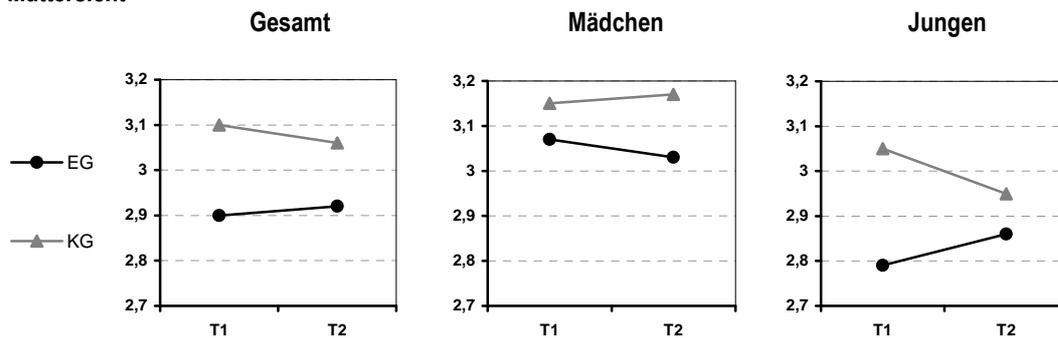
## ANOVAs

Zur Überprüfung der Frage, ob sich der Werteverlauf erwartungskonform entwickelt, wurden im Anschluss an die ANCOVA zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt. In Abbildung 8.6 ist der Verlauf der Mittelwerte von EG und KG (nach Mütter-, Väter- und Kinderangaben) für die abhängige Variable „Prosoziales Verhalten“ grafisch sowohl für die Gesamtgruppen als auch getrennt für Mädchen und Jungen dargestellt.

## a) Selbsteinschätzung der Kinder



## b) Müttersicht



## c) Vättersicht

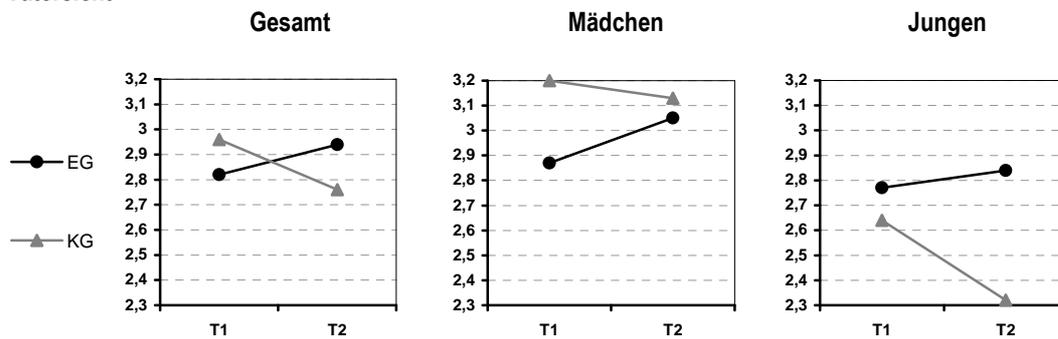


Abbildung 8.6: Verlauf der Mittelwerte der Skala „Prosoziales Verhalten“

Ausgehend von der Selbsteinschätzung der Kinder zeigte sich ein marginal signifikanter Effekt des Trainings über die drei Messzeitpunkte hinweg ( $F_{2; 274} = 2.450$ ;  $p < .091$ ). Wie bereits oben beschrieben sind für alle Analysen mit einem oder mehreren mehrfach gestuften Faktoren ( $k > 2$ ) gemäß Richardson (1996) die varianzaufklärenden Maße, wie etwa  $Eta^2$ , als Maße der praktischen Bedeutsamkeit eines experimentellen Effektes vorzuziehen. Hier beträgt die Effektstärke  $Eta^2 = .018$ , was nach Einteilung der Effektgrößen nach Cohen (1988) als klein zu beurteilen ist. Bei einer genauen Betrachtung der Mittelwertsverläufe fällt jedoch auf, dass die Werte der EG zu T3 im Gegensatz zu den Werten der KG abfallen. Zwar liegen die EG-Mittelwerte zu T3 erwartungskonform über den ursprünglichen Ausgangswerten, das prosoziale Verhalten der KG-Kinder scheint sich jedoch ohne das Training noch stärker zu verbessern.

Basierend auf den Väterangaben lässt sich außerdem ein tendenziell signifikanter Effekt des Trainings zu T2 beobachten ( $F_{1; 34} = 3.463$ ;  $p < .071$ ). Die Effektstärke  $d_{\text{korrr}} = .57$  (da  $k = 2$  Faktorstufen) deutet auf einen mittleren Effekt nach Cohen (1988) hin. Die restlichen nichtsignifikanten Ergebnisse sind Tabelle 8.18 zu entnehmen.

Tabelle 8.18: Prosoziales Verhalten: Ergebnisse der zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung, komprimiert aus den jeweiligen Varianztafeln zusammengestellt

Prosoziales Verhalten	MZP	Gesamt			Mädchen			Jungen		
		<i>F(df)</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>	<i>F(df)</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>	<i>F(df)</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>
Kinderangaben <sup>a</sup>	T1/T2/T3	<b>2.450</b> (2;274)	<b>.091</b>	<b>.018</b>	.809 (2;144)	.447	.011	1.737 (2;126)	.183	.027
	T1/T2	2.225 (1;141)	.138	.015	.970 (1;75)	.328	.013	1.049 (1;65)	.309	.172
	T1/T3	.845 (1;137)	.359	.006	.042 (1;72)	.837	.001	1.162 (1;63)	.285	.018
Mütterbeurteilung <sup>b</sup>	T1/T2	.448 (1;50)	.506	.009	.224 (1;20)	.641	.011	1.631 (1;27)	.212	.057
Väterbeurteilung <sup>c</sup>	T1/T2	<b>3.463</b> (1;34)	<b>.071</b>	<b>.092</b>	2.125 (1;15)	.166	.124	1.812 (1;17)	.196	.096

Anmerkungen: Signifikante Effekte sind fett gedruckt. <sup>a</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 138$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 74$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 64$ . <sup>b</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 53$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 23$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 30$ . <sup>c</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 36$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 17$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 19$ .

### Schlussfolgerung:

Die in Hypothese 6 aufgestellte Erwartung, dass das Training eine Steigerung des kindlichen prosozialen Verhaltens bewirkt, kann anhand der gefundenen Ergebnisse nur zum Teil als bestätigt angesehen werden:

Auf Basis der Selbsteinschätzung der Kinder zeigt das Training eine kurzfristige Wirkung auf das prosoziale Verhalten der Kinder ( $d_{\text{korrrGesamt}} = .24$ ), die bei getrennten Analysen nur für Jungen signifikant ist ( $d_{\text{korrrJungen}} = .23$ ). Es lässt sich jedoch kein längerfristiger Erfolg des Trainings bestätigen. Anhand der Mütterurteile konnte die Wirkung des Trainings nicht nachgewiesen werden. Basierend auf den Väterangaben ließ sich zu T2 ein tendenziell signifikanter Unterschied zwischen EG und KG feststellen ( $d_{\text{korrr}} = .57$ ). Das Training bewirkt somit, in Übereinstimmung mit der Selbsteinschätzung der Kinder, auch im Urteil der Väter eine kurzfristige Steigerung des prosozialen Verhaltens.

### 8.1.7 Auswertungen zu Hypothese 7

Da eine Trainingsteilnahme die Erweiterung des verbalen prosozialen Fertigkeitenrepertoires der Kinder bewirken soll, wird erwartet, dass die Werte der EG auf der Skala „Positive Äußerungen“ im Vergleich zur KG von T1 zu T2 stärker ansteigen und zu T3 höher als die Ausgangswerte sind.

## ANCOVAs

Tabelle 8.19 enthält die deskriptiven Statistiken der Skala „Positive Äußerungen“, eingeschätzt durch die Kinder selbst sowie durch ihre Mütter und Väter, in beiden Untersuchungsgruppen zu allen drei Messzeitpunkten.

Tabelle 8.19: Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variable „Positive Äußerungen“ in EG und KG zu T1, T2 und T3

Positive Äußerungen			T1		T2		T3		
		N	$M_x$	$SD_x$	$M_x$	$SD_x$	$M_x$	$SD_x$	
Kinder- angaben <sup>a</sup>	Gesamt	EG	89	2.33	.60	2.37	.53	2.37	.57
		KG	49	2.10	.62	2.19	.60	2.36	.60
	Mädchen	EG	45	2.46	.50	2.40	.56	2.42	.51
		KG	29	2.10	.60	2.27	.56	2.34	.60
	Jungen	EG	44	2.19	.66	2.34	.50	2.33	.60
		KG	20	2.10	.65	2.08	.64	2.39	.60
Mütter- beurteilung <sup>b</sup>	Gesamt	EG	37	2.57	.48	2.78	.61	/	/
		KG	16	2.40	.57	2.60	.85	/	/
	Mädchen	EG	15	2.74	.51	2.86	.44	/	/
		KG	8	2.46	.25	2.75	.58	/	/
	Jungen	EG	22	2.45	.43	2.74	.71	/	/
		KG	8	2.33	.80	2.46	1.08	/	/
Väter- beurteilung <sup>b</sup>	Gesamt	EG	25	2.57	.60	2.65	.66	/	/
		KG	11	2.27	.63	2.27	.80	/	/
	Mädchen	EG	11	2.70	.66	2.70	.64	/	/
		KG	6	2.67	.60	2.78	.46	/	/
	Jungen	EG	14	2.50	.53	2.62	.69	/	/
		KG	5	1.80	.18	1.67	.71	/	/

Anmerkungen: <sup>a</sup> Antwortskala: 0 = fast nie, 1 = selten, 2 = oft, 3 = fast immer. <sup>b</sup> Antwortskala: 0 = nie oder fast nie, 1 = selten, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = sehr oft.

Die Ergebnisse der Kovarianzanalysen sind weder für T2 noch für T3 signifikant (vgl. Tabelle 8.20). Lediglich bei den getrennt durchgeführten Analysen der Werte zu T2 ist der Trainingseffekt für Jungen tendenziell signifikant ( $F_{1; 64} = 3.484$ ;  $p < .067$ ) und kann mit  $d_{\text{kor}} = .34$  als ein kleiner bis mittelstarker Effekt nach Cohen (1988) bezeichnet werden. Dieser Effekt sollte jedoch aufgrund der schlechten Eigenschaften der Skala „Positive Äußerungen“ aus dem SOKO-Kinderfragebogen (Cronbachs  $\alpha = .55$ ) mit Vorsicht interpretiert werden.

Tabelle 8.20: Interventionseffekt auf „Positive Äußerungen“ überprüft mittels ANCOVA, komprimiert aus den jeweiligen Kovarianztafeln zusammengestellt

Positive Äußerungen	MZP	Gesamt			Mädchen			Jungen		
		$F(df)$	$p$	$Eta^2$	$F(df)$	$p$	$Eta^2$	$F(df)$	$p$	$Eta^2$
Kinder- angaben <sup>a</sup>	T2	1.476 (1;141)	.226	.010	.001 (1;74)	.972	.000	<b>3.484 (1;64)</b>	<b>.067</b>	<b>.052</b>
	T3	.210 (1;136)	.647	.002	.149 (1;71)	.701	.002	.242 (1;62)	.625	.004
Mütter- beurteilung <sup>b</sup>	T2	.129 (1;49)	.721	.003	.024 (1;19)	.879	.001	.406 (1;26)	.530	.015

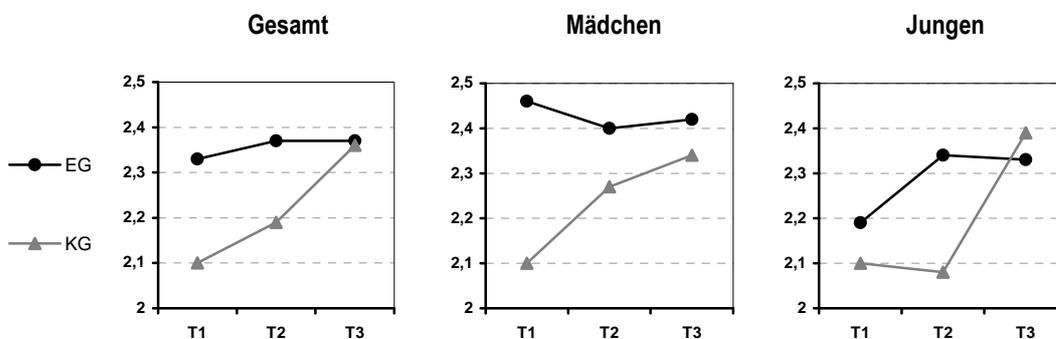
Positive Äußerungen	MZP	Gesamt			Mädchen			Jungen		
		<i>F</i> ( <i>df</i> )	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>	<i>F</i> ( <i>df</i> )	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>	<i>F</i> ( <i>df</i> )	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>
Väterbeurteilung <sup>c</sup>	T2	.860 (1;33)	.361	.025	.064 (1;14)	.803	.005	.343 (1;16)	.566	.021

Anmerkungen: Signifikante Effekte sind fett gedruckt. <sup>a</sup> N<sub>Gesamt</sub> = 139; n<sub>Mädchen</sub> = 74; n<sub>Jungen</sub> = 65. <sup>b</sup> N<sub>Gesamt</sub> = 53; n<sub>Mädchen</sub> = 23; n<sub>Jungen</sub> = 30. <sup>c</sup> N<sub>Gesamt</sub> = 36; n<sub>Mädchen</sub> = 17; n<sub>Jungen</sub> = 19.

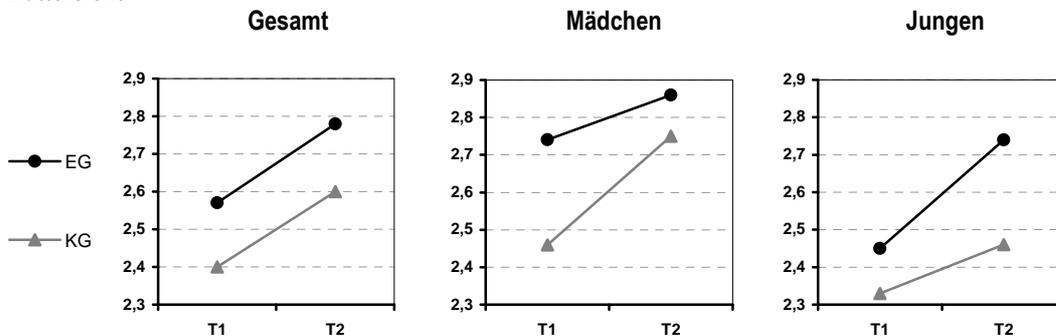
### ANOVAs

Zur Prüfung des Werteverlaufs über die drei Messzeitpunkte hinweg wurden im Anschluss an die ANCOVA zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt. Der Verlauf der Mittelwerte von EG und KG (nach Mütter-, Väter- und Kinderangaben) für die abhängige Variable „Positive Äußerungen“ ist in Abbildung 8.7 grafisch für die Gesamtgruppen sowie für Mädchen und Jungen getrennt dargestellt.

#### a) Selbsteinschätzung der Kinder



#### b) Müttersicht



#### c) Vatersicht

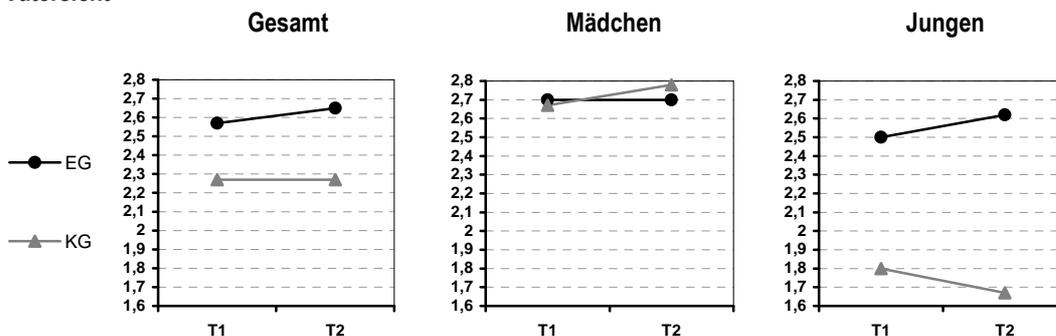


Abbildung 8.7: Verlauf der Mittelwerte der Skala „Positive Äußerungen“

Fast alle Ergebnisse der durchgeführten ANOVAs zu den Kinderangaben über ihr eigenes prosoziales Verhalten sind nicht signifikant (vgl. Tabelle 8.21). Einen marginal signifikanten Unterschied scheint es nach Selbsteinschätzung der Kinder im Vergleich von T1 zu T3 zu geben ( $F_{1;137} = 2.997; p < .086$ ). Bei genauer Betrachtung der Mittelwertsverläufe in Abbildung 8.7 lässt sich jedoch feststellen, dass die Werte der Gesamt-KG stärker als die der Gesamt-EG ansteigen. Außerdem entwickeln sich die Mittelwerte der EG-Mädchen hypothesenkonträr: Sie fallen von T1 zu T3 ab, wohingegen die Mittelwerte in der Gruppe der KG-Mädchen ansteigen ( $F_{1;72} = 3.692; p < .059$ ). Es entsteht der Eindruck, dass das Training sich eher negativ auf das verbale prosoziale Verhalten der Mädchen auswirkt. Bei Jungen lässt sich zu T2 ein erwartungskonformer Mittelwertsverlauf beobachten; bei T3 liegen die Mittelwerte geringfügig (allerdings nicht signifikant, vgl. Tabelle 8.21) über dem Ausgangsniveau, werden jedoch von der KG eingeholt. Auch die Jungen-KG scheint sich besser als die Jungen-EG zu entwickeln. Dennoch ist bei einer solchen Interpretation wegen der bereits genannten schlechten Skaleneigenschaften Vorsicht geboten.

Gemäß den Mütterurteilen ist zwar eine hypothesenkonforme Steigerung der Mittelwerte zu verzeichnen, der Unterschied zwischen EG und KG ist jedoch nicht signifikant (vgl. Tabelle 8.21). Den Väterbeobachtungen sind wiederum unterschiedliche – bei Mädchen erwartungskonträre, bei Jungen erwartungskonforme – Mittelwertsverläufe zu entnehmen. Die Unterschiede zwischen EG und KG sind jedoch auch hier nicht signifikant (vgl. Tabelle 8.21).

Tabelle 8.21: Positive Äußerungen: Ergebnisse der zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung, komprimiert aus den jeweiligen Varianztafeln zusammengestellt

Positive Äußerungen	MZP	Gesamt			Mädchen			Jungen		
		<i>F</i> ( <i>df</i> )	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>	<i>F</i> ( <i>df</i> )	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>	<i>F</i> ( <i>df</i> )	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>
Kinderangaben <sup>a</sup>	T1/T2/T3	1.876 (2;274)	.157	.014	2.141 (2;144)	.148	.029	1.405 (2;126)	.240	.022
	T1/T2	.028 (1;142)	.868	.000	1.674 (1;75)	.200	.022	.984 (1;65)	.325	.015
	T1/T3	<b>2.997</b> <b>(1;137)</b>	<b>.086</b>	<b>.021</b>	<b>3.692</b> <b>(1;72)</b>	<b>.059</b>	<b>.049</b>	.554 (1;63)	.459	.009
Mütterbeurteilung <sup>b</sup>	T1/T2	.004 (1;50)	.952	.000	.573 (1;20)	.458	.028	.428 (1;27)	.518	.016
Väterbeurteilung <sup>c</sup>	T1/T2	.069 (1;34)	.794	.002	.057 (1;15)	.814	.004	1.043 (1;17)	.321	.058

Anmerkungen: Signifikante Effekte sind fett gedruckt. <sup>a</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 139$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 74$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 65$ . <sup>b</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 53$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 23$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 30$ . <sup>c</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 36$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 17$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 19$ .

### Schlussfolgerung:

Die in Hypothese 7 aufgestellte Erwartung, dass das Training eine Erweiterung des verbalen prosozialen Fertigkeitenrepertoires bewirkt, kann ausschließlich auf Basis der

Selbsteinschätzung der Kinder als bestätigt angesehen werden, und dies auch nur teilweise: So scheint das Training lediglich eine kurzfristige positive Wirkung auf das verbale prosoziale Verhalten der Jungen auszuüben ( $d_{\text{kor}} = .34$ ). Ein längerfristiger Erfolg des Trainings lässt sich nicht bestätigen. Ausgehend von den Einschätzungen der Mütter und Väter kann die Wirkung des Trainings nicht nachgewiesen werden.

### 8.1.8 Auswertungen zu Hypothese 8

Da eine Trainingsteilnahme durch die Vermittlung von Strategien zum Umgang mit schwierigen sozialen Situationen und das Einüben von Entspannungs- und Selbstinstruktionstechniken die kindliche Selbstregulation fördern soll, wird erwartet, dass die Werte der EG auf der Skala „Impulskontrolle“ im Vergleich zur KG von T1 zu T2 ansteigen und auch zu T3 höher als die Ausgangswerte (T1) sind.

#### ANCOVAs

Tabelle 8.22 enthält die deskriptiven Statistiken der Skala „Impulskontrolle“, eingeschätzt durch die Kinder selbst sowie durch ihre Mütter und Väter, in beiden Untersuchungsgruppen zu allen drei Messzeitpunkten.

Tabelle 8.22: Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variable „Impulskontrolle“ in EG und KG zu T1, T2 und T3

Impulskontrolle			T1		T2		T3		
		N	$M_x$	$SD_x$	$M_x$	$SD_x$	$M_x$	$SD_x$	
Kinder- angaben <sup>a</sup>	Gesamt	EG	89	2.31	.64	2.62	.42	2.47	.49
		KG	50	2.26	.72	2.39	.59	2.49	.42
	Mädchen	EG	45	2.43	.56	2.63	.44	2.53	.40
		KG	29	2.44	.54	2.55	.51	2.56	.42
	Jungen	EG	44	2.19	.70	2.61	.41	2.41	.56
		KG	21	2.02	.87	2.17	.63	2.38	.42
Mütter- beurteilung <sup>b</sup>	Gesamt	EG	38	2.69	.49	2.73	.43	/	/
		KG	16	2.51	.44	2.61	.44	/	/
	Mädchen	EG	16	2.92	.37	2.78	.42	/	/
		KG	8	2.63	.37	2.74	.52	/	/
	Jungen	EG	22	2.53	.51	2.69	.45	/	/
		KG	8	2.39	.49	2.49	.31	/	/
Väter- beurteilung <sup>b</sup>	Gesamt	EG	25	2.62	.47	2.66	.44	/	/
		KG	11	2.58	.43	2.40	.43	/	/
	Mädchen	EG	11	2.82	.41	2.72	.45	/	/
		KG	6	2.87	.33	2.77	.33	/	/
	Jungen	EG	14	2.47	.46	2.61	.45	/	/
		KG	5	2.24	.23	1.95	.53	/	/

Anmerkungen: <sup>a</sup> Antwortskala: 0 = fast nie, 1 = selten, 2 = oft, 3 = fast immer. <sup>b</sup> Antwortskala: 0 = nie oder fast nie, 1 = selten, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = sehr oft.

Ausgehend von der Selbsteinschätzung der Kinder zeigt die Kovarianzanalyse der Werte zu T2 einen hoch signifikanten Unterschied zwischen der Gesamt-EG und Gesamt-KG ( $F_{1; 141} = 9.566$ ;  $p < .002$ ). Die Effektstärke  $d_{korr} = .40$  deutet auf einen kleinen bis mittleren Effekt nach Cohen (1988) hin. Bei geschlechtsgetrennt durchgeführten Analysen ist der Trainingseffekt nur bei den Jungen hoch signifikant ( $F_{1; 64} = 12.365$ ;  $p < .001$ ), welcher mit einer Effektstärke  $d_{korr} = .67$  als mittelstark bezeichnet werden kann.

Ein ähnliches Bild ergibt sich aufgrund der Väterangaben zur Selbstregulationsfähigkeit des Kindes. Hier zeigt die ANCOVA der Skalenwerte zu T2 auch einen tendenziell signifikanten Unterschied zwischen der Gesamt-EG und der Gesamt-KG ( $F_{1; 33} = 2.965$ ;  $p < .094$ ). Die Effektstärke  $d_{korr} = .50$  lässt sich nach Einteilung von Cohen (1988) als mittelstark beurteilen. Die getrennt für Jungen und Mädchen durchgeführten ANCOVAs deuten auf einen signifikanten Trainingseffekt bei den Jungen hin ( $F_{1; 16} = 5.785$ ;  $p < .029$ ). Die Effektstärke  $d_{korr} = .85$  indiziert einen großen Effekt nach Cohen (1988). Aufgrund der geringen Zellstichprobengröße (vgl.  $n_{EG\text{-Jungen}} = 14$ ,  $n_{KG\text{-Jungen}} = 5$ ) ist jedoch bei der Interpretation dieses Effekts Vorsicht angebracht.

Die Kovarianzanalyse auf Basis der Kinderdaten zu T3 sowie die Kovarianzanalyse der Mütterbeurteilungen zu T2 ergeben keine signifikanten Unterschiede zwischen EG und KG (vgl. Tabelle 8.23).

Tabelle 8.23: Interventionseffekt auf Impulskontrolle überprüft mittels ANCOVA, komprimiert aus den jeweiligen Kovarianztafeln zusammengestellt

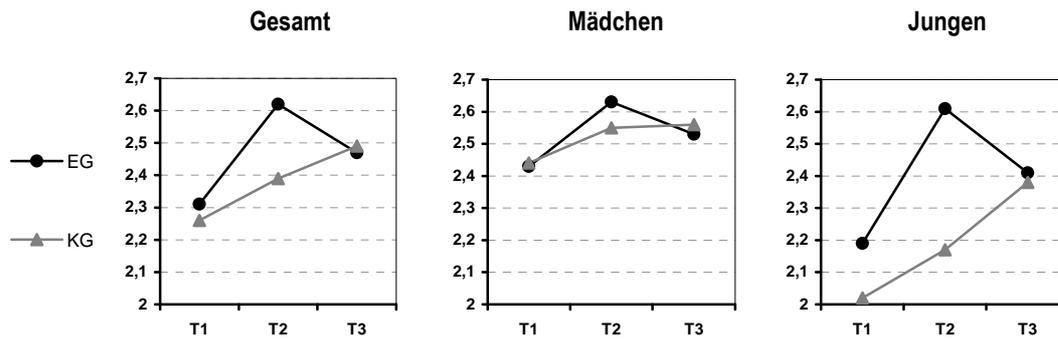
Impulskontrolle	MZP	Gesamt			Mädchen			Jungen		
		<i>F(df)</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>	<i>F(df)</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>	<i>F(df)</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>
Kinderangaben <sup>a</sup>	T2	<b>9.566</b> (1;141)	<b>.002</b>	<b>.064</b>	1.223 (1;74)	.272	.016	<b>12.365</b> (1;64)	<b>.001</b>	<b>.162</b>
	T3	.121 (1;136)	.728	.001	.136 (1;71)	.713	.002	.015 (1;62)	.904	.001
Mütterbeurteilung <sup>b</sup>	T2	.035 (1;50)	.853	.001	1.982 (1;20)	.175	.090	.822 (1;26)	.373	.031
Väterbeurteilung <sup>c</sup>	T2	<b>2.965</b> (1;33)	<b>.094</b>	<b>.082</b>	.009 (1;14)	.926	.001	<b>5.785</b> (1;16)	<b>.029</b>	<b>.266</b>

Anmerkungen: Signifikante Effekte sind fett gedruckt. <sup>a</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 139$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 74$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 65$ . <sup>b</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 53$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 23$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 30$ . <sup>c</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 36$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 17$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 19$ .

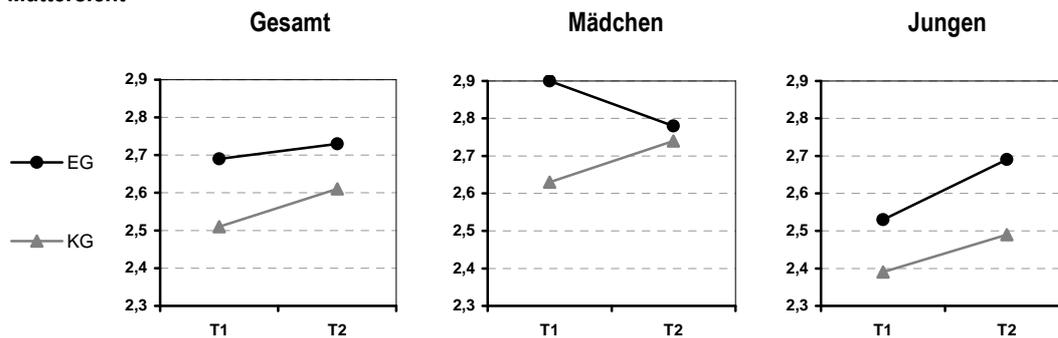
## ANOVAs

Um zu überprüfen, ob die Mittelwerte von EG und KG erwartungskonform verlaufen, wurden im Anschluss an die ANCOVA zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt. In Abbildung 8.8 ist der Mittelwerteverlauf von EG und KG (nach Mütter-, Väter- und Kinderangaben) für die abhängige Variable „Impulskontrolle“ grafisch sowohl für die Gesamtgruppen als auch getrennt für Mädchen und Jungen dargestellt.

## a) Selbsteinschätzung der Kinder



## b) Müttersicht



## c) Vättersicht

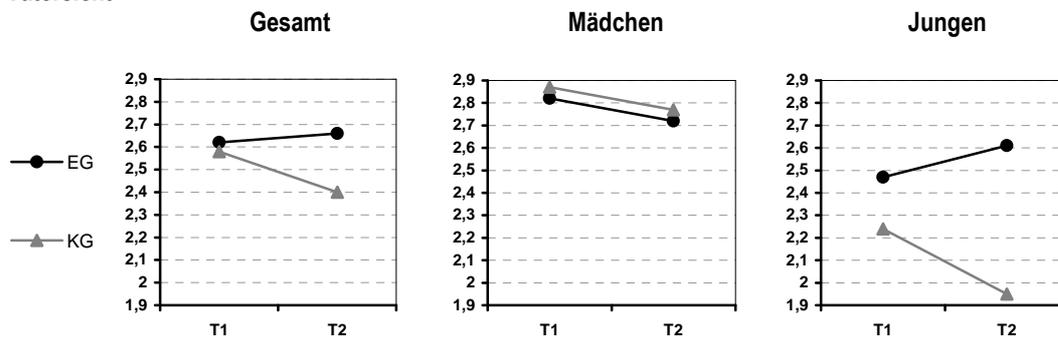


Abbildung 8.8: Verlauf der Mittelwerte der Skala „Impulskontrolle“

Wie den Abbildungen 8.8 entnommen werden kann, steigen die Mittelwerte in der Gesamt-EG von T1 zu T2 an: Ein deutlicher Anstieg mit einem tendenziell signifikanten Trainingseffekt ist auf Basis der Kinderdaten zu verzeichnen ( $F_{1; 142} = 3.512$ ;  $p < .063$ ). Nach Mütter- und Väterangaben ist der Anstieg nur gering, und die Trainingseffekte sind nicht signifikant (vgl. Tabelle 8.24). Die getrennte Analyse der Trainingseffekte für Jungen und Mädchen offenbart deutlich unterschiedliche Mittelwertsverläufe. So fallen die Mittelwerte nach Mütter- und Väterangaben bei den Mädchen zu T2 leicht ab; bei den Jungen dagegen ist ein Anstieg der Werte zu beobachten. Dabei unterscheiden sich nach Väterbeurteilung EG- und KG-Jungen nur marginal signifikant voneinander ( $F_{1; 17} = 3.987$ ;  $p < .062$ ), und der Trainingseffekt kann, wie bereits bei den ANCOVAs berichtet, mit  $d_{\text{corr}} = .67$  als mittelstark eingestuft werden. Die unterschiedlichen Mittelwertsver-

läufe bei Mädchen und Jungen lassen einen Moderatoreffekt der Variable „Geschlecht des Kindes“ vermuten; dies wird bei der Auswertung zu Hypothese 11 genauer untersucht.

Der Interventionseffekt über alle drei Messzeitpunkte hinweg ist für die Gesamt-EG tendenziell signifikant ( $F_{1;17} = 2.607$ ;  $p < .080$ ), und die Effektstärke  $Eta^2 = .019$  lässt sich gemäß Cohen (1988) als klein beurteilen. Bei den geschlechtergetrennten Analysen ist der Trainingseffekt nur für Jungen tendenziell signifikant ( $F_{1;17} = 2.607$ ;  $p < .080$ ). Außerdem ist bei den Mittelwertsverläufen in Abbildung 8.8 in Übereinstimmung mit den ANCOVA-Ergebnissen zu T2 ein Trainingseffekt zu beobachten, der jedoch zu T3 verschwindet (vgl. auch Tabelle 8.24).

Tabelle 8.24: Impulskontrolle: Ergebnisse der zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung, komprimiert aus den jeweiligen Varianztafeln zusammengestellt

Impulskontrolle	MZP	Gesamt			Mädchen			Jungen		
		<i>F(df)</i>	<i>p</i>	<i>Eta<sup>2</sup></i>	<i>F(df)</i>	<i>p</i>	<i>Eta<sup>2</sup></i>	<i>F(df)</i>	<i>p</i>	<i>Eta<sup>2</sup></i>
Kinderangaben <sup>a</sup>	T1/T2/T3	<b>2.607 (2;274)</b>	<b>.080</b>	<b>.019</b>	.354 (2;144)	.554	.005	<b>2.819 (2;126)</b>	<b>.070</b>	<b>.043</b>
	T1/T2	<b>3.512 (1;142)</b>	<b>.063</b>	<b>.024</b>	.945 (1;75)	.334	.012	2.155 (1;65)	.147	.032
	T1/T3	.308 (1;137)	.580	.002	.031 (1;72)	.860	.000	.555 (1;63)	.459	.009
Mütterbeurteilung <sup>b</sup>	T1/T2	.357 (1;51)	.553	.007	3.783 (1;20)	.065	.153	.080 (1;27)	.780	.003
Väterbeurteilung <sup>c</sup>	T1/T2	2.450 (1;34)	.127	.067	.000 (1;15)	1.00	.124	<b>3.987 (1;17)</b>	<b>.062</b>	<b>.190</b>

Anmerkungen: Signifikante Effekte sind fett gedruckt. <sup>a</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 139$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 74$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 65$ . <sup>b</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 53$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 23$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 30$ . <sup>c</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 36$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 17$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 19$ .

### Schlussfolgerung:

Die mit Hypothese 8 aufgestellte Erwartung, dass das Training auf die Selbstregulation des Kindes fördernd wirkt, ist auf Basis der gefundenen Ergebnisse wie folgt erfüllt: So kann der erste Teil der Hypothese nach Väterangaben als bestätigt angesehen werden. Auf der Skala „Impulskontrolle“ zeigte sich zu T2 sowohl ein tendenziell signifikanter Unterschied zwischen Gesamt-EG und Gesamt-KG ( $d_{\text{korrrGesamt}} = .50$ ) als auch ein signifikanter Unterschied zwischen EG und KG bei den Jungen ( $d_{\text{korrrJungen}} = .85$ ). Auf die Selbstregulationsfähigkeit der Mädchen scheint das Training laut Beurteilung durch Väter, aber auch durch Mütter eher eine negative Wirkung zu haben. Basierend auf der Einschätzung der Mütter konnte die Wirkung des Trainings nicht nachgewiesen werden. Laut kindlicher Selbsteinschätzung lässt sich zu T2 übereinstimmend zur Väterbeurteilung eine signifikante Trainingswirkung sowohl auf die Selbstregulation der Jungen als auch auf die Selbstregulation der Gesamt-EG nachweisen ( $d_{\text{korrrJungen}} = .67$  und  $d_{\text{korrrGesamt}} = .40$ ). Ein längerfristiger Erfolg des Trainings lässt sich nicht bestätigen.

### 8.1.9 Auswertungen zu Hypothese 9

Da eine Trainingsteilnahme zur Reduktion unsicheren Verhaltens und anderer emotionaler Auffälligkeiten des Kindes beitragen soll, wird im Rahmen der Hypothese 9 angenommen, dass die Werte der EG auf der Skala „Emotionale Auffälligkeiten“ im Vergleich zur KG zum von T1 zu T2 abfallen und zu T3 niedriger als die Ausgangswerte (T1) sind.

#### ANCOVAs

Tabelle 8.25 enthält die deskriptiven Statistiken der Skala „Emotionale Auffälligkeiten“, eingeschätzt durch Lehrerinnen, Mütter und Väter, in beiden Untersuchungsgruppen zu allen drei Messzeitpunkten.

Tabelle 8.25: Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variable „Emotionale Auffälligkeiten“ in EG und KG zu 1, T2 und T3

Emotionale Auffälligkeiten		N	T1		T2		T3		
			$M_x$	$SD_x$	$M_x$	$SD_x$	$M_x$	$SD_x$	
Gesamt	EG	89	1.30	.77	1.48	.87	1.17	.82	
	KG	49	.99	.91	1.33	.95	1.38	.99	
Lehrerinnen- beurteilung <sup>a</sup>	Mädchen	EG	45	1.42	.72	1.57	.75	1.36	.80
		KG	29	.98	.98	1.35	1.06	1.40	1.08
	Jungen	EG	44	1.17	.82	1.39	.97	.97	.80
		KG	20	.99	.82	1.29	.79	1.34	.88
Mütter- beurteilung <sup>a</sup>	Gesamt	EG	38	1.15	.45	1.10	.44	/	/
		KG	16	1.03	.45	1.14	.48	/	/
	Mädchen	EG	16	1.18	.51	1.01	.51	/	/
		KG	8	.81	.34	.88	.49	/	/
	Jungen	EG	22	1.14	.42	1.17	.37	/	/
		KG	8	1.25	.45	1.41	.33	/	/
Väter- beurteilung <sup>a</sup>	Gesamt	EG	25	1.06	.31	.94	.35	/	/
		KG	11	1.31	.55	1.36	.53	/	/
	Mädchen	EG	11	.98	.29	.88	.27	/	/
		KG	6	.94	.30	1.00	.25	/	/
	Jungen	EG	14	1.13	.32	.99	.41	/	/
		KG	5	1.75	.44	1.80	.44	/	/

Anmerkung: <sup>a</sup> Antwortskala: 0 = nie oder fast nie, 1 = selten, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = sehr oft.

Die Kovarianzanalyse auf Basis der Lehrerinnendaten ergibt zu T3 einen hochsignifikanten Unterschied zwischen EG und KG ( $F_{1; 136} = 9.911$ ;  $p < .002$ ). Auch die Ergebnisse der ANCOVAs, die für Mädchen und Jungen getrennt durchgeführt wurden, lassen auf einen tendenziell signifikanten Trainingseffekt für Mädchen ( $F_{1; 72} = 2.926$ ;  $p < .091$ ) und einen hochsignifikanten Trainingseffekt für Jungen schließen ( $F_{1; 61} = 6.991$ ;  $p < .010$ ). Die Effektstärken  $d_{\text{korrrGesamt}} = -.62$ ,  $d_{\text{korrrMädchen}} = -.57$  und  $d_{\text{korrrJungen}} = -.67$  lassen gemäß Cohen (1988) auf mittelstarke Effekte schließen.

Auf Basis der Mütterangaben führte die Kovarianzanalyse zu keinem signifikanten Unterschied zwischen EG und KG in emotionalen Auffälligkeiten (vgl. Tabelle 8.26). Die ANCOVA der Väterdaten zu T2 ergibt einen signifikanten Unterschied zwischen Gesamt-EG und Gesamt-KG ( $F_{1;33} = 4.745$ ;  $p < .037$ ), und die Effektstärke  $d_{\text{korrr}} = -.39$  lässt sich nach Cohen (1988) als klein beurteilen.

Tabelle 8.26: Interventionseffekt auf „Emotionale Auffälligkeiten“ überprüft mittels ANCOVA, komprimiert aus den jeweiligen Kovarianztafeln zusammengestellt

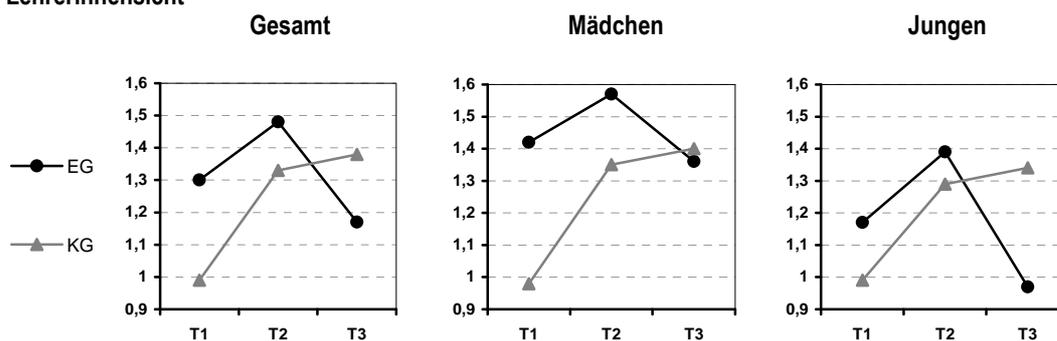
Emotionale Auffälligkeiten	MZP	Gesamt			Mädchen			Jungen		
		<i>F(df)</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>	<i>F(df)</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>	<i>F(df)</i>	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>
Lehrerinnen-beurteilung <sup>a</sup>	T2	.316 (1;140)	.575	.002	.322 (1;74)	.572	.004	.007 (1;63)	.934	.000
	T3	<b>9.911</b> <b>(1;136)</b>	<b>.002</b>	<b>.068</b>	<b>2.926</b> <b>(1;72)</b>	<b>.091</b>	<b>.039</b>	<b>6.991</b> <b>(1;61)</b>	<b>.010</b>	<b>.103</b>
Mütter-beurteilung <sup>b</sup>	T2	1.467 (1;50)	.231	.028	1.239 (1;21)	.278	.056	2.070 (1;27)	.162	.071
Väter-beurteilung <sup>c</sup>	T2	<b>4.745</b> <b>(1;33)</b>	<b>.037</b>	<b>.126</b>	1.010 (1;14)	.332	.067	1.693 (1;16)	.212	.096

Anmerkungen: Signifikante Effekte sind fett gedruckt. <sup>a</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 138$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 74$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 64$ . <sup>b</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 54$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 24$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 30$ . <sup>c</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 36$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 17$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 19$ .

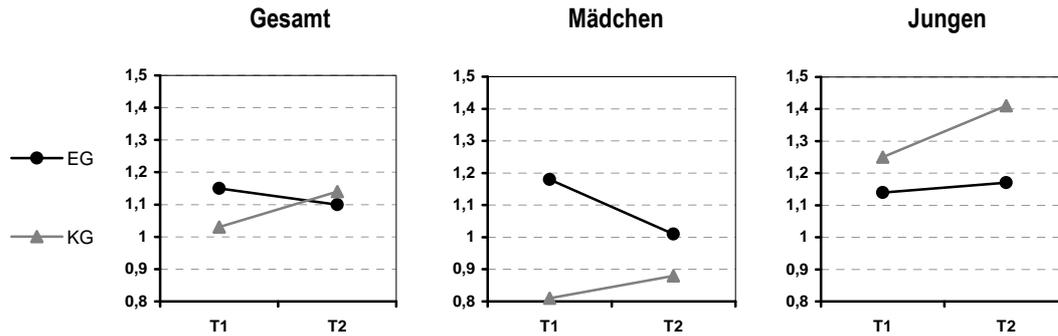
## ANOVAs

Zur Feststellung, ob die Mittelwerte von EG und KG erwartungskonform verlaufen, wurden im Anschluss an die ANCOVA zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt. In Abbildung 8.9 ist der Mittelwerteverlauf von EG und KG (nach Lehrerinnen-, Mütter- und Väterangaben) für die abhängige Variable „Emotionale Auffälligkeiten“ grafisch sowohl für die Gesamtgruppen, als auch getrennt für Mädchen und Jungen dargestellt.

### a) Lehrerinnensicht



## b) Müttersicht



## c) Vättersicht

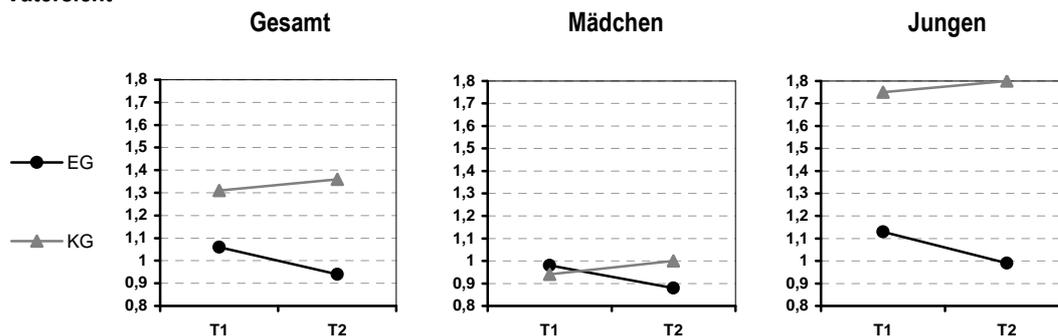


Abbildung 8.9: Verlauf der Mittelwerte der Skala „Emotionale Auffälligkeiten“

Wie den Grafiken zu den Mütter- und Väterurteilen zu entnehmen ist, fallen die Mittelwerte der Skala „Emotionale Auffälligkeiten“ in der gesamten EG hypothesenkonform ab: nach Väterangaben bei Mädchen und Jungen, und nach Mütterangaben nur bei Mädchen. Die Werte der Kontrollgruppen steigen im Gegensatz dazu an. Der Effekt des Trainings, der sich im Rahmen dieser Auswertungsmethode in der Interaktion „Gruppe (EG/KG) \* Zeit (T1/T2)“ äußert, ist jedoch weder auf Basis der Mütterangaben noch auf der von Väterangaben signifikant (vgl. Tabelle 8.27).

Basierend auf den Lehrerinnenangaben ist das Kriterium für einen Trainingseffekt insofern erfüllt, als die Interaktion „Gruppe (EG/KG) \* Zeit (T1/T2/T3)“ sowohl bei den Gesamtgruppen ( $F_{2; 272} = 9.253; p < .000$ ) als auch getrennt für Mädchen ( $F_{2; 144} = 4.102; p < .047$ ) und für Jungen ( $F_{2; 124} = 5.018; p < .008$ ) signifikant ist. Als Maße der praktischen Bedeutsamkeit dieses experimentellen Effektes sind die Effektstärken  $Eta^2 = .064$  für den Gesamteffekt sowie  $Eta^2 = .054$  für Mädchen und  $Eta^2 = .075$  für Jungen als mittelstarke Trainingseffekte gemäß Cohen (1988) zu beurteilen. Außerdem zeigten sich nach Lehrerinnenangaben, sowohl für die Gesamtgruppen als auch für Mädchen und Jungen getrennt, signifikante Interaktionseffekte „Gruppe (EG/KG) \* Zeit (T1/T3)“ (Gesamt:  $F_{1; 137} = 13.713; p < .000$ ; Mädchen:  $F_{1; 73} = 5.639; p < .020$ ; Jungen:  $F_{1; 62} = 7.681; p < .007$ ). Die Effektstärken für diese Trainingseffekte wurden bereits bei den ANCOVAs angegeben.

Tabelle 8.27: Emotionale Auffälligkeiten: Ergebnisse der zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung, komprimiert aus den jeweiligen Varianztafeln zusammengestellt

Emotionale Auffälligkeiten	MZP	Gesamt			Mädchen			Jungen		
		<i>F</i> ( <i>df</i> )	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>	<i>F</i> ( <i>df</i> )	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>	<i>F</i> ( <i>df</i> )	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>
Lehrerinnen- beurteilung <sup>a</sup>	T1/T2/T3	<b>9.253</b> (2;272)	<b>.000</b>	<b>.064</b>	<b>4.102</b> (2;144)	<b>.047</b>	<b>.054</b>	<b>5.018</b> (2;124)	<b>.008</b>	<b>.075</b>
	T1/T2	1.523 (1;141)	.219	.011	1.772 (1;75)	.187	.023	.103 (1;64)	.750	.002
	T1/T3	<b>13.713</b> (1;137)	<b>.000</b>	<b>.091</b>	<b>5.639</b> (1;73)	<b>.020</b>	<b>.072</b>	<b>7.681</b> (1;62)	<b>.007</b>	<b>.110</b>
Mütter- beurteilung <sup>b</sup>	T1/T2	2.235 (1;52)	.141	.041	2.612 (1;22)	.120	.106	.623 (1;27)	.437	.022
Väter- beurteilung <sup>c</sup>	T1/T2	2.711 (1;34)	.109	.074	.911 (1;15)	.355	.057	1.692 (1;17)	.211	.091

Anmerkungen: Signifikante Effekte sind fett gedruckt. <sup>a</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 138$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 74$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 64$ . <sup>b</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 53$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 23$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 30$ . <sup>c</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 36$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 17$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 19$ .

### Schlussfolgerung:

Die mit Hypothese 9 aufgestellte Erwartung, dass das Training eine Reduktion von unsicherem Verhalten und anderen emotionalen Auffälligkeiten des Kindes bewirken soll, ist auf Basis der gefundenen Ergebnisse wie folgt erfüllt: So kann der erste Teil der Hypothese anhand der Väterangaben als bestätigt angesehen werden. Auf der Skala „Emotionale Auffälligkeiten“ zeigte sich zu T2 ein signifikanter Unterschied zwischen EG und KG ( $d_{\text{korrr}} = -.39$ ). Auf Basis der Mütterurteile konnte die Wirkung des Trainings nicht nachgewiesen werden. Gemäß den Lehrerinnenangaben lässt sich mittels messwiederholten Varianzanalysen bestätigen, dass der Rückgang emotionaler Auffälligkeiten von T1 zu T3 sowohl für die gesamte EG als auch getrennt für Mädchen und Jungen der EG signifikant ist ( $d_{\text{korrrGesamt}} = -.62$ ,  $d_{\text{korrrMädchen}} = -.57$  und  $d_{\text{korrrJungen}} = -.67$ ). Auch der Verlauf der Mittelwerte und die signifikante Interaktion „Gruppe \* Zeit“ bestätigen die längerfristige Wirkung des Trainings.

### 8.1.10 Auswertungen zu Hypothese 10

Da durch das Training kindliche Kompetenzen zum Umgang mit schwierigen sozialen Situationen gefördert und ein Abbau von Unsicherheiten und Ängsten bewirkt werden sollen, wird erwartet, dass die Werte der EG auf der Skala „Belastung durch elterliche Konflikte“ im Vergleich zur KG von T1 zu T2 abfallen und zu T3 niedriger als die Ausgangswerte (T1) sind.

## ANCOVAs

Tabelle 8.28 enthält die deskriptiven Statistiken der Skala „Belastung durch elterliche Konflikte“, eingeschätzt durch die Kinder selbst, in beiden Untersuchungsgruppen zu allen drei Messzeitpunkten.

Tabelle 8.28: Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variable „Belastung durch elterliche Konflikte“ in EG und KG zu T1, T2 und T3

Belastung durch elterliche Konflikte			T1		T2		T3		
		N	$M_x$	$SD_x$	$M_x$	$SD_x$	$M_x$	$SD_x$	
Kinderangaben <sup>a</sup>	Gesamt	EG	87	1.68	.79	1.43	.78	1.42	.83
		KG	49	1.50	.88	1.46	1.01	1.66	1.10
	Mädchen	EG	44	1.71	.91	1.35	.69	1.35	.67
		KG	28	1.54	.95	1.45	1.03	1.61	1.17
	Jungen	EG	43	1.64	.66	1.51	.87	1.48	.96
		KG	21	1.45	.81	1.47	1.00	1.72	1.02

Anmerkung: <sup>a</sup> Antwortskala: 0 = fast nie, 1 = selten, 2 = oft, 3 = fast immer.

Ausgehend von der Selbsteinschätzung der Kinder ergibt die Kovarianzanalyse zu T3 einen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten der Gesamt-EG und der Gesamt-KG ( $F_{1;134} = 5.164$ ;  $p < .025$ ). Die Effektstärke  $d_{korr} = -.48$  deutet auf einen mittleren Effekt nach Cohen (1988) hin. Bei getrennt durchgeführten Analysen ist der Trainingseffekt nur bei Mädchen tendenziell signifikant ( $F_{1;70} = 3.886$ ;  $p < .053$ ). Die Effektstärke für den Trainingseffekt bei Mädchen ist mit  $d_{korr} = -.47$  als mittelgroß zu bezeichnen. Die Kovarianzanalyse der Selbsteinschätzungen zu T2 ergibt keine signifikanten Unterschiede zwischen EG und KG (vgl. Tabelle 8.29).

Tabelle 8.29: Interventionseffekt auf Belastung durch elterliche Konflikte überprüft mittels ANCOVA, komprimiert aus den jeweiligen Kovarianztafeln zusammengestellt

Belastung durch elterliche Konflikte	MZP	Gesamt			Mädchen			Jungen		
		$F(df)$	$p$	$Eta^2$	$F(df)$	$p$	$Eta^2$	$F(df)$	$p$	$Eta^2$
Kinderangaben <sup>a</sup>	T2	.456 (1;137)	.500	.003	1.775 (1;71)	.187	.024	.035 (1;63)	.853	.001
	T3	<b>5.164</b> <b>(1;134)</b>	<b>.025</b>	<b>.037</b>	<b>3.886</b> <b>(1;70)</b>	<b>.053</b>	<b>.053</b>	1.685 (1;61)	.199	.027

Anmerkungen: Signifikante Effekte sind fett gedruckt. <sup>a</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 136$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 72$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 64$ .

## ANOVAs

Um festzustellen, ob die Mittelwerte von EG und KG erwartungskonform verlaufen, wurden im Anschluss an die ANCOVA zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt. In Abbildung 8.10 ist der Mittelwerteverlauf von EG und KG (nach Kinderangaben) für die abhängige Variable „Belastung durch elterliche Konflikte“ grafisch sowohl für die Gesamtgruppen als auch getrennt für Mädchen und Jungen dargestellt.

### Selbsteinschätzung der Kinder

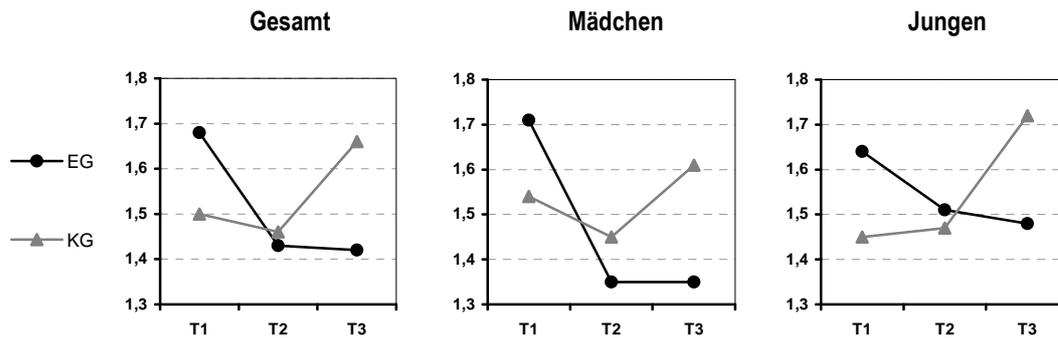


Abbildung 8.10: Verlauf der Mittelwerte der Skala „Belastung durch elterliche Konflikte“

Wie der Abbildung 8.10 entnommen werden kann, sinken die Mittelwerte der Skala „Belastung durch elterliche Konflikte“ sowohl in der Gesamt-EG als auch bei EG-Mädchen und EG-Jungen zum Zeitpunkt T2 hypothesenkonform. Auch zu T3 sind die Mittelwerte geringer als die Ausgangsmittelwerte. Der Interventionseffekt „Gruppe (EG/KG) \* Zeit (T1/T2/T3)“ über drei Messzeitpunkte hinweg ist für die Gesamt-EG signifikant ( $F_{2; 268} = 3.043$ ;  $p < .049$ ), und die Effektstärke  $Eta^2 = .022$  lässt sich gemäß Cohen (1988) eher als klein beurteilen. Bei den geschlechtergetrennten Analysen ist der Trainingseffekt jedoch weder bei Mädchen noch bei Jungen signifikant (vgl. Tabelle 8.30). Signifikant ist außerdem der Interaktionseffekt „Gruppe (EG/KG) \* Zeit (T1 /T3)“ für die Gesamtgruppen ( $F_{1; 135} = 6.785$ ;  $p < .010$ ) und für Mädchen separat ( $F_{1; 71} = 4.515$ ;  $p < .037$ ). Die Größe dieser Trainingseffekte wurde bereits bei den ANCOVAs berichtet.

Tabelle 8.30: Belastung durch elterliche Konflikte: Ergebnisse der zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung, komprimiert aus den jeweiligen Varianztafeln zusammengestellt

Belastung durch elterliche Konflikte	MZP	Gesamt			Mädchen			Jungen		
		<i>F</i> ( <i>df</i> )	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>	<i>F</i> ( <i>df</i> )	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>	<i>F</i> ( <i>df</i> )	<i>p</i>	<i>Eta</i> <sup>2</sup>
Kinderangaben <sup>a</sup>	T1/T2/T3	<b>3.043</b> (2;268)	<b>.049</b>	<b>.022</b>	2.156 (2;140)	.124	.030	1.245 (2;124)	.292	.020
	T1/T2	1.131 (1;138)	.289	.008	2.295 (1;72)	.134	.031	.035 (1;64)	.851	.001
	T1/T3	<b>6.785</b> (1;135)	<b>.010</b>	<b>.048</b>	<b>4.515</b> (1;71)	<b>.037</b>	<b>.060</b>	2.573 (1;62)	.114	.040

Anmerkungen: Signifikante Effekte sind fett gedruckt. <sup>a</sup>  $N_{\text{Gesamt}} = 136$ ;  $n_{\text{Mädchen}} = 72$ ;  $n_{\text{Jungen}} = 64$ .

### Schlussfolgerung:

Die mit Hypothese 10 aufgestellte Erwartung, dass das Training kindliche Kompetenzen zum Umgang mit schwierigen sozialen Situationen fördert, kann auf Basis der gefundenen Ergebnisse weitgehend als bestätigt angesehen werden: Zwar ist anhand der Selbsteinschätzung der Kinder der Unterschied von EG und KG zu T2 (noch) nicht signifikant, die Mittelwerte der EG fallen jedoch stärker ab als die der KG. Längerfristig ist ein signifikanter Trainingseffekt sowohl für die Gesamt-EG als auch für die EG-Mädchen zu beobachten ( $d_{\text{korrrGesamt}} = -.48$ ,  $d_{\text{korrrMädchen}} = -.47$ ). Auch der Verlauf der Mittelwerte und

die signifikante Interaktion „Gruppe \* Zeit“ bestätigen die längerfristige Wirkung des Trainings.

### 8.1.11 Teststärke

Um die nicht signifikanten Ergebnisse der ANCOVAs besser interpretieren zu können, wurden entsprechend der Empfehlung von Cohen (1988) *post-hoc Teststärkeanalysen* mit Hilfe des Programms G-Power von Faul und Erdfelder (1992) durchgeführt.<sup>20</sup>

Die in Tabelle 8.31 eingetragenen Ergebnisse weisen auf geringe Teststärken bei allen Skalen hin. Die Teststärken liegen zwischen .06 und .26. Insgesamt kann also die Wahrscheinlichkeit einen entsprechenden Effekt zu finden als sehr klein bewertet werden. Somit kann bei allen Skalen die Alternativhypothese aufgrund zu geringer Teststärke trotz der nicht signifikanten Ergebnisse nicht eindeutig verworfen werden.

Tabelle 8.31: Nichtsignifikante Effekte des Kindertrainings – Ergebnisse univariater Kovarianzanalysen mit Teststärke (1- $\beta$ )

AV	Datenquelle	MZP	F (df)	p	Teststärke (1- $\beta$ )
Oppositionell-aggressives Verhalten	Lehrerinnen <sup>a</sup>	T2	.124 (1;140)	.725	.16
		T3	.223 (1;136)	.637	.13
	Mütter <sup>b</sup>	T2	2.621 (1;50)	.112	.24
Konstruktives Konfliktverhalten	Kinder <sup>c</sup>	T3	.201 (1;134)	.654	.15
Offen-feindseliges Konfliktverhalten	Kinder <sup>c</sup>	T2	.266 (1;139)	.607	.13
		T3	.234 (1;134)	.623	.15
Verdeckt-feindseliges Konfliktverhalten	Kinder <sup>c</sup>	T3	1.199 (1;139)	.276	.08
		T3	.020 (1;134)	.889	.15
Sozial-emotionale Kompetenzen	Lehrerinnen <sup>a</sup>	T2	.365 (1;140)	.547	.13
		T3	2.634 (1;136)	.107	.25
Problemlösefähigkeit	Mütter <sup>b</sup>	T2	.49 (1;50)	.826	.15
	Kinder <sup>c</sup>	T2	.205 (1;51)	.653	.14
		T3	.322 (1;136)	.571	.13
Prosoziales Verhalten	Mütter <sup>b</sup>	T2	.172 (1;49)	.680	.15
	Väter <sup>d</sup>	T2	2.787 (1;33)	.104	.26
	Kinder <sup>c</sup>	T2	1.476 (1;141)	.226	.11
T3		.210 (1;136)	.647	.15	
Mütter <sup>b</sup>		T2	.129 (1;49)	.721	.15
Väter <sup>d</sup>		T2	.860 (1;33)	.361	.06
Impulskontrolle	Kinder <sup>c</sup>	T3	.121 (1;136)	.728	.15
	Mütter <sup>b</sup>	T2	.035 (1;50)	.853	.17
Emotionale Auffälligkeiten	Lehrerinnen <sup>a</sup>	T2	.316 (1;140)	.575	.13
	Mütter <sup>b</sup>	T2	1.467 (1;50)	.231	.10
Belastung durch Konflikte	Kinder <sup>c</sup>	T2	.456 (1;137)	.500	.11

Anmerkungen: <sup>a</sup> 138 ≤ N<sub>Gesamt</sub> ≤ 136. <sup>b</sup> 54 ≤ N<sub>Gesamt</sub> ≤ 53. <sup>c</sup> 139 ≤ N<sub>Gesamt</sub> ≤ 136. <sup>d</sup> N<sub>Gesamt</sub> = 36.

<sup>20</sup> Teststärkeanalysen werden nur für die Kovarianzanalysen durchgeführt. Wenn bereits bei der ANCOVA (einer teststärkeren Methode) die Teststärke als klein ausfällt, kann davon ausgegangen werden, dass diese bei der ANOVA noch kleiner ist (vgl. Kaluza & Schulze, 2000; Stevens, 1996).

## 8.2 MODERATORHYPOTHESEN

Im Folgenden werden die Moderatorhypothesen hinsichtlich möglicher differentieller Effekte des Trainings untersucht. Zwar ist das Kindertraining für Grundschüler allgemein konzipiert, ausgehend von empirischen Befunden aus der Forschungsliteratur (vgl. Kap. 2.1 und 2.2) liegt allerdings die Vermutung nahe, dass das Training auf Kinder in Abhängigkeit von moderierenden Variablen unterschiedlich wirken könnte. Die differentielle Trainingswirkung wird in den folgenden Moderatoranalysen *lediglich für die Variablen überprüft, für die sich das vorliegende IBC-Kindertraining als wirksam erwiesen hat*.

### 8.2.1 Auswertung zu Hypothese 11 (Moderatorvariable „Geschlecht des Kindes“)

Es wird vermutet, dass das Training auf Kinder abhängig von ihrem Geschlecht unterschiedlich wirken könnte und die gefundenen Trainingseffekte sich somit in Bezug auf das Geschlecht unterscheiden. Als ein möglicher Moderator des Trainingseffekts wird also die dichotome Variable „Geschlecht des Kindes“ untersucht. Moderatoranalysen zeigen lediglich einen marginal signifikanten differentiellen Trainingseffekt auf der Skala „Impulskontrolle“ (vgl. Tabelle 8.32). Demzufolge scheinen Jungen zu T2 hinsichtlich der Selbstregulation tendenziell mehr vom Training zu profitieren als Mädchen (vgl. Abbildung 8.11 sowie Hypothese 8). Die restlichen Interaktionen sind nicht signifikant (vgl. Tabelle D1 im Anhang D).

Tabelle 8.32: Ergebnis der zweifaktorieller Varianzanalyse mit dem Moderator „Geschlecht des Kindes“, komprimiert aus den jeweiligen Varianztafeln zusammengestellt

AV Impulskontrolle (Selbsteinschätzung der Kinder) <sup>a</sup>	Geschlecht		
	MZP	F (df)	p
Geschlecht * Zeit	T1/T2	3.115 (1;88)	.081

Anmerkung: <sup>a</sup> n<sub>EG</sub> = 89.

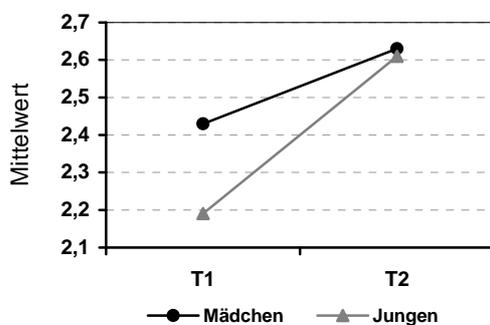


Abbildung 8.11: Verlauf der Mittelwerte der Skala „Impulskontrolle“ von T1 zu T2, getrennt für Mädchen und Jungen

### Verdeckte differentielle Effekte

Im Rahmen dieser Analysen wird explorativ untersucht, ob bedingt durch eine unterschiedliche Wirkung des Trainings auf verschiedene Untergruppen (Mädchen vs. Jungen) verdeckte differentielle Effekte vorliegen und somit die Effekte auf die Gesamtgruppe (Mädchen und Jungen zusammen) durch einen Moderator möglicherweise überdeckt werden. Als Moderator wird erneut die Variable „Geschlecht des Kindes“ herangezogen.

Tabelle 8.33: Ergebnisse zweifaktorieller Varianzanalysen mit dem Moderator „Geschlecht des Kindes“, komprimiert aus den jeweiligen Varianztafeln zusammengestellt (verdeckte differentielle Effekte)

	Datenquelle	MZP	Geschlecht	
			F (df)	p
<b>AV Positive Äußerungen</b>				
Geschlecht * Zeit	Kinder <sup>a</sup>	T1/T2	2.901 (1;88)	.092
<b>AV Impulskontrolle</b>				
Geschlecht * Zeit	Mütter <sup>b</sup>	T1/T2	4.032 (1;36)	.052
<b>AV Emotionale Auffälligkeiten</b>				
Geschlecht * Zeit	Mütter <sup>b</sup>	T1/T2	3.111 (1;36)	.088

Anmerkungen: <sup>a</sup> n<sub>EG</sub> = 89. <sup>b</sup> n<sub>EG</sub> = 38.

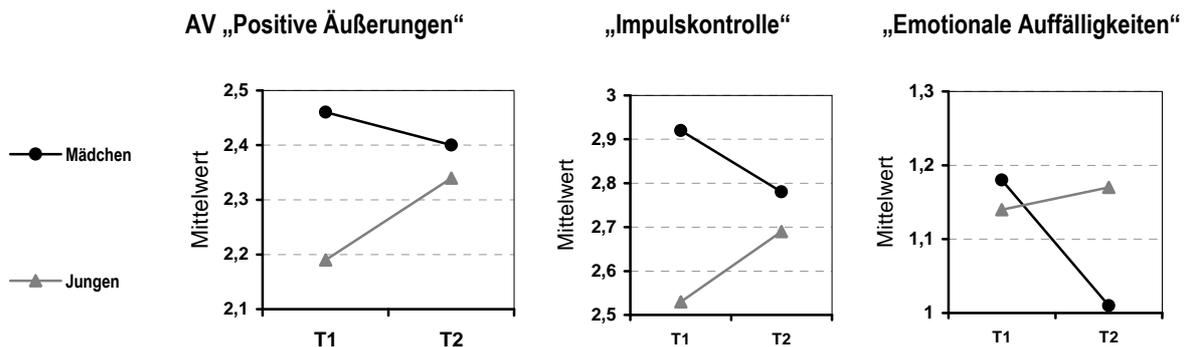


Abbildung 8.12: Verlauf der Mittelwerte der Skalen „Positive Äußerungen“, „Impulskontrolle“ und „Emotionale Auffälligkeiten“ getrennt für Mädchen und Jungen

Hinsichtlich der Moderatorvariable „Geschlecht des Kindes“ deuten marginal signifikante Interaktionen darauf hin, dass das Kindertraining auf Basis der Selbsteinschätzung der Kinder bezüglich der Variable „Positive Äußerungen“ sowie auf Basis der Mütterurteile bezüglich der Variablen „Impulskontrolle“ und „Emotionale Auffälligkeiten“ auf Mädchen und Jungen unterschiedlich, sogar entgegengesetzt wirkt (vgl. Tabelle 8.33 und Abbildung 8.12). So scheinen sich die Jungen der EG in positiven Äußerungen und Impulskontrolle im Gegensatz zu den Mädchen der EG von T1 zu T2 tendenziell zu verbessern; die Mittelwerte der Skalen „Positive Äußerungen“ und „Impulskontrolle“ bei den EG-Mädchen verschlechtern sich hingegen. Anders zeigt sich die Trainingswirkung nach Einschätzung der Mütter bei emotionalen Auffälligkeiten: Mädchen scheinen hierbei mehr vom Training zu profitieren als Jungen, denn die Werte der Skala „Emotionale Auffälligkeiten“ gehen von T1 zu T2 bei Mädchen zurück, bei Jungen steigen sie dagegen sogar

etwas an. Diese Befunde stimmen mit den Ergebnissen der für Mädchen und Jungen separat durchgeführten Analysen zu den Hypothesen 7, 8 und 9 überein.

### 8.2.2 Auswertungen zu den Hypothesen 12 und 13 (Moderatorvariable „Erziehungsverhalten“)

Wie bereits in den Kapiteln 2 und 3 erläutert, könnte auch das Erziehungsverhalten der Eltern die Trainingswirkung moderieren. So wird vermutet, dass positives Erziehungsverhalten die Wirkung des Trainings verstärken und negatives Erziehungsverhalten die Wirkung des Trainings abschwächen könnte. Als potentielle Moderatoren des Trainingseffekts werden also die Variablen „Positives, engagiertes Erziehungsverhalten“ sowie „Negatives Erziehungsverhalten: Geringes Monitoring“ der Mütter und der Väter untersucht. Da diese Moderatoren kontinuierlich sind und a priori keine Annahmen über die Art des Moderatoreinflusses gemacht wurden (vgl. Baron & Kenny, 1986: linear, quadratisch oder stufenweise), werden diese Variablen vor der Durchführung einer Moderatoranalyse mittels Median-Dichotomisierung künstlich kategorisiert. Die differentielle Trainingswirkung wird auch in den folgenden Moderatoranalysen *lediglich für die Variablen überprüft, für die sich das vorliegende IBC-Kindertraining als wirksam erwiesen hat*. Bei der Interpretation der aus den Moderatoranalysen hervorgegangenen Ergebnisse ist dabei folgendes methodisches Detail zu beachten: Da sich nur 38 EG-Mütter und 25 EG-Väter zu T1 und T2 an der Studie beteiligt hatten, gelten die Moderatoranalysen nicht für alle EG-Kinder und die Aussagen über die differentielle Trainingswirkung beziehen sich dementsprechend nur auf einen Teil der EG-Kinder-Stichprobe.

Die Moderatoranalysen zum Moderator „Positives Erziehungsverhalten“ des Vaters zeigten einen signifikanten differentiellen Trainingseffekt auf der Skala „Sozial-emotionale Kompetenzen“ (vgl. Tabelle 8.34). Demzufolge scheinen nach Aussagen der Lehrerinnen zu T3 erwartungskonträr diejenigen Kinder mehr vom Training profitiert zu haben, deren Väter zu T2<sup>21</sup> weniger stark ausgeprägtes positives Erziehungsverhalten berichten.

---

<sup>21</sup> Für diese Analysen wurden die Angaben der Mütter und Väter zu T2 verwendet. Moderatoranalysen mit den Angaben zu T1 liefern ähnliche Ergebnisse; da zu beiden Messzeitpunkten dieselben Fragebögen eingesetzt wurden und die Angaben von T1 und T2 hochsignifikant miteinander korrelieren (vgl. Korrelationstabellen im Anhang) wurden zeitnahe Angaben (T2 gegenüber T3) gewählt.

### AV „Sozial-emotionale Kompetenzen“ (Datenquelle: Lehrerinnen)

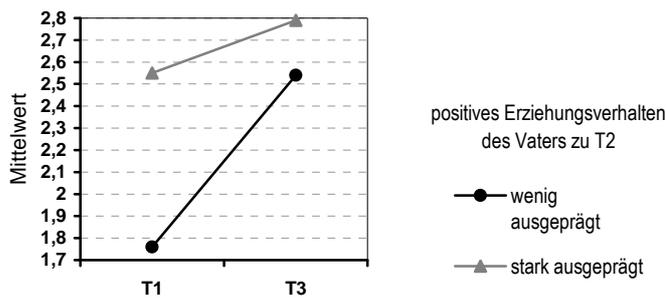


Abbildung 8.13: Verlauf der Mittelwerte von „Sozial-emotionale Kompetenzen“ von T1 zu T3 (Datenquelle: Lehrerinnen) in Abhängigkeit der Moderatorvariable „positives Erziehungsverhalten des Vaters“

Die Analysen des Moderators „Positives Erziehungsverhalten“ der Mutter weisen auf einen marginal signifikanten differentiellen Trainingseffekt auf der Skala „Problemlösefähigkeit“ hin (vgl. Tabelle 8.34). So lässt sich gemäß den Väteraussagen zu T2 eine Zunahme an Problemlösefähigkeiten hypotesenkonträr bei denjenigen EG-Kindern beobachten, deren Mütter zu T2 weniger ausgeprägtes positives Erziehungsverhalten berichten.

### AV „Problemlösefähigkeit“ (Datenquelle: Väter)

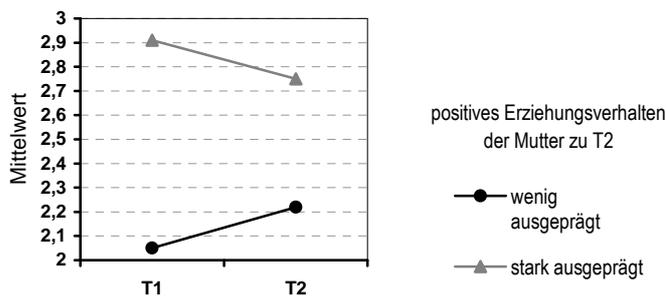


Abbildung 8.14: Verlauf der Mittelwerte von „Problemlösefähigkeit“ von T1 zu T2 (Datenquelle: Väter) in Abhängigkeit der Moderatorvariable „positives Erziehungsverhalten der Mutter“

Die Moderatoranalysen zum Moderator „negatives Erziehungsverhalten: Geringes Monitoring“ des Vaters zeigen einen marginal signifikanten differentiellen Trainingseffekt auf der Skala „Impulskontrolle“ (vgl. Tabelle 8.34). Demzufolge scheinen gemäß der kindlichen Selbsteinschätzung erwartungskonträr diejenigen Kinder mehr vom Training zu profitieren, deren Väter zu T2 angeben, ihre Kinder weniger zu beaufsichtigen und weniger über sie informiert zu sein.

#### AV „Impulskontrolle“ (Datenquelle: Kinder)

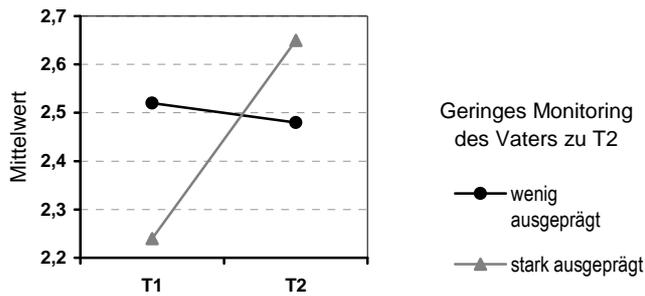


Abbildung 8.15: Verlauf der Mittelwerte von „Impulskontrolle“ von T1 zu T2 (Datenquelle: Kinder) in Abhängigkeit der Moderatorvariable „Geringes Monitoring – Erziehungsverhalten des Vaters“

Außerdem zeigen die Moderatoranalysen zum Moderator „Negatives Erziehungsverhalten: Geringes Monitoring“ des Vaters einen signifikanten differentiellen Trainingseffekt auf der Skala „Emotionale Auffälligkeiten“ (vgl. Tabelle 8.34). So lässt sich auf der Basis der Väteraussagen eine Abnahme emotionaler Auffälligkeiten unmittelbar nach dem Training bei den EG-Kindern beobachten, deren Väter zu T2 stark ausgeprägtes geringes Monitoring berichten.

#### AV „Emotionale Auffälligkeiten“ (Datenquelle: Väter)

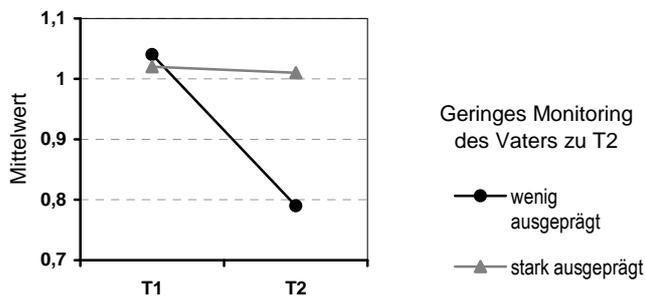


Abbildung 8.16: Verlauf der Mittelwerte von „Emotionale Auffälligkeiten“ von T1 zu T2 (Datenquelle: Vater) in Abhängigkeit der Moderatorvariable „Geringes Monitoring - Erziehungsverhalten des Vaters“.

Die Moderatoranalysen zum Moderator "negatives Erziehungsverhalten: Geringes Monitoring“ der Mutter zeigten auf Basis der Lehrerinnendaten zu T2 einen signifikanten und zu T3 einen marginal signifikanten differentiellen Trainingseffekt auf der Skala „Emotionale Auffälligkeiten“ (vgl. Tabelle 8.34). So lässt sich sowohl unmittelbar nach dem Training als auch vier Monate später bei denjenigen EG-Kindern ein stärkerer Rückgang der Mittelwerte auf der Skala „Emotionale Auffälligkeiten“ beobachten, deren Mütter weniger negatives Erziehungsverhalten berichten. Diese EG-Kinder scheinen eher vom Training zu profitieren als EG-Kinder, die von ihren Müttern noch weniger beaufsichtigt werden und deren Mütter nur in geringem Maße über sie und ihre Aktivitäten informiert sind.

## AV „Emotionale Auffälligkeiten“ (Datenquelle: Lehrerinnen)

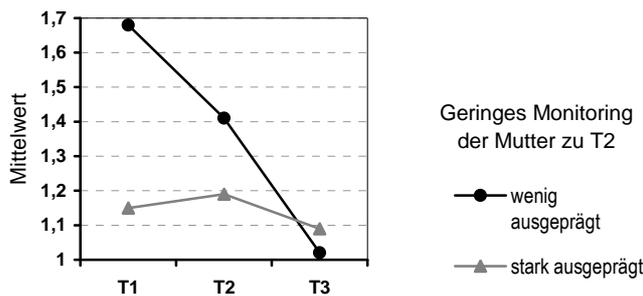


Abbildung 8.17: Verlauf der Mittelwerte von „Emotionale Auffälligkeiten“ von T1 über T2 zu T3 (Datenquelle: Lehrerinnen) in Abhängigkeit der Moderatorvariable „Geringes Monitoring - Erziehungsverhalten der Mutter“

Die nicht signifikanten Ergebnisse der Moderatoranalysen für weitere Skalen, für die zwar die signifikante Wirkung des Trainings, jedoch keine differentiellen Trainingseffekte nachgewiesen werden konnten, befinden sich in den Tabellen D2 bis D5 im Anhang D. Tabelle 8.34 gibt die zusammengefassten Analyseergebnisse der Moderatorhypothesen 12 und 13 wieder.

Tabelle 8.34: Ergebnisse zweifaktorieller Varianzanalysen mit den Moderatoren „Positives Erziehungsverhalten“ und „Geringes Monitoring“, komprimiert aus den jeweiligen Varianztafeln zusammengestellt

	Moderator	Datenquelle	MZP	F (df)	p
<b>AV Sozial-emotionale Kompetenzen</b>	<b>positives Erziehungsverhalten des Vaters (T2)</b>				
Erziehungsverhalten * Zeit		Lehrerinnen <sup>a</sup>	T1/T3	4.926 (1;23)	.037
<b>AV Problemlösefähigkeit</b>	<b>positives Erziehungsverhalten der Mutter (T2)</b>				
Erziehungsverhalten * Zeit		Väter <sup>b</sup>	T1/T2	3.086 (1;18)	.096
<b>AV Impulskontrolle</b>	<b>geringes Monitoring Vater (T2)</b>				
Erziehungsverhalten * Zeit		Kinder <sup>c</sup>	T1/T2	4.062 (1;23)	.056
<b>AV Emotionale Auffälligkeiten</b>	<b>geringes Monitoring Vater (T2)</b>				
Erziehungsverhalten * Zeit		Väter <sup>b</sup>	T1/T2	4.436 (1;19)	.049
<b>AV Emotionale Auffälligkeiten</b>	<b>geringes Monitoring Mutter (T2)</b>				
Erziehungsverhalten * Zeit		Lehrerinnen <sup>a</sup>	T1/T3	4.502 (1;27)	.043
<b>AV Emotionale Auffälligkeiten</b>	<b>geringes Monitoring Mutter (T2)</b>				
Erziehungsverhalten * Zeit		Lehrerinnen <sup>a</sup>	T1/T2/T3	2.700 (2;54)	.076

Anmerkungen: <sup>a</sup> 29 ≤ n<sub>EG</sub> ≤ 25. <sup>b</sup> 21 ≤ n<sub>EG</sub> ≤ 20. <sup>c</sup> n<sub>EG</sub> = 25.

### 8.2.3 Auswertungen zu den Hypothesen 14 und 15 (Moderatorvariable „Konfliktverhalten“)

Neben dem Erziehungsverhalten könnte auch das Konfliktverhalten der Eltern die Trainingswirkung moderieren. So wird vermutet, dass ein konstruktives Konfliktverhalten die Wirkung des Trainings verstärken und ein destruktives Konfliktverhalten diese ab-

schwächen könnte. Auch bei diesen Analysen sind nur die Variablen von Interesse, für die sich das vorliegende IBC-Kindertraining als wirksam erwiesen hat.

Lediglich für die Variable „Emotionale Auffälligkeiten“ lässt sich eine differentielle Wirkung des Kindertrainings in Abhängigkeit des Moderators „Destruktives Konfliktverhalten: Aggressive Eskalation“ der Mutter feststellen. Gemäß den Lehrerinnenaussagen scheint das Training von T1 zu T2 entgegen der Erwartung bei denjenigen EG-Kindern einen Rückgang emotionaler Auffälligkeiten zu bewirken, deren Mütter ein *stark* ausgeprägtes destruktives Konfliktverhalten angeben. Bei den EG-Kindern dagegen, deren Mütter ein *schwach* ausgeprägtes destruktives Konfliktverhalten berichten, steigen die Mittelwerte der Skala „Emotionale Auffälligkeiten“ von T1 zu T2 an. Längerfristig (zu T3) scheinen dennoch beide Untergruppen vom Training zu profitieren: Emotionale Auffälligkeiten bilden sich zurück, sowohl in der Untergruppe der EG-Kinder, deren Mütter sich selbst ein *gering* ausgeprägtes destruktives Verhalten attestieren, als auch bei den EG-Kindern, deren Mütter ihr eigenes destruktives Konfliktverhalten als stark ausgeprägt einschätzen.

Tabelle 8.35: Ergebnisse zweifaktorieller Varianzanalysen mit dem Moderator „destruktives Konfliktverhalten“, komprimiert aus Varianztafeln zusammengestellt

	Moderator	Datenquelle	MZP	F (df)	p
AV Emotionale Auffälligkeiten	aggressive Eskalation im Konflikt (T2)				
Erziehungsverhalten * Zeit		Lehrerinnen <sup>a</sup>	T1/T2/T3	3.672 (2;72)	.036

Anmerkungen: <sup>a</sup> n<sub>EG</sub> = 38.

#### AV „Emotionale Auffälligkeiten“ (Datenquelle: Lehrerinnen)

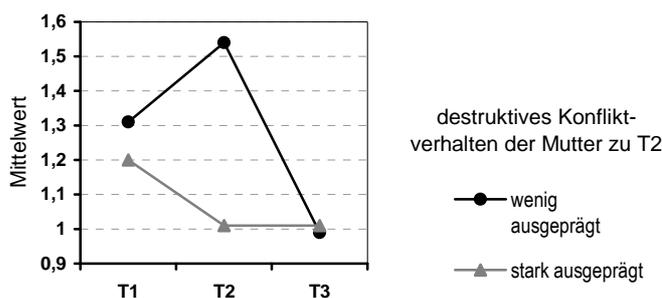


Abbildung 8.18: Verlauf der Mittelwerte von „Emotionale Auffälligkeiten“ von T1 über T2 zu T3 (Datenquelle: Lehrerinnen) in Abhängigkeit der Moderatorvariable „Aggressive Eskalation der Mutter im Konflikt“

Auf alle anderen abhängigen Variablen, für die das Kindertraining sich als wirksam erwiesen hat, haben offenbar weder das konstruktive noch das destruktive Konfliktverhalten der Mutter oder des Vaters einen statistisch signifikanten Einfluss (vgl. Tabellen D6 bis D9 im Anhang D).

## 9 ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION

In der vorliegenden Arbeit wurden die Konzeption, die Implementation und die Evaluation des IBC-Kindertrainings beschrieben. Das IBC-Kindertraining richtet sich an Sechs- bis Siebenjährige und verfolgt das Ziel, durch die Förderung prosozialer Verhaltensweisen, sozial-emotionaler Kompetenzen und konstruktiver Konfliktlösestrategien zur Prävention aggressiven Verhaltens und destruktiver Konfliktstrategien beizutragen (vgl. Trainingsmanual Roth & Reichle, in Vorbereitung). Das verhaltens- und personenzentrierte Kindertraining wurde an 5 Grundschulen der Stadt Trier durchgeführt und evaluiert. Das Studiendesign (vgl. Kap. 7), das ein experimentelles Vorgehen mit unbehandelter Kontrollgruppe inklusive eines Prätests und einer Follow-up-Messung vier Monate nach der Trainingsmaßnahme beinhaltet, wurde nach den Anforderungen an eine wissenschaftlichen Evaluation ausgerichtet (vgl. Wottawa & Thierau, 2003). Der Einfluss des Trainings auf das kindliche Verhalten wurde an folgenden abhängigen Variablen gemessen:

- 1) oppositionell-aggressives Verhalten (Beurteilung der Lehrerinnen und der Eltern),
- 2) konstruktives Konfliktverhalten (Selbsteinschätzung der Kinder),
- 3) destruktives Konfliktverhalten (Selbsteinschätzung der Kinder),
- 4) sozial-emotionale Kompetenzen (Beurteilung der Lehrerinnen und der Eltern),
- 5) Problemlösefähigkeit (Selbsteinschätzung der Kinder und Beurteilung der Eltern),
- 6) prosoziales Verhalten (Selbsteinschätzung der Kinder und Beurteilung der Eltern),
- 7) positive Äußerungen (Selbsteinschätzung der Kinder und Beurteilung der Eltern),
- 8) Impulskontrolle (Selbsteinschätzung der Kinder und Beurteilung der Eltern),
- 9) emotionale Auffälligkeiten (Beurteilung der Lehrerinnen und der Eltern),
- 10) Belastung durch elterliche Konflikte (Selbsteinschätzung der Kinder)

Die Ergebnisse der Wirksamkeitsprüfung wurden in Kapitel 8 ausführlich dargestellt.

Ziel des letzten Kapitels dieser Arbeit ist es, die gewonnenen Evaluationsbefunde zu integrieren und zu bewerten. Hierfür werden zunächst in Kapitel 9.1 die einzelnen Ergebnisse der Evaluation rekapituliert und diskutiert. Kapitel 9.2 widmet sich der Reflektion der Stärken und Schwächen des methodischen Vorgehens und einer abschließenden Bewertung der Wirksamkeit des IBC-Kindertrainings. An den entsprechenden Stellen werden direkt Optimierungsvorschläge für das IBC-Kindertraining und für die Trainingsevaluation abgeleitet und es wird auf weiterführende Forschungsaufgaben verwiesen.

## 9.1 ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER EINZELBEFUNDE

Im Folgenden werden die einzelnen Evaluationsbefunde im Überblick referiert, bewertet und diskutiert.

### 9.1.1 Trainingswirkung auf aggressives Verhalten

*Hypothese 1* nahm an, dass eine Trainingsteilnahme bei den Grundschulkindern sowohl kurzfristig (unmittelbar nach der Durchführung des Trainings) als auch langfristig (vier Monate nach der Trainingsdurchführung) zur Reduktion aggressiver Verhaltensweisen führt. Die Ergebnisse zeigen, dass auf Basis der Väterurteile unmittelbar nach der Trainingsdurchführung mittlere bis große Trainingseffekte (nach den Konventionen von Cohen, 1988) sowohl für die trainierte Gruppe insgesamt als auch für Mädchen und Jungen separat tatsächlich nachgewiesen werden können. Kinder, die am Training teilgenommen hatten, waren anderen Kindern gegenüber verbal und körperlich weniger aggressiv, zeigten seltener Trotzreaktionen sowie anderes emotional impulsives Verhalten und hielten sich mehr an elterliche Anweisungen. Eine Aussage über die längerfristige Trainingswirkung ist hierbei leider nicht möglich, da aufgrund einer hohen Drop-out-Quote zu T2 auf eine Follow-up-Messung verzichtet wurde<sup>22</sup>. Insofern kann *Hypothese 1* auf Basis der Väterurteile als *teilweise bestätigt* angesehen werden.

Auf Basis der Mütterurteile zeigte sich kurzfristig ein tendenziell signifikanter mittlerer Trainingseffekt nur bei Jungen. Also kann *Hypothese 1* auf Basis der Mütterurteile *eingeschränkt* für Jungen und nur *teilweise*, weil nur in der kurzfristigen Wirkung nachweisbar, als *bestätigt* gelten.

Anhand der Lehrerinnenangaben ließ sich kurzfristig nur bei Jungen ein signifikanter, nach Cohen (1988) als mittelgroß zu bezeichnender Trainingseffekt feststellen. Längerfristig (zu T3) konnte ein kleiner Trainingseffekt für die Gesamt-EG nachgewiesen werden. Nicht nur den Eltern, auch den Lehrerinnen gegenüber verhielten sich Kinder, die am Training teilgenommen hatten, weniger ablehnend. Zudem respektierten sie häufiger als zuvor gesetzte Grenzen und gegebene Anweisungen. Bei einer geschlechtsspezifischen Analyse spiegelte sich der vorgefundene Trainingseffekt als mittelgroßer Effekt nur bei Jungen wider. So beobachteten Lehrerinnen insbesondere bei trainierten Jungen länger anhaltende positive Änderungen im aggressiven Verhalten. Auf der Basis der Lehrerinnenurteile kann also die *Hypothese 1* für Jungen als *bestätigt* gelten.

---

<sup>22</sup> Dies gilt auch für alle anderen Variablen, die auf Väter- und Mütterurteile zurückgehen.

An dieser Stelle soll an die **Gruppenunterschiede** in den Lehrerinnenbeurteilungen **vor dem Training** erinnert werden (vgl. Kap. 7.2.3): Kinder der EG wurden von ihren Lehrerinnen als signifikant aggressiver beurteilt als Kinder der KG. Vier Monate nach der Trainingsdurchführung (T<sub>3</sub>) waren die Mittelwerte der EG im Vergleich zu KG zwar immer noch etwas höher, dieser Unterschied erwies sich jedoch statistisch als unbedeutsam. Auch der Verlauf der Mittelwerte von T<sub>1</sub> zu T<sub>3</sub> ließ bei der EG einen Rückgang aggressiver Verhaltensweisen beobachten, wogegen in der KG die Häufigkeit aggressiver Verhaltensweisen leicht zunahm (vgl. Abb. 8.1). Für die Unterschiede in den Ausgangswerten sind verschiedene Erklärungen denkbar. Eine davon wäre, dass die vorgenommene Randomisierung nicht gelungen ist. Wahrscheinlicher ist jedoch ein verstärktes Problembewusstsein und eine selektive Wahrnehmung<sup>23</sup> auf Seiten der EG-Lehrerinnen. Da diese bereits vor der ersten Datenerhebung wussten, dass Kinder ihrer Klassen an einem Training zur Förderung von prosozialem und zum Abbau von aggressivem Verhalten teilnehmen werden, könnten sie aggressive Verhaltensweisen verschärft wahrgenommen haben. Im Sinne der kognitiven Dissonanztheorie<sup>24</sup> könnten die EG-Lehrerinnen so die Notwendigkeit eines Trainings in ihren eigenen Augen gerechtfertigt und ihre Entscheidung, an der vorliegenden Studie teilzunehmen, bestärkt gesehen haben. Dafür sprechen auch die Befunde in den Ausgangswerten einer anderen Variable, nämlich den „Emotionalen Auffälligkeiten“. Auch hier wurden die EG-Kinder systematisch als auffälliger beurteilt (dazu mehr in Kap. 9.1.7).

Dass das Training gemäß den Mütter- und Lehrerinnenbeurteilungen bei Jungen wirksamer zu sein scheint, könnte in der Operationalisierung des Konstrukts „aggressives Verhalten“ begründet liegen. Die einzelnen Items (vgl. Anhang C) der eingesetzten Skala „Oppositionell-aggressives Verhalten“ bilden eher physische und direkte aggressive Verhaltensweisen ab, die in dieser Studie häufiger bei Jungen beobachtet wurden (vgl. Kap. 2.3); indirekte und sozial manipulierende Strategien, die als typisch für Mädchen angesehen werden (Björkqvist, 1994), wurden damit weniger erfasst.

---

<sup>23</sup> Selektive Wahrnehmung ist eine Bezeichnung für die Wirkung der willkürlichen, häufiger aber der unwillkürlichen Aufmerksamkeit, d.h. für die Tatsache, dass aus der Menge der gleichzeitig vorhandenen Reize nur einige ausselektiert und beachtet werden (vgl. Dorsch, 1998).

<sup>24</sup> Die Kognitive Dissonanztheorie von Festiger (1957) erklärt u. a. die Verarbeitung relevanter Informationen nach einer Entscheidung. Die Theorie geht davon aus, dass nach einer getroffenen Entscheidung bevorzugt Informationen ausgewählt werden, die diese Entscheidung als richtig erscheinen lassen; widersprucherzeugende Informationen werden abgelehnt oder nicht beachtet (vgl. Frey & Benning, 1994).

### 9.1.2 Trainingswirkung auf Konfliktverhalten

In den *Hypothesen 2* und *3* wurde angenommen, dass das IBC-Training das kindliche Konfliktverhalten modifiziert: Das konstruktive Handlungsrepertoire sollte erweitert und die Einsatzhäufigkeit destruktiver Verhaltensweisen reduziert werden. Es zeigte sich erwartungsgemäß, dass Kinder, entsprechend ihrer Selbsteinschätzung, unmittelbar nach dem Training signifikant häufiger konstruktive Strategien eingesetzt haben wie „dem anderen den Grund des eigenen Ärgers erklären“, „versuchen, den anderen und seine Perspektive zu verstehen“, „Aufmerksamkeit auf Positives lenken“ sowie „Versöhnung vorschlagen“. Bei einer geschlechtsspezifischen Analyse ließ sich ein mittelstarker Trainingseffekt nur bei Mädchen beobachten. Bei Jungen ließ sich eine Veränderung in dieselbe Richtung wie bei Mädchen verzeichnen, der Unterschied zwischen EG und KG war jedoch statistisch nicht bedeutsam. Eine Langzeitwirkung des Trainings ließ sich nicht nachweisen. Es kann also angenommen werden, dass Kinder, insbesondere Mädchen unmittelbar nach einer Trainingsteilnahme konstruktiver mit Konflikten umgehen, daher kann die *Hypothese 2* als *teilweise bestätigt* angesehen werden.

Ebenfalls nur Mädchen griffen in Konfliktsituationen unmittelbar nach dem Training signifikant seltener zu verdeckt-feindseligen sowie offen-feindseligen Strategien. Mädchen hatten somit ihren Konfliktpartner deutlich seltener ignoriert, abgewertet, angebrüllt oder angemeckert. Sie gaben an, deutlich seltener Rachedgedanken zu hegen, Intrigen zu spinnen oder das Eigentum anderer Kinder zu zerstören. Bei Jungen ließ sich kein signifikanter Trainingseffekt beobachten, obwohl in der Gruppe der Jungen, die am Training teilgenommen hatte, die Einsatzhäufigkeit destruktiver Strategien abnahm und bei der nicht trainierten Gruppe zunahm.

Ein länger anhaltender Erfolg des Trainings ließ sich weder für die trainierte Gruppe insgesamt noch für Mädchen und Jungen getrennt statistisch bestätigen. Es lässt sich daher vermuten, dass für längerfristige Trainingseffekte weitere an das Training anschließende Booster-Sitzungen notwendig sind. Ähnliche Empfehlungen sprechen auch Greenberg, Domitrovich und Bumbarger (2001) ausgehend von ihrer Überblicksarbeit aus, in der sie unter anderem 40 universale Präventionsprogramme ausgewertet haben. *Hypothese 3* konnte also *teilweise (kurzfristig)* und *eingeschränkt* für Mädchen *bestätigt* werden.

### 9.1.3 Trainingswirkung auf sozial-emotionale Kompetenzen

In *Hypothese 4* wurde eine fördernde Trainingswirkung auf die sozial-emotionalen Kompetenzen postuliert. Erwartungskonform ließ sich bei der trainierten Gruppe unmit-

telbar nach dem Training auf der Basis der Väterurteile eine Zunahme an sozial-emotionalen Kompetenzen beobachten; die sozial-emotionalen Kompetenzen der nicht trainierten Gruppe verschlechterten sich dagegen. Der tendenziell signifikante Trainingseffekt ist nach der Konvention von Cohen (1988) als mittelgroß zu beurteilen. Kinder der trainierten Gruppe konnten, gemäß der Väterbeobachtung, unmittelbar nach dem Training ihre Gefühle adäquater äußern, waren ihren Eltern gegenüber mitteilbarer, im Umgang mit anderen Kindern kooperativer und konnten besser mit Konfliktsituationen umgehen. Somit gilt *Hypothese 4* auf Basis der Väterurteile als *teilweise bestätigt* (kurzfristige Wirkung des Trainings).

Aus der Sicht der Mütter konnte die Trainingswirkung nicht nachgewiesen werden. Zwar ließ sich bei den trainierten Kindern eine leichte Zunahme von sozial-emotionalen Kompetenzen (insbesondere bei Jungen) verzeichnen, der Unterschied zwischen EG und KG wurde aber nicht signifikant. Somit gilt *Hypothese 4* auf Basis der Mütterurteile als *nicht bestätigt*. Allerdings fiel die ermittelte Teststärke mit  $1-\beta = .15$  äußerst gering aus, so dass die Wirksamkeit des IBC-Trainings nicht eindeutig ausgeschlossen werden kann.

Aus Lehrerinnensicht zeigte das Training keine kurzfristige, dafür aber eine langfristige Wirkung: Sozial-emotionale Kompetenzen nahmen von T1 zu T3 bei den Kindern der trainierten Gruppe tendenziell stärker zu. Hier ließ sich vier Monate nach der Durchführung des IBC-Trainings ein marginal signifikanter kleiner bis mittelgroßer Trainingseffekt feststellen. In diesem Zeitraum beobachteten die Lehrerinnen, dass es den trainierten Kindern deutlich besser gelang, ihre Gefühle und Wünsche angemessen zu äußern, Konfliktsituationen konstruktiv zu lösen und sich anderen Kindern gegenüber kooperativ zu verhalten. Also kann *Hypothese 4* auf Basis der Lehrerinnenurteile als *teilweise bestätigt* (längerfristige Wirkung des Trainings) angesehen werden.

#### 9.1.4 Trainingswirkung auf Problemlösefähigkeit

*Hypothese 5* postulierte eine Verbesserung der kindlichen Problemlösefähigkeit infolge der Trainingsteilnahme. Anders als in dieser Hypothese angenommen, konnte auf Basis der Väterdaten unmittelbar nach dem Training keine Verbesserung der Problemlösekompetenz bei der trainierten Kindergruppe festgestellt werden. Für die Väterurteile gilt *Hypothese 5* als *nicht bestätigt*. Allerdings zeigte sich, dass die Problemlösekompetenz der KG signifikant stärker zurückgeht als die der EG. So konnte die Problemlösefähigkeit der Kinder zwar nicht gesteigert werden; jedoch konnte verhindert werden, dass diese – wie in der KG geschehen – abnimmt.

Eine Verbesserung der kindlichen Problemlösefähigkeit aus der Sicht der Mütter konnte ebenfalls nicht nachgewiesen werden. Zwar ließ sich anhand der Mütterdaten (im Gegensatz zu den Väterurteilen) eine Steigerung der Problemlösefähigkeit infolge des IBC-Trainings feststellen; der Unterschied zwischen EG und KG war jedoch statistisch nicht bedeutsam. Auch auf Basis der Mütterurteile konnte *Hypothese 5 nicht bestätigt* werden.

Dass unmittelbar nach der Durchführung des Trainings keine bedeutsamen Verbesserungen der kindlichen Problemlösefähigkeit von den Eltern beobachtet werden konnten, ist nachvollziehbar. Interpersonales Problemlösen wird erst ab dem fünften Trainingsmodul trainiert. Der Zeitraum zwischen der fünften Trainingssitzung und der zweiten Datenerhebung belief sich auf etwa fünf bis sechs Wochen. Selbst wenn sich die Problemlösefähigkeit der Kinder in diesem Zeitraum verändert haben sollte und die Kinder auch tatsächlich mit Situationen konfrontiert wurden, in denen sie das Gelernte umsetzen konnten, bleibt es fraglich, ob Eltern genau diese Situationen in einem derart kurzen Zeitraum beobachten konnten. Demnach wäre insbesondere für diese Variable eine Follow-up-Messung interessant, die aus den bereits in Kapitel 7.2 genannten Gründen entfallen musste.

Darüber hinaus ist es denkbar, dass die infolge des Trainings angeregte Reflexion über Verhaltenalternativen die Kinder dazu verleitet hat, sich häufiger Rat suchend an ihre Eltern zu wenden. Dies hätte wiederum bei den Eltern den Eindruck erzeugen können, dass Kinder weniger kompetent mit Problemen umzugehen wissen (Beelmann, 2003, berichtet ähnliche Befunde). Die Beobachtungen der Lehrerinnen, die die Kinder häufiger in interpersonalem Problemsituationen erleben, wären an dieser Stelle möglicherweise aufschlussreicher. Aus Rücksicht darauf, dass eine Lehrerin für die vorliegende Studie bis zu 28 Kinder zu beurteilen hatte, musste zulasten einiger Variablen (zu denen auch die Problemlösefähigkeit gehört) eine Verzichtentscheidung getroffen werden.

### 9.1.5 Trainingswirkung auf prosoziales Verhalten

In den *Hypothesen 6 und 7* wurde angenommen, dass eine Trainingsteilnahme sowohl eine kurzfristige als auch eine länger anhaltende Zunahme des kindlichen prosozialen Verhaltens bewirkt. Das prosoziale Verhalten wurde mittels zweier Skalen als Selbsteinschätzung der Kinder sowie durch die Beurteilung von Müttern und Vätern erfasst. Mittels der Skala „Positive Äußerungen“ wurde das verbale prosoziale Verhalten wie „sich bedanken“, „andere loben“ und „Gefallen äußern“ erfasst. Anhand der Skala „Prosoziales

Verhalten“ wurde das nicht-verbale prosoziale Verhalten wie beispielsweise „helfen“, „teilen“ und „kooperieren“ gemessen (vgl. Kap.7.3).

Ausgehend von den Väterdaten zeigte sich bei den Kindern infolge der Trainingsteilnahme lediglich eine kurzfristige Zunahme an nicht-verbalem prosozialem Verhalten. Der tendenziell signifikante Trainingseffekt ist nach der Konvention von Cohen (1988) als mittelgroß zu bezeichnen. Die trainierten Kinder waren unmittelbar nach dem Training eher bereit, mit anderen zu teilen, auf Bedürfnisse anderer einzugehen und anderen in schwierigen Situationen zu helfen. Für das verbale prosoziale Verhalten war jedoch keine signifikante Veränderung zu verzeichnen. Somit wurde auf Basis der Väterurteile *Hypothese 6 teilweise bestätigt. Hypothese 7 konnte nicht bestätigt* werden.

Basierend auf den Mütterangaben ließen sich keine Trainingseffekte feststellen. Zwar zeigte sich bei der trainierten Gruppe eine leichte Steigerung des verbalen und des nicht-verbalen prosozialen Verhaltens, der Unterschied zur KG war jedoch nicht bedeutsam. Dementsprechend konnten *die Hypothesen 6 und 7* auf Basis der Mütterurteile *nicht bestätigt* werden. Zur Bewertung dieser Befunde sollten an dieser Stelle die Ergebnisse der Drop-out-Analyse hinzugezogen werden. Wie in Kapitel 7.2.4 berichtet, unterschieden sich die Ausgangsmittelwerte der EG-Mütter, die nur zu T1 an der Studie teilnahmen (Drop-outs), systematisch von den Ausgangsmittelwerten der EG-Mütter, die sowohl zu T1 als auch zu T2 die Fragebögen der Studie ausfüllten (Responder). Responder schätzten das prosoziale Verhalten ihrer Kinder signifikant niedriger ein als Drop-outs (vgl. Tabelle 7.5). In der KG-Mütter unterschieden sich Responder und Drop-outs hinsichtlich der Beurteilung des prosozialen Verhaltens ihrer Kinder nicht. Dies lässt vermuten, dass in der EG kritischere Mütter oder Mütter mit höherem Problembewusstsein vertreten sind, die auch mögliche Entwicklungen strenger beurteilt haben könnten. Da zudem für alle Tests lediglich eine geringe Teststärke ermittelt werden konnte, kann die Wirksamkeit des IBC-Trainings auf prosoziales Verhalten nicht eindeutig ausgeschlossen werden.

Auf Basis der Selbsteinschätzung der Kinder ließ sich unmittelbar nach dem Training für die Skala „Prosoziales Verhalten“ ein signifikanter Unterschied zwischen EG und KG feststellen: Die Zunahme des nicht-verbalen prosozialen Verhaltens (z.B. teilen, helfen, kooperieren) ließ sich auf eine Trainingsteilnahme zurückführen. Der Trainingseffekt ist dabei nach Cohen (1988) als eher klein zu beurteilen. Eine für Mädchen und Jungen getrennt durchgeführte Analyse konnte diesen Trainingseffekt nur für Jungen bestätigen. Eine Zunahme des verbalen prosozialen Verhaltens (z.B. loben, Komplimente machen, sich bedanken) infolge des IBC-Trainings ließ sich ausschließlich für Jungen nachweisen.

Auf Basis der Selbsteinschätzung der Kinder konnten demnach die *Hypothesen 6 und 7 teilweise* (nur kurzfristige Wirkung) *und eingeschränkt* für Jungen *bestätigt* werden. Angesichts der schlechten psychometrischen Kennwerte der Skala „Positive Äußerungen“ (vgl. Kap. 7.3), die zur Erfassung des verbalen prosozialen Verhaltens eingesetzt wurde, sind diese Befunde allerdings nur eingeschränkt und mit Vorsicht interpretierbar.

### 9.1.6 Trainingswirkung auf Impulskontrolle

*Hypothese 8* konstatierte den positiven Einfluss des IBC-Trainings auf die kindliche Impulskontrolle. Sowohl die Auswertungen der Väterdaten als auch die der Mütterdaten widersprechen den aufgestellten Annahmen. Zwar zeigte sich anhand der Väterdaten für die Gesamt-EG ein tendenziell signifikanter Trainingseffekt, der nach Cohen als mittelgroß zu bewerten ist. Allerdings ließ sich dieser nicht durch eine Steigerung der Impulskontrolle in der EG erklären, sondern durch eine Abnahme in der KG. Da die vorliegende Studie randomisiert durchgeführt wurde, ist davon auszugehen, dass die Abnahme der Impulskontrolle in der KG eine (zu diesem Zeitpunkt) „natürliche“ Entwicklung widerspiegelt und dass ohne die Trainingswirkung bei der EG eine ähnliche Tendenz zu beobachten wäre. Zwar vermag somit das IBC-Training die Selbstkontrolle der Kinder nicht zu verbessern, aber einer möglichen negativen Entwicklung vorzubeugen. Dennoch stehen die Befunde im Widerspruch zu *Hypothese 8*, die eine Zunahme der Impulskontrolle infolge des Trainings postulierte. Basierend auf den Väter- und Mütterurteilen kann somit *Hypothese 8 nicht als bestätigt* angesehen werden.

Sowohl anhand der Väterdaten als auch anhand der Mütterdaten offenbarten sich bei separat durchgeführten Analysen unterschiedliche Mittelwertsverläufe bei Jungen und Mädchen der EG (Abb. 8.11). Während das Training bei Jungen zu einer leichten (aber nicht signifikanten) Verbesserung der Impulskontrolle führte, schien es bei den Mädchen eher zu einer gegenteiligen Entwicklung beizutragen. Insbesondere Mütter schätzten unmittelbar nach dem Training die Impulskontrolle ihrer Töchter etwas geringer ein als sie es vor dem Training getan hatten. Eine anschließende Prüfung der differentiellen Trainingswirkung mit der Moderatorvariable „Geschlecht des Kindes“ bestätigte (auf Basis der Mütterdaten) die unterschiedliche Wirkung des Trainings auf Mädchen und Jungen. Es zeigte sich, dass sich infolge des Trainings die Impulskontrolle der Mädchen tendenziell verschlechtert, die der Jungen tendenziell verbessert hat. Für die Aufklärung dieser differentiellen Wirkung wäre es interessant zu prüfen, welche Trainingselemente (im Sinne der Programmtheorie) genau diese entgegengesetzten Wirkungen erzeugt haben. Die Prüfung der Wirkmodelle ist jedoch nicht das vorrangige Ziel der Evaluation der

Gesamtwirksamkeit eines Trainings, sondern eine Aufgabe der Grundlagenforschung (vgl. Mittag & Jerusalem, 1997) und stellt demnach einen weiterführenden Forschungsauftrag dar. Künftige Studien müssten hier Klärung erbringen.

Auf Basis der Selbsteinschätzung der Kinder konnte unmittelbar nach der Trainingsdurchführung eine signifikant stärkere Verbesserung der Impulskontrolle in der EG im Vergleich zur KG festgestellt werden. Die trainierten Kinder gaben an, besser zuzuhören und geduldiger abwarten zu können, bis sie an die Reihe kommen (z.B. beim Erzählen). Außerdem entschuldigten sie sich häufiger für einen (versehentlich) zugefügten Schaden oder ein Missgeschick. Bei einer separaten Analyse erwies sich wiederum, dass nur Jungen vom IBC-Training profitierten. Der Trainingseffekt, der nach Cohen (1988) als mittelgroß beurteilt werden kann, wurde nur für Jungen signifikant. Auch hier wurde die Möglichkeit einer differentiellen Trainingswirkung der statistischen Prüfung unterzogen. Der Auswertung zufolge wurde bestätigt, dass die Variable „Geschlecht des Kindes“ als Moderator eines differentiellen Trainingseffekts betrachtet werden kann. Im Unterschied zu den Auswertungen der Mütter- und Väterdaten ließ sich hier zwar keine rückläufige Tendenz der Impulskontrolle bei Mädchen infolge einer Trainingsteilnahme feststellen; dennoch erwies sich, dass Jungen tendenziell mehr vom Training profitieren konnten. Langzeiteffekte des IBC-Trainings konnten nicht nachgewiesen werden. Auf Basis der kindlichen Selbsteinschätzung wurde demnach *Hypothese 8* nur *teilweise* (kurzfristige Wirkung) und *eingeschränkt* für Jungen *bestätigt*.

### 9.1.7 Trainingswirkung auf Emotionale Auffälligkeiten

In *Hypothese 9* wurde angenommen, dass eine Trainingsteilnahme unsicheres Verhalten und andere emotionale Auffälligkeiten verringert. In der Tat unterschieden sich anhand der Väterdaten EG und KG zu T2 (bereinigt von den Ausgangsunterschieden) signifikant hinsichtlich der emotionalen Auffälligkeiten. Kinder der EG wurden unmittelbar nach dem Training weniger als sozial ängstlich und unsicher gegenüber anderen Kindern und Erwachsenen beurteilt. Sie wirkten seltener traurig und wurden insgesamt als weniger empfindsam erlebt. Der Trainingseffekt lässt sich nach der Konvention von Cohen (1988) als klein bis mittelstark beurteilen. Insofern kann *Hypothese 9* auf Basis der Väterurteile als *teilweise bestätigt* angesehen werden.

Auf Basis der Mütterangaben konnte kein Trainingseffekt nachgewiesen werden. Zwar zeichnete sich auch hier die erwartete Entwicklung ab: Die Werte der EG nahmen leicht ab, die Werte der KG verschlechterten sich dagegen. Dennoch erwies sich der Unter-

schied zwischen den Gruppen als nicht signifikant. Demnach wurde *Hypothese 9* auf Basis der Mütterurteile *nicht bestätigt*. Eine explorative Suche nach einem verdeckten differenziellen Trainingseffekt klärt dieses Ergebnis soweit auf, dass sie einen signifikanten Moderatoreffekt der Variable „Geschlecht des Kindes“ offenbart. Es zeigte sich, dass eine Trainingsteilnahme bei Mädchen zu einer Verringerung, bei Jungen jedoch zu einem Anstieg der emotionalen Auffälligkeiten führte. Ausgehend von den Mütterurteilen fiel also die Trainingswirkung abhängig vom Geschlecht des Kindes unterschiedlich aus. Zu bedenken wäre in diesem Zusammenhang Folgendes: Bohart und Stipek (2001) zitieren in ihrer Übersichtsarbeit Studien, die dokumentieren, dass Verhaltensweisen wie empathisch reagieren, Gefühle mitteilen und auf andere eingehen als typisch weiblich empfunden werden. Gemäß den angeführten Befunden tendiert der soziale Kontext dazu, Jungen im Sinne einer maskulinen Sozialisation eher darin zu verstärken, *tough* (engl. für robust, durchsetzungsfähig) und hart zu sein. Da ein Schwerpunkt des Trainings auf der Förderung genau dieser „typisch weiblichen“ Verhaltensweisen lag, könnten Mütter ihre Söhne als empfindsamer und unsicherer erlebt haben. Außerdem ist es möglich, dass Jungen, die infolge des Trainings seltener auf aggressive Strategien zurückgreifen (vgl. 9.1.1), denen aber gleichzeitig die Umsetzung der neu erlernten konstruktiven Strategien noch nicht ganz gelingt, auf ihre Umwelt unsicher und ängstlich wirken.

Gemäß den Auswertungen der Lehrerinnenurteile ließ sich eine signifikante Verringerung von emotionalen Auffälligkeiten in der EG nur zum letzten Messzeitpunkt nachweisen; emotionale Auffälligkeiten in der KG stiegen dagegen über alle drei Zeitpunkte an. Die trainierten Kinder wurden von den Lehrerinnen vier Monate im Anschluss an das Training signifikant seltener als sozial ängstlich/unsicher sowie sozial isoliert (in der Klasse) beurteilt. Sowohl für die Gesamt-EG als auch separat für Mädchen und Jungen konnten nach Cohen mittelgroße bis große Trainingseffekte ermittelt werden. Somit wurde *Hypothese 9* auf Basis der Lehrerinnenbeurteilungen *teilweise bestätigt* (langfristiger Effekt). Dafür, dass Lehrerinnen unmittelbar im Anschluss an das Training keine Trainingseffekte beobachten konnten, wäre die bereits bei den mütterlichen Urteilen angeführte Erklärung denkbar: Eine fehlende Routine beim Einsatz neu erlernter Strategien zum Lösen interpersoneller Probleme, bei einem gleichzeitigen Verzicht auf aggressive Strategien, könnten auch Lehrerinnen als Verunsicherung gedeutet haben.

### 9.1.8 Trainingswirkung auf Belastung durch elterliche Konflikte

In *Hypothese 10* wurde angenommen, dass das IBC-Training durch die Vermittlung der Kompetenzen zum Umgang mit schwierigen sozialen Situationen bei Kindern zur Verrin-

gerung der Belastung durch elterliche Konflikte beiträgt. Kinder schätzten die Häufigkeit eigener Reaktionen auf Streit zwischen den Eltern ein. Die Auswertungen zeigten, dass Kinder, die am IBC-Training teilgenommen hatten, vier Monate nach dem Training signifikant seltener Reaktionen wie „sich fürchten“, „sich verstecken“ sowie „sich in den Streit einmischen“ angaben als nicht trainierte Kinder. Die empfundene Belastung bei den nicht trainierten Kindern stieg dagegen zu T3 signifikant an. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass den trainierten Kindern Konflikte weniger bedrohlich erscheinen, da sie im Rahmen des Trainings ein Skript für den Umgang mit Konfliktsituationen entwickeln und es auch auf familiäre Situationen übertragen konnten. Bei einer geschlechtsspezifischen Analyse wurde der Trainingseffekt nur für Mädchen signifikant. *Hypothese 10* wurde somit *teilweise* (langfristige Wirkung) und nur *eingeschränkt* für Mädchen *bestätigt*.

### 9.1.9 Differentielle Trainingswirkung in Abhängigkeit von Elternvariablen

Neben der bereits diskutierten Moderatorvariable „Geschlecht des Kindes“, welche differentielle Effekte des Trainings auf kindliche Impulskontrolle, verbales prosoziales Verhalten sowie emotionale Auffälligkeiten erklären kann, wurden weitere Variablen auf Seiten der Eltern aufgedeckt, die ebenfalls die Wirkung des Trainings moderieren: elterliches Erziehungsverhalten und elterliches Konfliktverhalten.

#### ***Erziehungsverhalten***

In den *Hypothesen 12* und *13* wurde angenommen, dass ein positives Erziehungsverhalten der Eltern die Wirkung des Trainings unterstützen oder sogar verstärken, ein negatives Erziehungsverhalten dagegen die Trainingswirkung abschwächen könnte. Die Auswertungen belegten folgende Zusammenhänge:

Die sozial-emotionalen Kompetenzen betreffend haben nach Meinung der Lehrerinnen diejenigen Kinder signifikant stärker vom Training profitiert, deren Väter ein wenig ausgeprägtes positives Erziehungsverhalten berichten. Die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder, deren Väter ein stark ausgeprägtes positives Erziehungsverhalten berichten, verbesserten sich zwar ebenfalls, im Vergleich zu anderen Kindern jedoch nicht so stark. Betrachtet man den Verlauf der Mittelwerte genau, fällt der Unterschied in den Ausgangswerten auf (auch von Franiak, 2004, berichtet; vgl. Abb. 8.13): Kinder von Vätern mit stark ausgeprägtem positiven Erziehungsverhalten wurden bereits vor dem Training von den Lehrerinnen als kompetenter beurteilt. So könnte einerseits eine Verbesserung der sozial-emotionalen Kompetenzen dieser Kinder für die Lehrerinnen weniger augen-

fällig sein als eine Verbesserung bei den Kindern, die vor dem Training weniger sozial-emotional kompetent waren. Andererseits wäre auch denkbar, dass das Training die bereits gut entwickelten sozial-emotionalen Kompetenzen dieser Kinder nur noch geringfügig zu verbessern vermag.

In Abhängigkeit vom positiven Erziehungsverhalten der Mütter zeigte sich ein marginal signifikanter differentieller Trainingseffekt auf die kindlichen Problemlösekompetenzen. So profitierten Kinder, deren Mütter ein schwach ausgeprägtes positives Erziehungsverhalten anzeigten, den Urteilen ihrer Väter zufolge tendenziell mehr vom Training und verbesserten somit eher ihre Problemlösefähigkeit. Auch hier fällt der Unterschied in den Ausgangswerten auf: Kinder von Müttern mit schwach ausgeprägtem positivem Erziehungsverhalten wurden bereits vor dem Training bezüglich ihrer Fähigkeit, Probleme zu lösen, als weniger kompetent beurteilt. Somit war der Verbesserungsspielraum für diese Kinder größer als für Kinder, die von Anfang an als kompetenter wahrgenommen wurden.

Der in *Hypothese 12* angenommene verstärkende Effekt des positiven Erziehungsverhaltens auf die Wirkung des Trainings konnte insofern *nicht bestätigt* werden. Ein Grund hierfür könnte in der Größe der Stichprobe liegen, die mit  $25 \leq n_{EG} \leq 29$  als sehr klein zu beurteilen ist. Eine weitere Erklärung könnte darin zu finden sein, dass das Kindertraining eher bei den Kindern zu positiven Veränderungen führt, die anfänglich als weniger kompetent beurteilt wurden und somit „bedürftiger“ waren.

Das negative Erziehungsverhalten der Mutter und des Vaters scheint, nach den vorgenommenen Analysen zu urteilen, tatsächlich die Wirkung des Trainings auf emotionale Auffälligkeiten der Kinder abzuschwächen: Nach Angaben der Lehrerinnen und der Väter profitierten Kinder weniger vom Training, wenn das negative Erziehungsverhalten ihrer Eltern stark ausgeprägt war. Bei diesen Kindern konnte im Gegensatz zu anderen kein Rückgang der emotionalen Auffälligkeiten beobachtet werden. Somit konnte ein geringes Monitoring als wirksamer Moderator des Trainingseffekts auf kindliche emotionale Auffälligkeiten aufgedeckt werden. *Hypothese 13* wurde demnach *für die abhängige Variable „emotionale Auffälligkeiten“ bestätigt*.

Die Befunde offenbarten außerdem, dass das negative Erziehungsverhalten des Vaters die Trainingswirkung auf die kindliche Impulskontrolle moderiert. Bei Kindern, deren Väter ein sehr geringes Monitoring indizierten, verbesserte sich die Impulskontrolle gemäß der Selbsteinschätzung signifikant im Vergleich zu den Kindern, deren Väter ein schwächer ausgeprägtes negatives Erziehungsverhalten berichteten. Auch hier zeigte sich, dass „schwächere“ und weniger kompetente Kinder, die von ihren Vätern weniger beauf-

sichtigt wurden und vor dem Training über weniger Impulskontrolle verfügten, mehr vom Training profitierten.

### ***Konfliktverhalten der Eltern***

Eine differentielle Trainingswirkung ließ sich lediglich für die Moderatorvariable „destruktives Konfliktverhalten“ der Mutter auf die emotionale Auffälligkeit der Kinder nachweisen. Dies zeigte sich im unterschiedlichen Verlauf der Mittelwerte. Überraschenderweise beurteilten Lehrerinnen unmittelbar nach dem Training diejenigen Kinder als emotional auffälliger, deren Mütter ein schwach ausgeprägtes destruktives Konfliktverhalten angaben. Dagegen wurden Kinder, deren Mütter ein stark ausgeprägtes destruktives Konfliktverhalten berichteten, zu T2 als weniger emotional auffällig beurteilt als zu Beginn des Trainings. Vier Monate nach dem Training jedoch zeigte das Urteil der Lehrerinnen keine Unterschiede mehr zwischen den Kindern. Der signifikante Unterschied zwischen Kindern, deren Mütter ein stark bzw. ein schwach ausgeprägtes destruktives Konfliktverhalten angaben, lag somit nur zu T2 vor. Dies könnte auch eine Erklärung dafür sein, dass in den Lehrerinnenangaben unmittelbar nach dem Training kein Unterschied zwischen den trainierten und nicht trainierten Kindern gefunden werden konnte.

Wider Erwarten zeigte sich, dass weder das konstruktive Konfliktverhalten beider Eltern noch das destruktive Konfliktverhalten des Vaters Moderatoren der Trainingswirkung sind. Somit gelten die *Hypothesen 14* und *15*, die eine differentielle Trainingswirkung in Abhängigkeit der Moderatorvariablen konstruktives vs. destruktives Konfliktverhalten postulierten, als *nicht bestätigt*. Möglicherweise hat sich die gewählte Auswertungsmethode, die eine Dichotomisierung der intervallskalierten Variablen impliziert, zur Aufklärung des differentiellen Trainingseffekts in Abhängigkeit eines intervallskalierten Moderators als wenig geeignet erwiesen, weil sie unter anderem mit einer Reduktion der Teststärke einhergeht. Da bei den Auswertungen jedoch der Verlauf der Mittelwerte berücksichtigt werden musste und dies bei einer regressionsanalytischen Auswertung nicht möglich ist (es sei denn, man zieht die Differenzwerte heran, was wiederum eine mit mangelnder Reliabilität behaftete Methode ist, vgl. Stevens, 1996), war die varianzanalytische Auswertung die Methode der Wahl (vgl. Baron & Kenny, 1986).

## **9.2 METHODENKRITISCHE ANMERKUNGEN UND ABSCHLIEßENDE BEWERTUNG DER WIRKSAMKEIT DES IBC-KINDERTRAININGS**

Die zentrale Frage dieser Studie bezog sich auf die Wirksamkeit des IBC-Kindertrainings. Vor dem Hintergrund der referierten und diskutierten Befunde der vorliegenden Studie

werden nun die Stärken und Schwächen des methodischen Vorgehens reflektiert und es wird eine abschließende Bewertung der Wirksamkeit des IBC-Kindertrainings vorgenommen.

Die typischen Defizite von Studien zur Evaluation von Trainingsmaßnahmen (wie zum Beispiel Mangel an theoretischer Fundierung, Evaluation genügt nicht den geforderten methodischen Standards) wurden bereits in den Kapiteln 4 und 5 angeführt. Dieser Kritik wurde durch folgende Maßnahmen zu begegnen versucht: In den Kapiteln 2, 3 und 4 wurde die theoretische Fundierung des Trainings erläutert. In Kapitel 5 wurde aufgezeigt, dass die angelegte Evaluation den aktuellen Standards der Evaluations- und Präventionsforschung gerecht wird. Bei der IBC-Evaluation handelt es sich um ein experimentelles Design mit unbehandelter Kontrollgruppe inklusive Prä-, Post- und Follow-up-Tests. Im Rahmen der statistischen Wirksamkeitsprüfung wurden neuere Erkenntnisse aus dem methodischen Bereich berücksichtigt, die zur Auswertung solcher Evaluationsdesigns empfohlen werden (vgl. Fritz & Hussy, 2001; Kaluza & Schulze, 2000; Stevens, 1996). Dabei wurden mittels kovarianzanalytischer Kontrollgruppenvergleiche und anschließender messwiederholter Varianzanalysen die Effekte des Trainings und der Verlauf der Werte über die Zeit geprüft. Zur Bestimmung der Trainingseffekte wurde das korrigierte Effektstärkemaß  $d$  in Anlehnung an Glass, McGaw und Smith (1981) berechnet. Da das Effektstärkemaß  $d$  in vielen Evaluationsstudien berechnet wird, erlaubt seine Nutzung den Vergleich der Trainingseffekte der vorliegenden Evaluationsstudie mit Ergebnissen ähnlicher Studien.

Ein möglicher Kritikpunkt bei der Anlage der Evaluation bezieht sich auf die Art der Evaluation und die Rolle des Evaluators. Bei der IBC-Trainingsevaluation handelt es sich um eine interne oder Selbst-Evaluation, die die Gefahr der Parteilichkeit und Urteilsverfälschung in sich bergen könnte. Dennoch sind interne Evaluationen in der Praxis üblich (vgl. Wottawa & Thierau, 2003). Auch gibt es Argumente, die für den Einsatz einer internen Evaluation sprechen, etwa, dass der Evaluationsgegenstand den internen Evaluatoren gut vertraut ist und so eine präzisere Auswahl der Messinstrumente gewährleistet werden kann (vgl. Westermann, 2002). Bei neuen Maßnahmen sind Fremdevaluationen oft aus Kostengründen nicht möglich. Eine weitere externe Evaluation des in der vorliegenden Arbeit vorgestellten und evaluierten IBC-Kindertrainings wäre jedoch erstrebenswert.

Ein anderer Kritikpunkt betrifft die eingesetzten Messinstrumente. Zwar wurden bei der empirischen Datenerhebung zur Beurteilung von Veränderungen unterschiedliche Da-

tenquellen (Kinder, Lehrerinnen, Mütter und Väter) herangezogen, die Erhebungsmethode blieb jedoch im Wesentlichen dieselbe. So haben Lehrerinnen und Eltern in Fragebogenform Fremdbeurteilungen abgegeben (zur Einschätzung kindlichen Verhaltens); Eltern und Kinder haben außerdem Selbsteinschätzungen des eigenen Verhaltens abgegeben, die ersteren anhand eines Fragebogens, die letzteren mittels eines standardisierten Interviews. Eine Verhaltensbeobachtung wurde nicht durchgeführt. Obgleich die Verhaltensbeobachtung bei Kindern des Vor- und Grundschulalters eine häufig eingesetzte Erhebungsmethode darstellt, berichten Studien aus den USA auch über erfolgreiche Anwendungen von Selbsteinschätzungsfragebögen bei Vier- bis Siebenjährigen (vgl. Ablow et al., 1999; Harter & Pike, 1984; Measelle, Ablow, Cowan & Cowan, 1998). Die Entwicklung und Erprobung eines innovativen Selbsteinschätzungsverfahrens für Kinder, die weder lesen noch schreiben können, war auch für unsere Projektgruppe ein attraktives und erstrebenswertes Ziel. Da die Durchführung des Interviews bereits mit hohem Aufwand an personellen und zeitlichen Ressourcen einherging, musste auf eine zusätzliche Verhaltensbeobachtung verzichtet werden.

Zum Zeitpunkt der Untersuchung konnten nur wenige etablierte Messinstrumente gefunden werden, die sich zur Erfassung spezifischer Effekte des Trainings eigneten. Aus diesem Grund wurden die vorhandenen Instrumente durch eigens entwickelte Items ergänzt, und es wurden Übersetzungen von Fragebögen aus dem angelsächsischen Sprachraum verwendet (vgl. Kap. 7.3). Sowohl das Kinderinterview als auch einige andere Erhebungsinstrumente kamen in der vorliegenden Form zum ersten Mal zur Anwendung. Eine Vorstudie, die die Messinstrumente an der Zielgruppe testet, wäre hier angebracht gewesen und hätte Aufschlüsse über die Güteeigenschaften der Fragebögen bereits vor der eigentlichen Evaluationsuntersuchung geben können. Eine zusätzliche Vorstudie war aus forschungsökonomischen Gründen leider nicht zu leisten.

Ferner wurde in der vorliegenden Arbeit nur ein Ausschnitt aus der Menge möglicher Einflussvariablen auf kindliches Verhalten erfasst und kontrolliert. Einflüsse durch Gleichaltrige und Lehrer blieben unberücksichtigt. Außerdem wäre es aufschlussreich, die Auswirkungen des Trainings auf den sozialen Status eines Kindes in der Klasse zu untersuchen. Auch in diesem Bereich besteht weiterer Forschungsbedarf.

Aus Gründen der Zumutbarkeit wurde die Anzahl der erfragten Variablen insbesondere bei den Lehrerinnen gering gehalten. Da zum Follow-up-Zeitpunkt Eltern nicht mehr befragt werden konnten, mussten Aussagen über Veränderungen bei einigen abhängigen Variablen nur auf Basis der kindlichen Selbsteinschätzung getroffen werden. Insbesonde-

re weil es sich beim Kinderinterview um eine Selbsteinschätzung handelt, ist die Aussagekraft der Ergebnisse in gewissen Aspekten eingeschränkt. Es ist möglich, dass jüngere Kinder ihren Wunsch, kompetent zu sein oder als kompetent anerkannt zu werden, mit der Realität verwechseln. Dies könnte auch eine plausible Erklärung für die vorhandenen Antworttendenzen im Kinderfragebogen sein, die durch hohe Werte in den Kompetenz-Skalen und niedrige Werte in den Defizit-Skalen gekennzeichnet sind. Diese Befunde gelten sowohl für die Kinder der EG als auch für die der KG.

Abgesehen davon ist es bedauerlich, dass für die Follow-up-Messung keine Elterneinschätzungen vorliegen. Eltern zur Mitarbeit zu gewinnen, erwies sich als äußerst schwierig. An einer anderen Stelle (vgl. Kap. 7.2) dieser Arbeit wurde darauf hingewiesen, dass die Rücklaufquote der Elternfragebögen zu T2, trotz mehrfacher telefonischer und schriftlicher Anmahnungen, niedrig ausfiel und die Drop-out-Quote bei 33.7 Prozent für die Mütter und bei 35.9 Prozent für die Väter lag. Da für die geplanten statistischen Analysen bereits zu T2 die Teilstichproben der Mütter und Väter relativ klein waren, wurde für die Elternbefragung auf eine Follow-up-Phase komplett verzichtet. Die Präventionsforschung zeigt jedoch, dass in direkten Postmessungen häufig keine bedeutsamen Effekte von Präventionsprogrammen nachgewiesen werden können und eigentliche Effekte erst langfristig sichtbar werden (vgl. Brezinka, 2003; Heinrichs et al., 2002). Ähnliche Befunde konnten anhand der Lehrerinnendaten der vorliegenden Studie beobachtet werden. Auch die für den Zeitpunkt des Follow-ups angesetzten vier Monate könnten noch zu kurz sein um Präventionseffekte zu finden, wie dies von einigen Langzeitstudien eindrucksvoll belegt wurde (z.B. Hawkins et al., 1999; Hawkins, Kosterman, Catalano, Hill & Abbott, 2005).

Betrachtet man die Übereinstimmung in den Urteilen über das kindliche Verhalten zwischen Lehrerinnen, Müttern und Vätern und vergleicht diese mit der Einschätzung der Kinder selbst, so ergibt sich ein ähnliches Bild, wie es in anderen empirischen Untersuchungen häufig vorgefunden wurde (vgl. Döpfner, Berner, Fleischmann & Schmidt, 1993): Zwischen den Beurteilungen verschiedener Personen zeigen sich relativ niedrige Korrelationen (vgl. Korrelationstabellen im Anhang D). Die Einschätzungen des kindlichen Verhaltens können aus verschiedenen Gründen, sowohl methodischer als auch inhaltlicher Natur, divergieren. Zunächst können eine mangelnde Reliabilität und/oder Validität der Messungen zu Unterschieden in den Beurteilungen führen. In Kapitel 7.3 wurde jedoch aufgezeigt, dass alle eingesetzten Messinstrumente bis auf die Skala *Emotionale Auffälligkeiten* im Elternfragebogen und die Skala *Positive Äußerungen* in Eltern- und Kinderfragebögen psychometrisch als zufrieden stellend bis gut zu beurteilen sind. Zum

Zwecke der Validitätssicherung wäre es von Vorteil, ein zusätzliches Außenkriterium hinzuzuziehen, wie etwa Daten aus Verhaltensbeobachtungen. Dies war jedoch, wie bereits weiter oben erläutert, im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht zu leisten. Plausibel scheint, dass die eingesetzten Fragebögen, wenn sie nicht exakt identisch lautende Items enthalten, verschiedene Facetten eines Konstrukts erfassen. Als Beispiel sei an dieser Stelle das Konstrukt Impulskontrolle genannt. Die Skala, die Impulskontrolle des Kindes aus Elternsicht misst, beinhaltet mehr Items und erfasst die Reaktionen des Kindes auf Kritik und damit einen Aspekt, der in der Skala Impulskontrolle des Kinderfragebogens nicht berücksichtigt wird. Eine weitere Erklärung für divergierende Urteile liegt möglicherweise in der Spezifität des Verhaltenssettings begründet. Wenn man berücksichtigt, dass sich Verhaltenweisen in Abhängigkeit vom sozialen Kontext verändern, so wird es evident, dass situationspezifische Unterschiede im kindlichen Verhalten im Kontext Schule versus Familie eine Diskrepanz in den Beurteilungen verursachen können. Bei geringer oder sogar fehlender Übereinstimmung sollten daher abweichende Urteile keineswegs als nicht valide angesehen werden. Im Gegenteil sollten sie als wichtige Information über verschiedene Teilaspekte des zu untersuchenden Gegenstands herangezogen werden (vgl. Döpfner et al., 1993; Petermann, 2005).

Trotz der vorgenommenen randomisierten Zuteilung der teilnehmenden Kinder zu den beiden Versuchsbedingungen konnten in den Lehrerinnendaten signifikante Prä-Test-Unterschiede zwischen EG und KG festgestellt werden. Die Ausgangslage in den Experimentalklassen war demnach ungünstiger als in den Kontrollklassen. Mögliche Erklärungen für das Zustandekommen dieser Befunde wurden in Kapitel 9.1.1 diskutiert. Eine denkbare Lösung für dieses Problem wäre, erste Datenerhebungen so durchzuführen, dass die Teilnehmenden nicht wissen, welcher Versuchsbedingung sie zugeordnet werden. Unterschiede in den Ausgangswerten sind jedoch nicht selten und werden auch in anderen Studien berichtet (z.B. Aßhauer & Hanewinkel, 2000; Beelmann, 2003; 2004; Schick & Cierpka, 2003). Um diesem Problem im Rahmen der vorliegenden Studie methodisch zu begegnen und möglichen Fehlentscheidungen bei der Interpretation der Trainingseffekte vorzubeugen, wurde hier zusätzlich auf die für solche Fälle empfohlene kovarianzanalytische Auswertung zurückgegriffen (vgl. Stevens, 1996; Tabachnick & Fidell, 2001).

Die in Kapitel 8 präsentierten und im aktuellen Kapitel diskutierten Ergebnisse zur Wirksamkeit des IBC-Trainings lassen insgesamt positive Schlussfolgerungen zu. Die erzielten Trainingseffekte liegen im mittleren Bereich ( $.23 \leq d \leq .94$ ) und stehen in Einklang mit Befunden zur Evaluation neuerer Präventionsprogramme (vgl. Beelmann et al.,

1994; Durlak & Wells, 1997; Lösel & Beelmann, 2003). Mit universellen Präventionsprogrammen lassen sich im Allgemeinen eher kleine Effekte erzielen: Da die Mehrheit der teilnehmenden Kinder „normal“ und wenig auffällig ist, sind keine enormen Veränderungen zu erwarten (vgl. Schick & Cierpka, 2003). Überdies deuten die Evaluationsergebnisse der vorliegenden Studie darauf hin, dass insbesondere die „Bedürftigen“, also Kinder mit einer schlechteren sozialen Anpassung, die zugleich einen psychosozial belasteteren familiären Hintergrund haben, vom IBC-Training profitierten. Die Zusammensetzung der Elternstichprobe liefert Hinweise darauf, dass genau die Risikogruppe, die man erhofft oder erstrebt durch Präventionsmaßnahmen erreichen zu können, in der vorliegenden Studie erreicht wurde. So sind zum Beispiel in der Stichprobe der Eltern Personen aus bildungsfernen Schicht überrepräsentiert: In der Trainingsgruppe gaben zu T1 von 62 Müttern 72 % und von 43 Vätern 65 % an „mittlere Reife“ oder einen geringeren Schulabschluss zu besitzen. Diese Befunde können dahingehend interpretiert werden, dass mit der durchgeführten Präventionsmaßnahme auch „Problemkinder“ erreicht wurden. Außerdem ließ sich beobachten, dass das IBC-Training ebenfalls positive Veränderungen im Bereich der internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten bewirken konnte, was für eine Präventionsintervention weitaus schwieriger ist, als Kinder mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten zu erreichen (vgl. Gössinger, 2002).

Da Trainingseffekte sowohl von den Lehrerinnen als auch von den Eltern (von Müttern nur tendenziell) beobachtet wurden, kann von einem Transfer des Gelernten auf das schulische und familiäre Setting ausgegangen werden. Insgesamt ließen sich infolge des IBC-Trainings Veränderungen in folgenden Bereichen nachweisen:

- Die Kinder, die am Training teilnahmen, berichteten in der Selbsteinschätzung kurzfristig signifikant häufiger konstruktive Konfliktstrategien (insbesondere Mädchen), prosoziales Verhalten (insbesondere Jungen) sowie verbesserte Impulskontrolle (insbesondere Jungen). Nur bei Mädchen konnte kurzfristig ein signifikant verminderter Einsatz destruktiver Konfliktstrategien und längerfristig eine signifikant verringerte Belastung durch elterliche Konflikte beobachtet werden.
- Basierend auf den mütterlichen Angaben konnte kurzfristig nur eine tendenzielle Verbesserung im oppositionell-aggressiven Verhalten der Jungen nachgewiesen werden.
- Anhand der Väterdaten zeigte sich bei den trainierten Kindern kurzfristig eine signifikante Minderung des aggressiv-oppositionellen Verhaltens, eine tendenzielle Steigerung der sozial-emotionalen Kompetenzen sowie des prosozialen Verhaltens, eine ten-

denzielle Verbesserung der Impulskontrolle (bei Jungen signifikant) und eine signifikante Verringerung der emotionalen Auffälligkeiten.

- Auf Basis der Lehrerinnendaten ließ sich kurzfristig nur eine signifikante Reduktion des oppositionell-aggressiven Verhaltens bei Jungen nachweisen. Auch längerfristig zeigte sich eine signifikante Verringerung des oppositionell-aggressiven Verhaltens bei Jungen. Darüber hinaus konnte eine signifikante Reduktion der emotionalen Auffälligkeiten sowie eine tendenzielle Zunahme an sozial-emotionalen Kompetenzen bei Mädchen und Jungen der trainierten Gruppe festgestellt werden.

An dieser Stelle sei noch das Problem der Stichprobengröße angesprochen. Der Stichprobenumfang, der den Wirksamkeitsanalysen zugrunde liegt (insbesondere der der Teilstichproben der Mütter und Väter), ist als eher klein zu bewerten, was die Aussagekraft der Ergebnisse und deren Generalisierbarkeit schmälert. Die gewonnenen geschlechtsspezifischen Befunde liefern jedoch wichtige Hinweise für gezielte Überprüfungen in der Zukunft. Insbesondere sollte die Wirkung des Trainings auf die Impulskontrolle und auf prosoziales Verhalten mit anderen Messinstrumenten geprüft werden. Falls sich die differenzielle Trainingswirkung bei Mädchen und Jungen für diese Variablen auch in weiteren Analysen bestätigt, müsste als Alternative eine geschlechtsspezifische Intervention überdacht werden.

Wie das Kinderinterview der vorliegenden Studie sollten auch Eltern- und Lehrerbefragungen stärker geschlechtsspezifische Aggressionsformen berücksichtigen. Die eingesetzte Skala zur Erfassung des oppositionell-aggressiven Verhaltens erfasste eher typisch männliches, körperlich-aggressives Verhalten, das sich gegen Gegenstände und Personen richtet, oder verbale Aggressionen in Form von Gewaltandrohungen, Einschüchterungsversuchen und Wutausbrüchen.

Als Optimierungsvorschlag für das IBC-Kindertraining wurden bereits an das Training anschließende Booster-Sitzungen angeregt (vgl. Kap. 9.1.2), die zur Vertiefung und Generalisierung der erlernten Inhalte und somit zur Verfestigung des Trainingseffekts führen könnten. Außerdem sprechen die Befunde zu den emotionalen Auffälligkeiten und zur Problemlösefähigkeit für eine Verlängerung des IBC-Trainings um mindestens eine Sitzung, in der verstärkt alternative Handlungsstrategien eingeübt werden sollten.

Meta-Analysen und Überblicksarbeiten zeigen, dass umfangreich angelegte Präventionsprogramme, die auf Risikofaktoren in multiplen Settings einzuwirken versuchen (z.B. Kindertrainings in Verbindung mit Eltern- und Lehrermaßnahmen), größere und länger-

fristige Effekte erzielen (Brezinka, 2003; Durlak & Wels, 1997; Greenberg et al. 2001; Heinrichs et al., 2002; Lösel & Beelmann, 2003). Die umfangreichen Programme bringen jedoch nicht nur einen erhöhten Aufwand mit sich, sie müssen oft viele Ressourcen mobilisieren, um die gewünschte Zielgruppe zur Teilnahme zu motivieren. Die LIFT-Studie (Linking the Interests of Families and Teachers; Reid, Eddy, Fetrow & Stoolmiller, 1999) sowie Studien zum FAST-Track-Programm (Families and School Together; Conduct Problems Prevention Research Group, 1992) berichten über zahlreiche Maßnahmen, die eingeleitet wurden, um die Teilnahme der Eltern an der Studie zu sichern. So wurden beispielsweise während der Elternsitzungen kostenlos Babysitter und Gewinnspiele angeboten. Die abwesenden Eltern wurden zu Hause aufgesucht und über die Inhalte des Elterntreffens informiert. Außerdem wurden sie regelmäßig über die schulische Leistung ihrer Kinder schriftlich und telefonisch benachrichtigt. Darüber hinaus erhielten sowohl die teilnehmenden Eltern als auch Lehrer finanzielle Entschädigungen. Andere groß angelegte Studien, die weniger Aufwand betrieben hatten, mussten die Elternmaßnahmen beispielsweise wegen mangelnder Teilnahme vorzeitig abbrechen (vgl. Cunningham et al., 2000). Auch im Rahmen der vorliegenden Studie wurde ein Versuch unternommen, parallel zum IBC-Kindertraining einen Elternkurs anzubieten. Von 60 Elternpaaren, denen eine Möglichkeit zur Teilnahme angeboten wurde, haben lediglich zwölf Personen tatsächlich am Elternkurs teilgenommen.

Unifokale Programme zeichnen sich dadurch aus, dass sie kostengünstig und weniger ressourcenintensiv sind. Deren Implementierung wirft in den meisten Fällen weniger praktische und methodische Probleme auf. Da neuere entwicklungspsychologische Forschung gegenseitige Beeinflussung der Familienmitglieder untereinander belegt und bedeutsame Einflüsse von Kindern auf ihre Eltern aufzeigt (z.B. Karoly, Greenwood, Susan, Sohler-Everingham, Hoube, Kilburn et al., 1998; Papoušek, Schieche & Wurmser, 2004), kann in einem günstigen Fall sogar von einem positiven Einfluss der trainierten Kinder auf ihre Eltern ausgegangen werden. Vor diesem Hintergrund bleibt festzuhalten, dass das IBC-Kindertraining als ein niederschwelliges Angebot insbesondere in Zeiten knapper öffentlicher Mittel eine besondere Chance darstellt, die zur Förderung kindlicher Kompetenzen und zur Vorbeugung negativer Entwicklungen genutzt werden sollte.

## Literatur

- Ablow, J. C., Measelle, J. R., Kraemer, H. C., Harrington, R., Luby, J., Smider, N., Dierker, L., Clark, V., Dubick, B., Heffelfinger, A., Essex, M. J. & Kupfer, D. J. (1999). The MacArthur three-city outcome study: Evaluating multi-informant measures of young children's symptomatology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 1580-1590.
- Ackerman, B. P., Brown, E. & Izard, C. E. (2003). Continuity and change in levels of externalizing behavior in school of children from economically disadvantaged families. *Child Development*, 74, 694-704.
- Ahnert, L. (2003). Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 489-524) (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bern: Huber.
- Aßhauer, M. & Hanewinkel, R. (2000). Lebenskompetenztraining für Erst- und Zweitklässler: Ergebnisse einer Interventionsstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 9, 251-263.
- Athenstaedt, U. (2000). Normative Geschlechtsrollenorientierung. Entwicklung und Validierung eines Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 21, 91-104.
- Baltes-Götz, B. (1997). *Moderatoranalyse per multipler Regression mit SPSS*. Universitäts-Rechenzentrum Trier. URL: <http://www.uni-trier.de/urt/user/baltes/docs/modreg/modreg.pdf> (Datum: 30.11.2005).
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Beelmann, A. (2003). Wirksamkeit eines sozialen Problemlösetrainings bei entwicklungsverzögerten Vorschulkindern. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 17, 27-41.
- Beelmann, A. (2004). Förderung sozialer Kompetenzen im Kindergarten. Evaluation eines sozialen Problemlösetrainings zur universellen Prävention dissozialer Verhaltensprobleme. *Kindheit und Entwicklung*, 13, 114-122.
- Beelmann, A., Pfungsten, U. & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 260-271.

- Beland, K. (1988). *Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1-3*. Seattle: Committee for Children.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting. *Child Development*, 55, 83-96.
- Bergin, C. A. C., Bergin, D. A. & French, E. (1995). Preschoolers' prosocial repertoires: Parents' perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 81-103.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Berner, L., Fleischmann, T. & Döpfner, K. (1992). Konstruktion von Kurzformen des Eltern- und Erzieherfragebogens zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Vorschulalter. *Diagnostica*, 38, 142-154.
- Bierhoff, H. W. (1998). Ärger, Aggression und Gerechtigkeit: Moralische Empörung und antisoziales Verhalten. In H. W. Bierhoff & U. Wagner (Hrsg.), *Aggression und Gewalt* (S. 26-47). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bierhoff, H. W. (2002a). *Prosocial behaviour*. London: Psychology Press.
- Bierhoff, H. W. (2002b). Theorien hilfreichen Verhaltens. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie, Band 2: Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien* (S. 178-197) (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Bierhoff, H. W. & Wagner, U. (1998). Aggression: Definition, Theorie und Themen. In H. W. Bierhoff & U. Wagner (Hrsg.), *Aggression und Gewalt* (S. 2-25). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bischof-Köhler, D. (1989). *Spiegelbild und Empathie. Die Anfänge der sozialen Kognition*. Bern: Huber.
- Bischof-Köhler, D. (1998). Zusammenhänge zwischen kognitiver, motivationaler und emotionaler Entwicklung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (S. 325-377). Bern: Huber.
- Bischof-Köhler, D. (2000). Empathie, prosoziales Verhalten und Bindungsqualität bei Zweijährigen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 142-158.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30, 177-188.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Boardman, S. & Horowitz, S. (1994). Constructive conflict management and social problems: An introduction. *Journal of Social Issues*, 50, 1-12.

- Bodenmann, G., Perrez, M., Cina, A. & Widmer, K. (2002). The effectiveness of a coping-focused prevention approach: A two-year longitudinal study. *Swiss Journal of Psychology, 61*, 195-202.
- Bohart, A. C. & Stipek, D. J. (Eds.) (2001). *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school and society*. Washington, DC: APA.
- Bohnert, A. M., Crnic, K. A. & Lim, K. G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*, 79-92.
- Borkenau, P. (1996). Prosoziales Verhalten. In M. Amelang (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Band 3: Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (S. 377-406). Göttingen: Hogrefe.
- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Boxer, P., Tisak, M. S. & Goldstein, S. E. (2004). Is it bad to be good? An exploration of aggressive and prosocial behavioral subtypes in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 33*, 91-100.
- Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung, 12*, 71-83.
- Brown, K., Covell, K. & Abramovitch, R. (1991). Time course and control of emotion: Age differences in understanding and recognition. *Merrill-Palmer Quarterly, 37*, 273-287.
- Buggle, F. & Baumgärtel, F. (1975). *Hamburger Neurotizismus- und Extraversionskala für Kinder und Jugendliche (HANES-KJ)* (2., verbesserte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Burow, F., Abhauer, M. & Hanewinkel, R. (1998). *Fit und stark fürs Leben. 1. und 2. Schuljahr. Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Rauchen und Sucht*. Leipzig: Klett.
- Bushman, B. J. & Anderson, C. A. (1998). Methodology in the study of aggression: Integrating experimental and nonexperimental findings. In R. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Human aggression: Theories, research and implications for policy* (pp. 23-48). San Diego, CA: Academic Press.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley.
- Cairns R. B. & Cairns, B. D. (2001). Aggression and attachment: The folly of separatism. In A. C. Bohart & D. J. Stipek (Eds.), *Constructive & destructive behaviour: Implications for family, school & society* (pp. 21-47). Washington, DC: APA.

- Call, K. T., Mortimer, J. T. & Shanahan, M. J. (1995). Helpfulness and the development of competence in adolescence. *Child Development*, 66, 129-138.
- Camp, B. W. & Bash, M. A. S. (1981). *Think Aloud: increasing social and cognitive skills – A problem solving program for children (primary level)*. Champaign, Illinois: Research Press.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Casey, R. J. (1996). Emotional competence in children with externalizing and internalizing disorders. In M. Lewis & M. Sullivan (Eds.), *Emotional development in atypical children* (p. 161-183). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cassidy, K., Werner, R., Rourke, M. & Zubernis, L. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, 12, 198-221.
- Chung, T. & Asher, S. R. (1996). Children's goals and strategies in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42, 125-147.
- Cierpka, M. (Hrsg.) (2001). *FAUSTLOS - Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbareitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Göttingen: Hogrefe.
- Clarke, P. (1984). What kind of discipline is most likely to lead to empathic behavior in classrooms? *History and Social Science Teacher*, 19, 240-241.
- Clary, E. G. & Miller, J. (1986). Socialization and situational influences on sustained altruism. *Child Development*, 57, 1358-69.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3, Social, emotional and personality development* (5th ed.) (pp. 779-862). New York: Wiley.
- Cole, P. M., Teti, L. O. & Zahn-Waxler, C. (2003). Mutual emotion regulation and the stability of conduct problems between preschool and early school age. *Development and Psychopathology*, 15, 1-18.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1992). A developmental and clinical model for the prevention of conduct disorders: The FAST Track Program. *Development and Psychopathology*, 4, 509-528.
- Crick, N.R., Casas, J.F. & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Crockenberg, S., Jackson, S. & Langrock, A. M. (1996). Autonomy and goal attainment: Parenting, gender, and children's social competence. *New Directions for Child Development, 73*, 41-55.
- Crockenberg, S. & Langrock, A. (2001). The role of specific emotions in children's responses to interparental conflict: A test of the model. *Journal of family psychology, 15*, 163-182.
- Crockenberg, S. & Lourie, A. (1996). Parents' conflict strategies with children and children's conflict strategies with peers. *Merrill-Palmer Quarterly, 42*, 495-518.
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C. & Papp, L. M. (2004). Everyday marital conflict and child aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*, 191-202.
- Cummings, E. M., Iannotti, R. J. & Zahn-Waxler, C. (1989). Aggression between peers in early childhood: Individual continuity and developmental change. *Child Development, 72*, 887-895.
- Cummings, E. M. & Smith, D. (1993). The impact of anger between adults on siblings' emotions and social behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*, 1425-1433.
- Cummings, E. M. & Wilson, A. (1999). Contexts of marital conflict and children's emotional security: Exploring the distinction between constructive and destructive conflicts from the children's perspective. In M. J. Cox & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Conflict and cohesion in families: Causes and consequences* (pp. 105-129). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cummings, E. M., Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. (1984). Developmental changes in children's reactions to anger in the home. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 25*, 63-74.
- Cunningham, C. E., Boyle, M., Offord, D., Racine, Y., Hundert, J., Secord, M. & McDonald, J. (2000). Tri Ministry Project: Diagnostic and demographic correlates of school-based parenting course utilization. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*, 928-933.
- Davies, P. T. & Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin, 116*, 387-411.
- Davies, P. T., Harold, G. T., Goeke-Morey, M. C. & Cummings, E. M. (2002). Children's emotional security and interparental conflict. *Monographs of the Society for Research on Child Development, 67*, 1-115.
- Deković, M. & Janssens, J. M. A. M. (1992). Parents' child-rearing style and child's sociometric status. *Developmental Psychology, 28*, 925-932.

- Demo, D. H. & Cox, M. J. (2000). Families with young children: A review of research in the 1990s. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 876-895.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238-256.
- Denham, S. A., Workman, E., Cole, P. M., Weissbrod, C., Kendziora, K. T. & Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and Psychopathology*, 12, 23-45.
- Deutsch, M. (1976). *Konfliktregelung*. München: Reinhardt.
- Dittrich, G., Dörfler, M. & Schneider, K. (1996). *Konflikt, Aggression, Gewalt in der Welt von Kindern unter dem Blick der Wissenschaft*. München: DJI.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspective on children's social and behavioral development. Minnesota Symposium on Child Development* (Vol. 18, pp. 77-125). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65, 649-665.
- Dodge, K. A. & Schwartz, D. (1997). Social information processing mechanisms in aggressive behavior. In J. Breiling & J. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 171-180). New York: Wiley.
- Döpfner, M., Berner, W., Fleischmann, T. & Schmidt, M. (1993). *Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV 3-6)*. Weinheim: Beltz.
- Dorsch, F., Häcker, H. & Becker-Carus, C. (1998). *Dorsch: Psychologisches Wörterbuch* (13. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bern: Huber.
- Duden – Das große Wörterbuch der deutschen Sprache (2003). (5. Aufl.). Mannheim [CD-ROM].
- Durlak, J. A. & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115-152.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H. & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72, 1112-1134.

- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3, Social, emotional and personality development* (5th ed.) (pp. 701-778). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Carlo, G., Troyer, D., Speer, A. L., Karbon, M. & Switzer, G. (1992). The relations of maternal practices and characteristics to children's vicarious emotional responsiveness. *Child Development, 63*, 583-602.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Losoya, S. H., Murphy, B. C., Jones, S. P., Poulin, R. & Reiser, M. (2000). Prediction of elementary school children's externalizing problem behaviors from attention and behavioral regulation and negative emotionality. *Child Development, 71*, 1367-1382.
- Eisenberg, N. & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin, 101*, 91-119.
- Eisenberg, N., Murphy, B. C. & Shepard, S. (1997). The development of empathic accuracy. In W. Ickes (Ed.), *Empathic accuracy* (pp. 73-116). New York: Guilford.
- Eisenberg, N. & Mussen, P. (1997). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Zhou, Q. & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child Development, 72*, 518-534.
- El-Sheikh, M. (1994). Children's emotional and physiological responses to interadult angry behavior: The role of history of interparental hostility. *Journal of Abnormal Child Psychology, 22*, 661-678.
- Erdley, C. A. & Asher, S. R. (1998). Linkages between children's beliefs about the legitimacy of aggression and their behavior. *Social Development, 7*, 321-339.
- Eron, L. D. (2001). Seeing is believing: How viewing violence alters attitudes and aggressive behavior. In A. C. Bohart & D. J. Stipek (Eds.), *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school & society* (pp. 49-60). Washington, DC: APA.
- Eron, L. D. & Huesmann, R. (1984). The relation of prosocial behavior to the development of aggression and psychopathology. *Aggressive Behavior, 10*, 201-211.
- Fabes, R. A. & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development, 63*, 116-128.
- Feshbach, N. D. (1982). Sex differences in empathy and social behavior in children. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 315-338). New York: Academic Press.

- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford , CA : Stanford University Press.
- Flavell, J. H., Botkin, P. T., Fry, C. L., Wright, J. W. & Jarvis, P. E. (1968 ). *The development of role taking and communication skills in children*. New York: Wiley.
- Franiek, S. (2004). *Einflussvariablen auf die soziale Kompetenz von Kindern*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Frey, D. & Benning, E. (1994). Dissonanz. In D. Frey & S. Greif (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (147-153) (3. Aufl.). Weinheim: PVU.
- Frick, P. J. (1991). *The Alabama Parenting Questionnaire. Unpublished instrument*. Alabama: University of Alabama, Department of Psychology.
- Fritz, A. & Hussy, W. (2000). Training der Planungsfähigkeit bei Grundschulkindern – eine Evaluationsstudie. In: K.-J. Klauer (Hrsg), *Handbuch Kognitives Training* (97-127) (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera. C. (1999). Soziale Kompetenz bei Kindern mit sozialen Anpassungsschwierigkeiten. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 27, 93-102.
- Geen, R. G. (1990). *Human aggression*. Milton Keynes: Open University Press.
- Gerken, N., Natzke, H., Petermann, F. & Walter, H.-J. (2002). Verhaltenstraining für Schulanfänger: Ein Programm zur Primärprävention von aggressivem und unaufmerksamen Verhalten. *Kindheit und Entwicklung*, 11, 119-129.
- Glass, G. V., McGaw, B. & Smith, M. L. (1981). *Meta-analysis in social research*. Beverly Hills: Sage.
- Gössinger, P. (2002). Sozialtrainings in der Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Erziehung und Unterricht*, 5/6, 618-631.
- Gottman, J. M. & Katz, L. F. (1989). Effects of marital discord on young children's peer interaction and health. *Developmental Psychology*, 25, 373-381.
- Greenberg, M., Domitrovich, C. & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4, URL: <http://www.journals.apa.org/prevention/volume4/pre0040001a.html> (Datum: 5.08.2005).
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P. Y., Asher, K. N., Beland, K., Frey, K. & Rivara, F. P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. A randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association*, 277, 1605-1611.

- Hager, W. (2000). Wirksamkeits- und Wirksamkeitsunterschiedshypothesen, Evaluationsparadigmen, Vergleichsgruppen und Kontrolle. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: Ein Handbuch* (S. 180-201). Bern: Huber.
- Hahlweg, K. (1996). *Fragebogen zur Partnerschaftsdiagnostik (FPD). Partnerschaftsfragebogen PFB, Problemliste PL und Fragebogen zur Lebensgeschichte und Partnerschaft FLP*. Göttingen: Hogrefe.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development, 10*, 79-119.
- Harris, P. L. (1992). *Das Kind und die Gefühle*. Göttingen: Hogrefe.
- Harter, S. & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development, 55*, 1969-1982.
- Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C., Robinson, J., Usher, B. & Bridges, D. (2000). The development of concern for others in children with behavior problems. *Developmental Psychology, 36*, 531-546.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R. & Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 153*, 226-234.
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G. & Abbott, R. D. (2005). Promoting positive adult functioning through social development intervention in childhood: Long-term effects from the Seattle Social Development Project. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 159*, 25-31.
- Hay, D. F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 35*, 29-71.
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 84 -108.
- Hay, D. F. & Pawlby, S. (2003). Prosocial development in relation to children's and mothers' psychological problems. *Child Development, 74*, 1314-1327.
- Heinrichs, N., Sassmann, H., Hahlweg, K. & Perrez, M. (2002). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. *Psychologische Rundschau, 53*, 170-183.
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (1998). *Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien* (3. überarbeitete Auflage). Weinheim: PVU.

- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg-Berg (Ed.), *Development of prosocial behavior* (pp. 281-313). New York: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (2000). Empathy and moral development. New York: Cambridge University Press.
- Holmes-Lonergan, H. A. (2003). Preschool children's collaborative problem-solving interactions: The role of gender, pair type, and task. *Sex Roles, 48*, 505-517.
- Huesmann, L. R. (1998). The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of habitual aggressive behavior. In R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Human aggression: Theories, research, and implications for policy* (pp. 73-109). New York: Academic Press.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behaviour and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12*, 18-23.
- Janssens, J. M. A. M. & Gerris J. R. M. (1992). Child rearing, empathy and prosocial development. In J. M. A. M. Janssens & J. R. M. Gerris (Eds.) *Child rearing. Influence on prosocial and moral development* (pp. 57-75). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Jaworsky, J. (2004). *Zum Zusammenhang von destruktiven Konfliktlösestrategien der Eltern und kindlichen Verhaltensauffälligkeiten*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Jenkins, J., Simpson, A., Dunn, J., Rasbash, J. & O'Connor, T. G. (2005). Mutual influence of marital conflict and children's behavior problems: shared and nonshared family risks. *Child Development, 76*, 24-39.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie, 210*, 164-174.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research, 66*, 459-506.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation & Sanders, J. R. (Hrsg). (2000). *Handbuch der Evaluationsstandards*. Opladen: Leske und Budrich.
- Kaluza, G. & Schulze, H.-H. (2000). Evaluation von Gesundheitsförderungsprogrammen - Methodische Stolpersteine und pragmatische Empfehlungen. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 8*, 18-24.
- Karoly, L. A., Greenwood, P. W., Susan, M., Sohler-Everingham, S. M., Hoube, J., Kilburn, M. R., Rydell, C. P., Sanders, M. R. & Chiesa, J. R. (1998). Investing in Our Children:

- What We Know and Don't Know About the Costs and Benefits of Early Childhood Interventions. *Rand Documents*. URL: [http://www.rand.org/pubs/monograph\\_reports/MR898/index.html](http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR898/index.html) (Datum: 12.09.2005).
- Kemple, K. M. (1991). Preschool children's peer acceptance and social interaction. *Young Children*, 46, 47-50.
- Klauer, K. J. (2001). Training des induktiven Denkens. In K. J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch Kognitives Training* (S. 165-209). Göttingen: Hogrefe.
- Knight, G. P. (1982). Cooperative-competitive social orientation: Interactions of birth order with sex and economic class. *Child Development*, 53, 664-667.
- Knopf, H. (1999). Pro- versus Antisozialität: Aggressionsminderung über Prosozialitätsförderung im Grundschulalter. In C. Enders, C. Hanckel & S. Moeley (Hrsg.), *Lebensraum – Lebenstraum – Lebenstrauma Schule. Kongressbericht der 13. Bundeskonferenz 1998 in Halle an der Saale* (S. 323-330). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Knopf, H., Gallschütz, C., Grützemann, W. & Horn, H. (1998). *Aggressionsminderung durch Förderung prosozialen Verhaltens. Grundsätze und Anregungen für die Schulpraxis*. Magdeburg: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt.
- Kochanska, G. (1991). Socialization and temperament in the development of guilt and conscience. *Child Development*, 62, 1379-1392.
- Koestner, R., Franz, C. & Weinberger, J. (1990). The family origins of empathic concern: A 26-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 709-717.
- Krahé, B. & Greve, W. (2002). Aggression und Gewalt: Aktueller Erkenntnisstand und Perspektiven künftiger Forschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 33, 123-142.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder*. Weinheim: Juventa.
- Kreppner, K. (2000). Entwicklung von Eltern-Kind-Beziehungen: Normative Aspekte im Rahmen der Familienentwicklung. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Familienpsychologie im Aufwind. Brückenschläge zwischen Forschung und Praxis* (S. 174-195). Hogrefe: Göttingen.
- Krebs, D. L. & Sturupp, B. (1982). Role-taking ability and altruistic behavior in elementary school children. *Journal of Moral Education*, 11, 94-100.
- Krebs, D. & Van Hesteren, F. (1994). The development of altruism: Toward an integrative model. *Developmental Review*, 14, 103-158.

- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Laux, L. & Weber, H. (1990). Bewältigung von Emotionen. In K. R. Scherer (Hrsg.), *Psychologie der Emotion. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 560-629). Göttingen: Hogrefe.
- Lokhande, M. (2005). *To be or not to be socially competent. Entwicklung und Validierung des Soziale Kompetenz-Fragebogen für Kinder (SoKo-K)*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84-109.
- Lübben, K. & Pfingsten, U. (1999). Soziale Kompetenztrainings als Intervention für sozialunsichere Kinder. In J. Margraf & K. Rudolf (Hrsg.), *Soziale Kompetenz – Soziale Phobie. Anwendungsfelder, Entwicklungslinien, Erfolgsaussichten* (S. 143-169) (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lück, H.E. & Timaeus, E. (1969). Skalen zur Messung Manifeste Angst (MAS) und sozialer Wünschbarkeit (SDS-E und SDS-CM). *Diagnostica*, 15, 134-141.
- Marvin, R. S., Greenberg, M. T. & Mossler, D. G. (1976). The early development of conceptual perspective taking: Distinguishing among multiple perspectives. *Child Development*, 47, 511-514.
- Measelle, J. R., Ablow, J. C., Cowan, P. A. & Cowan, C. P. (1998). Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: An evaluation of the self-perception scales of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development*, 69, 1556-1576.
- Miller, P. M., Danaher, D. L. & Forbes, D. (1986). Sex-related strategies for coping with interpersonal conflict in children aged five and seven. *Developmental Psychology*, 22, 543-548.
- Mittag, W. & Hager, W. (2000). Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen* (S. 102-128). Bern: Huber.
- Mittag, W. & Jerusalem, M. (1997). Evaluation von Präventionsprogrammen. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch* (S. 595-611) (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Montada, L. (2002a). Delinquenz. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 859-873) (5. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Montada, L (2002b). Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 418-442) (5. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Morin, S. M. Milito, C. & Costlow, N. (2001). Adolescents' perceptions of discipline within intact families and stepfamilies. *Adolescence*, 36, 281-288.
- Müller-Fohrbrodt, G. (1999). *Konflikte konstruktiv bearbeiten lernen: Zielsetzungen und Methodenvorschläge*. Opladen: Leske + Budrich.
- Munoz, R. F., Mrazek, P. J. & Haggerty, R. J. (1996). Institute of Medicine report on prevention of mental disorders: Summary and commentary. *American Psychologist*, 51, 1116-1122.
- Nickel, H. & Schmidt-Denter, U. (1995). *Vom Kleinkind zum Schulkind. Eine entwicklungspsychologische Einführung für Erzieher, Lehrer und Eltern* (5. Aufl.). München: Reinhardt.
- Oerter, R. (2002). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 209-234). Weinheim: Beltz.
- Papoušek, M., Schieche, M. & Wurmser H. (Hrsg.) (2004). *Regulationsstörungen der frühen Kindheit Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen*. Bern: Huber.
- Parpal, M. & Maccoby, E. E. (1985). Maternal responsiveness and subsequent child compliance. *Child Development*, 56, 1326-1334.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G. R., Capaldi, D. M. & Bank, C. L. (1991). An early-starter model for predicting delinquency. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 139-168). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Perry, D. G., Perry, L. C. & Kennedy, E. (1995). Conflict and the development of antisocial behavior. In C. Shantz & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 301-329). Cambridge: University Press.
- Persson, G. E. B. (2005). Developmental perspectives on prosocial and aggressive motives in preschoolers' peer interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 80-91.
- Petermann, F. (2000). Aggression – Einführung in den Themenschwerpunkt. *Kindheit & Entwicklung*, 9, 1-2.
- Petermann, F. (2005). Zur Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Eine Bestandsaufnahme. *Kindheit und Entwicklung*, 14, 48-57.

- Petermann, F., Gerken, N., Natzke, H. & Walter, H. J. (2002). *Verhaltenstraining für Schulanfänger*. Paderborn: Schöningh.
- Petermann, F., Jugert, G., Tänzer, U. & Verbeek, D. (1997). *Sozialtraining in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2001). *Training mit aggressiven Kindern* (10. vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Petermann, U. & Petermann, F. (1996). *Training mit sozial unsicheren Kindern* (6. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2003). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Ramsey, P. G. (1988). Social skills and peer status: A comparison of two socioeconomic groups. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 185-202.
- Ratzke, K. & Cierpka, M. (1999). Der familiäre Kontext von Kindern, die aggressive Verhaltensweisen zeigen. In M. Cierpka (Hrsg.), *Kinder mit aggressivem Verhalten: Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstätten* (S. 25-60). Göttingen: Hogrefe.
- Reichle, B. (1998). Verantwortlichkeitszuschreibungen und Ungerechtigkeitserfahrungen in partnerschaftlichen Bewältigungsprozessen. In B. Reichle & M. Schmitt (Hrsg.), *Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral* (S. 47-59). Weinheim: Juventa.
- Reichle, B. (2003a). *Eine deutsche Fassung des Alabama Parenting Questionnaire (APQ) – Ergebnisse skalenanalytischer Berechnungen* (Arbeitstitel). Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Reichle, B. (2003b). *Fragebogen zur Erfassung demographischer Variablen (DemoVa)*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Reichle, B. (2003c). *Fragebogen zur Erfassung der Eltern-Kind-Beziehung aus der Sicht des Kindes (EKB-K)* (Arbeitstitel). Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Reichle, B. (2003d). *Fragebogen zur Erfassung des Partnerschaftskonfliktverhaltens (PKV) – Ergebnisse skalenanalytischer Berechnungen* (Arbeitstitel). Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Reichle, B. (2003e). *Partnerschaftskonfliktverhalten (PKV). Entwicklung und erste Erprobung eines Fragebogens* (= Berichte aus der Arbeitsgruppe „Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral“ Nr. 168). Trier: Universität, Fachbereich I - Psychologie.

- Reichle, B. (2004). Entwicklungslinien von Gewalt in der Familie. In G. Gehl (Hrsg.), *Gewalt in Schulen. Projekte und Konzepte* (S. 47-59). Weimar: Bertuch.
- Reid, J. B., Eddy, J. M., Fetrow, R. A. & Stoolmiller, M. (1999). Description and immediate impacts of a preventative intervention for conduct problems. *American Journal of Community Psychology*, 24, 483-517.
- Roberts, W. & Strayer, J. (1996). Emotional expressiveness, empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 60, 140-177.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36, 14-24.
- Röhrle, B. (2004). Präventionsansätze im Kindes und Jugendalter. In P. F. Schlottke, R. K. Silbereisen, S. Schneider, & G. W. Lauth (Hrsg.), *Störungen im Kindes- und Jugendalter - Grundlagen und Störungen im Entwicklungsverlauf. Enzyklopädie der Psychologie: Klinische Psychologie, Band 5* (S. 309-341). Göttingen: Hogrefe.
- Rossi, P. H. & Freeman, H. E. (1993). *Evaluation: A systematic approach* (5th ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Rossi, P. H., Freeman, H. E. & Lipsey, M. W. (1999). *Evaluation - A systematic approach*. London: Sage.
- Rost, J. (2000). Allgemeine Standards für die Evaluationsforschung. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien: Ein Handbuch* (pp. 129-140). Bern: Huber.
- Roth, I. & Reichle, B. (in Vorbereitung). „Ich bleibe cool!“ - Ein Trainingsmanual zur Förderung prosozialer Verhaltensweisen und konstruktiver Konfliktlösestrategien bei Kindern im Grundschulalter. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Rubin, K. H. & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social sevelopment* (pp. 283-323). New York: Plenum.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sagi, A. & Hoffman, M. L. (1976). Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology*, 18, 3-9.
- Salisch, M. von (2003). *Fragebogen zur Erfassung „Kindlicher Ärgerregulierungsstrategien“ (KÄRST)*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Lüneburg.

- Salisch, M. von & Pfeiffer, I. (1998). Ärgerregulierung in den Freundschaften von Schulkindern – Entwicklung eines Fragebogens. *Diagnostica*, 44, 41-53.
- Salisch, M. von, Vogelgesang, J. & Oppl, C. (2003). Ärger in der Freundschaft: Herausforderungen und Folgen. In U. Lehmkuhl (Hrsg.), *Aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Prävention, Behandlung* (S. 146-156). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sandy, S. V. & Boardman, S. K. (2001). The peaceful kids conflict resolution program. *The International Journal of Conflict Management*, 11, 337-357.
- Sandy, S. V. & Cochran, K. M. (2000). The development of conflict resolution skills in children. In M. Deutsch & P.T. Coleman (Eds.), *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (pp. 316-342). San Francisco: Jossey Bass.
- Scheithauer, H. & Petermann, F. (2001). Zur Bedeutung der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie für die Kinderpsychotherapieforschung. *Fortschritte der Neurologie – Psychiatrie*, 69, 147-155.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 100-110.
- Schmartz, C. (2004). *Quer- und längsschnittliche Zusammenhänge zwischen dem Erziehungs- und Konfliktverhalten der Eltern und den Verhaltensauffälligkeiten der Kinder*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmidt-Denter, U. (1980). Soziale Konflikte im Kindesalter – Eine Übersicht über empirische Forschungsergebnisse und theoretischen Konzepte. In K. J. Klauer & H.-J. Kornadt (Hrsg.), *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1980* (S. 173-207). Düsseldorf: Schwann.
- Schmidt-Denter, U. (1994). Prosoziales und aggressives Verhalten. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Band 1: Pädagogische Psychologie* (S. 285-314). Göttingen: Hogrefe.
- Schneewind, K. (1999). *Familienpsychologie* (2. überarbeitete Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P. & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology*, 13, 53-67.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). London: Sage.

- Seidenstücker, G. & Baumann, U. (1987). Multimodale Diagnostik als Standard in der Klinischen Psychologie. *Diagnostica*, 33, 243-258.
- Selg, H., Mees, U. & Berg, D. (1997). *Psychologie der Aggressivität* (2. überarbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, 58, 283-305.
- Shantz, C. U. & Hartup, W. W. (Eds.) (1995). *Conflict in child and adolescent development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shure, M. B. (1992b). *I can problem solve (ICPS). An interpersonal cognitive problem-solving program (Elementary grades)*. Champaign: Research Press.
- Shure, M. B. (1999). Preventing violence: The problem-solving way. *Juvenile Justice Bulletin*, 4, 1-11.
- Shure, M. B. (2001). How to think, not what to think: A problem-solving approach to prevention of early high-risk behaviors. In A. C. Bohart & D. J. Stipek (Eds.), *Constructive & destructive behaviors: Implications for family, school & society* (pp. 291-315). Washington, DC: APA.
- Shure, M. B. & Spivack, G. (1972). Means-ends thinking, adjustment and social class among elementary school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 38, 348-353.
- Shure, M.B. & Spivack, G. (1980). Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology* 1, 29-43.
- Shure, M. B. & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, 341-356.
- Silbereisen, R. K. & Ahnert, L. (2002). Soziale Kognition. Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 590-618) (5. vollst. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Silbereisen, R. K. & Schuhler, P. (1993). Prosoziales Verhalten: Bedingungen und Verläufe der Entwicklung. In M. Markefka & B. Nauck (Hrsg.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (S. 275-287). Neuwied: Luchterhand.
- Simmons, R. (2002). *Odd girl out: The hidden culture of aggression in girls*. New York: Harcourt.

- Spivack, G., Platt, J. J. & Shure, M. B. (1976). *The problem-solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Statistisches Bundesamt (2004). *Pressemitteilung vom 12. Mai 2004*. URL: <http://www.destatis.de/presse/deutsch/pm2004/p2160024.htm>. (Datum: 12.03.2005).
- Stattin, H. & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, *71*, 1070-1083.
- Steins G. (1998) Diagnostik von Empathie und Perspektivenübernahme: Eine Überprüfung des Zusammenhangs beider Konstrukte und Implikationen für die Messung. *Diagnostica*, *44*, 117-129.
- Steins, G. & Wicklund, R. A. (1993). Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick. *Psychologische Rundschau*, *44*, 226-239.
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (3 ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stockmann, R. (2004). Evaluation in Deutschland. In R. Stockmann (Hrsg.), *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder* (S. 13-43) (2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Strayer, J. & Roberts, W. (1989). Children's empathy and role taking: Child and parental factors, and relations to prosocial behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *10*, 227-239.
- Strayer, J. & Roberts, W. (2004a). Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: Relations with parents' empathy, emotional expressiveness, and parenting practices. *Social Development*, *13*, 229-254.
- Strayer, J. & Roberts, W. (2004b). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, *13*, 1-13.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4 ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Taylor, M. (1988). Conceptual perspective taking: Children's ability to distinguish what they know from what they see. *Child Development*, *59*, 703-718.
- Turner, S., Norman, E. & Zunz, S. (1995). Enhancing resiliency in girls and boys: A case for gender specific adolescent prevention programming. *Journal of Primary Prevention*, *16*, 25-38.
- Ulich, D., Kienbaum, J. & Volland, C. (2002). Wie entwickelt sich Mitgefühl? In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 111-133). Stuttgart: Kohlhammer.

- Underwood, B. & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 9, 143-173.
- Vera, E. & Gaubatz, M. D. (2002). Promoting social competencies in school-aged children. In C. L. Juntunen & D. R. Atkinson (Eds.), *Counseling across the lifespan: prevention and treatment* (pp. 57-70). Thousand Oaks: Sage.
- Vitiello, B. & Stoff, D. M. (1997). Subtypes of aggression and their relevance to child psychiatry. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 307-315.
- Walker, J. (1993). Gewaltfreie Konfliktaustragung lernen – aber wie? Erfahrungen an einer Grundschule in Berlin-Kreuzberg. In M. Spreiter (Hrsg.), *Waffenstillstand im Klassenzimmer. Vorschläge, Hilfestellungen, Prävention* (S. 208-251). Weinheim: Beltz.
- Weber, H. (1999). Ärger und Aggression. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30, 139-150.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Webster-Stratton, C. & Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The Dina Dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11, 130-143.
- Welsh, J. & Bierman, K. (2001). Social competence. *Gale Encyclopedia of Children and Adolescence*. URL: [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_g2602/is\\_0004/-ai\\_2602000487](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_g2602/is_0004/-ai_2602000487). (Datum: 11.12.2004).
- Westermann, R. (2002). Merkmale und Varianten von Evaluationen: Überblick und Klassifikation. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 4-26.
- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (1975). *Angstfragebogen für Schüler*. AFS (2. veränderte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Wispé, L. G. (1972). Positive forms of social behavior: An overview. *Journal of Social Issues*, 28, 1-20.
- Wittmann, G. W. (1991). *Soziale Kompetenz im Kindergarten. Eine Explorationsstudie mit türkischen und deutschen Kindern*. München: Profil.
- Wolfe, D. A., Katell, A. & Drabman, R. S. (1982). Parents' and preschool children's choices of disciplinary childrearing methods. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 3, 167-176.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (2003). *Lehrbuch Evaluation* (2., korrigierte Aufl.). Bern: Huber.
- Yarrow, M. R., Scott, P. M. & Waxler, C. Z. (1973). Learning concern for others. *Developmental Psychology*, 8, 240-260.

- Zahn-Waxler, C., Cole, P. M., Richardson, D. T., Friedman, R. J., Michel, M. K. & Belouad, F. (1994). Social problem-solving in disruptive preschool children: Reactions to hypothetical situations of conflict and distress. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 98-119.
- Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. (1982). The development of altruism: Alternative research strategies. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behaviour* (pp. 109-137). New York: Academic-Press.
- Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. (1983). Early optimism and guilt. *Academic Psychology Bulletin*, 5, 247-259.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M. & King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, 50, 319-330.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.
- Zahn-Waxler, C., Robinson, J. L. & Emde, R. N. (1992). The development of empathy in twins. *Developmental Psychology*, 28, 1038-1047.
- Zeman, J., Shipman, K. & Suveg, C. (2002). Anger and sadness regulation: Predictions to internalizing and externalizing symptoms in children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31, 393-398.
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Cumberland, A. J. & Shepard, S. A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73, 893-915.
- Zimet, D. M. & Jacob, T. (2001). Influences of marital conflict on child adjustment: Review of theory and research. *Clinical Child and Family Psychology*, 4, 319-35.