

Förderung  
der sozialen Kompetenz  
von Kindergartenkindern.

Entwicklung und Evaluation eines  
integrativen Trainings zur Prävention von  
emotionalen Auffälligkeiten,  
Verhaltensauffälligkeiten und  
Beziehungsschwierigkeiten.

**Dissertation**

der Fakultät für Informations- und Kognitionswissenschaften  
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen  
zur Erlangung des Grades eines  
Doktors der Naturwissenschaften  
(Dr. rer. nat.)

vorgelegt von  
**Dipl.-Psych. Benjamin Zeller**  
aus Münster

**Tübingen**  
**2005**

Tag der mündlichen Qualifikation: 15.02.2006  
Dekan: Prof. Dr. Michael Diehl  
1. Berichterstatter: Prof. Dr. Martin Hautzinger  
2. Berichterstatter: Prof. Dr. Peter F. Schlottke

## VORWORT

Wohl jeder Politiker würde den Satz: "Kinder sind unsere Zukunft", unterschreiben. Doch wird genug für diese Zukunft getan? Und vor allem: Wird es zur rechten Zeit getan? Häufig wird erst nach dem Arzt gerufen, wenn das Kind bereits in den Brunnen gefallen ist. Eine Abdeckung des Brunnens wäre billiger gewesen und hätte möglicherweise Leid und Vorwürfe ersparen können.

Jedem Kind wünsche ich annehmende, liebevolle Eltern, denn sie sind es, die in allererster Linie das Bild des Kindes von sich selbst und der Welt prägen. Was aber geschieht, wenn immer mehr Eltern der ihnen vom Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (Artikel 6, Absatz 2) auferlegten Pflicht zur Pflege und Erziehung ihrer Kinder nicht ausreichend nachkommen können oder wollen?

Öffentliche Kindereinrichtungen, deren Bedeutung in der Sozialisation von Kindern stetig steigt (11. Kinder- und Jugendbericht, Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Bildung, 2002) und in denen im Idealfall sensible und engagierte Erzieher arbeiten, bieten solchen Kindern zumindest dort eine Chance, in einen förderlichen Dialog mit der Umwelt zu kommen.

Mit der Entwicklung und Evaluation eines Trainings zur Förderung sozialer Kompetenz, welches in Einrichtungen für Kinder im Vorschulalter eingesetzt werden kann, habe ich versucht, Erzieher mit Handwerkszeug zur Förderung der ihnen anvertrauten Kinder auszustatten. Dieses Training soll es Erziehern ermöglichen, präventive Arbeit durch eine frühzeitige Vermittlung sozialer Fertigkeiten und sozial förderlicher Einstellungen zu leisten, wenngleich die präventive Langzeitwirkung eines solchen Trainings im Rahmen der Begrenzungen einer Dissertation natürlich letztlich nicht prüfbar ist.

In der vorliegenden Arbeit habe ich zugunsten einer einfachen Lesbarkeit grundsätzlich nur die männliche Form von Berufsbezeichnungen etc. benutzt. Selbstverständlich sind damit auch Frauen gemeint. Nur in den Fällen, in denen explizit auf Frauen Bezug genommen wird, wurde die weibliche Form verwendet (mit Ausnahme der Zusammenfassung), so z.B. bei den Erzieherinnen, welche an unserem Training teilnahmen.

## DANKSAGUNGEN

Meinem Gott danke ich für jeden neuen Tag.

Mein besonderer Dank gilt meiner Frau für alle Liebe, Unterstützung und Geduld. Ohne sie wäre ich nur ein halber Mensch.

Meinen Eltern gilt ebenfalls ein besonderer Dank für alles, was sie selbstlos in mich investiert haben. Ohne sie wäre ich nicht da, wo ich heute stehe.

Meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Martin Hautzinger danke ich herzlich für die unkomplizierte, verlässliche und anregende Betreuung. Auch danke ich Herrn Prof. Dr. Peter Schlottke für das Zweitgutachten und die Begleitung meiner ersten Schritte in der Kinderpsychotherapie.

Ebenso danke ich Herrn Priv.-Doz. Dr. Bernd-Rüdiger Jülich, der mir als Betreuer meiner Diplomarbeit den Weg in dieses Thema ebnete. Auch Frau Dr. Christa Kopske sei herzlich gedankt für den ersten Ansatz eines präventiven Trainings, auf welchen meine Arbeit letztlich zurückgeht. Die auf der *Symbolebene* des Trainings verwendeten Tiergeschichten stammen weitgehend aus ihrer Feder. Sie stellte sie selbstlos zu Verfügung.

Frau Dr. Renate Tönjes danke ich für die gute Zusammenarbeit bei unserer gemeinsamen, für diese Arbeit wichtigen Diplomarbeit (Tönjes & B. Zeller, 2001), welche sogar zu einer Freundschaft führte. Ihren Rat habe ich auch bei der Erstellung dieser Dissertation immer wieder gerne genutzt. Auch danke ich Frau Dipl.-Psych. Michaela Schlesier und Frau Dipl.-Psych. Uta Kolbow, welche durch ihre Diplomarbeiten (Schlesier, 2002; Kolbow, 2003) wichtige Beiträge zur vorliegenden Arbeit lieferten.

Ich danke der Stiftung der deutschen Wirtschaft, welche die Arbeit an dieser Dissertation durch ein Stipendium ermöglichte.

Für die zeichnerische Umsetzung der *Schlüsselbilder* und einiger der *Gefühlsgesichter* geht ein herzliches Dankeschön an Henrik Fetz.

Ich möchte mich in besonderer Weise bei den Leiterinnen und Erzieherinnen der Kindergärten in Berlin und Steinenbronn sowie bei den Mitarbeitern der zuständigen Ämter bedanken, die mein Anliegen wohlwollend unterstützt haben.

Auch den Eltern, welche die Erlaubnis zur Teilnahme ihrer Kinder am Trainingsprogramm gaben, schulde ich Dank.

Nicht zuletzt soll mein Dank den Kindern gelten, die mir mit ihrer Fröhlichkeit, Offenheit, Nachdenklichkeit, Begeisterungsfähigkeit, Wissbegierde und Kreativität in jeder Trainingsstunde gezeigt haben, dass ich mit meinem Anliegen auf dem richtigen Weg bin.

Steinenbronn, im Advent 2005

gez. Benjamin Zeller

## ZUSAMMENFASSUNG

Auf dem Hintergrund womöglich steigender Verhaltensauffälligkeiten in Kindergarten und Schule sowie vorliegender Empirie zu Trainings sozialer Kompetenz soll ein neuartiger, kindgerechter, präventiver und kindergartenintegrierter Förderansatz vorgestellt und evaluiert werden. Dieser ist gekennzeichnet durch die Verknüpfung von kognitiv-behavioralen Elementen klassischer sozialer Fertigkeitstrainings mit Grundprinzipien kindzentrierten Vorgehens. Symbolhafte Märchengeschichten sowie Puppenspiel werden eingesetzt, um soziale Problemsituationen darzustellen und zu lösen. Weiter wird ein Schwerpunkt auf die Förderung von einfühlendem Verstehen, von Gefühlserkennung und -ausdruck sowie von prosozialen Wertvorstellungen gelegt. Eine Vielzahl von Transfer-techniken soll die Generalisationsschwäche gängiger Trainings überwinden. Konflikte im Kindergartenalltag werden dabei mit Signalkarten und Tokenverstärkung gesteuert.

Die Studie bestand aus drei Phasen in überwiegend quasiexperimentellem Design. Insgesamt 81 Kinder beiderlei Geschlechts (53-81mon) aus 5 Kindergärten wurden einbezogen und auf 9 Experimental- und 6 Kontrollgruppen verteilt. Aufgrund der erhobenen Befunde wurde die Intervention mehrfach optimiert. Es liegt nun ein achtwöchiges Trainingscurriculum mit umfangreichen alltagsbegleitenden Transfertechniken vor, welches von trainierten Diplom-Psychologen und Erzieherinnen erfolgreich und mit guten Effekten durchführbar ist. Objektiviert wurden die Effekte der Intervention durch Befragungen (Eltern, Erzieher, Kinder), durch soziometrische Verfahren und durch systematische Verhaltensbeobachtung. Erhebung und Auswertung der Daten erfolgte durch am Training unbeteiligte Studenten und Erzieher sowie durch die Trainer. Es zeigten sich mehrheitlich gegen den Zufall abzusichernde Trainingseffekte. Generalisation über Stimuli und Reaktionen konnte erfolgreich nachgewiesen werden. Generalisation über die Zeit war nicht in ausreichendem Maße nachzuweisen.

Für eine verbesserte Dauerhaftigkeit der Effekte werden eine länger andauernde Anwendung des Trainings, die Einbettung in weitere sozial-emotionale Interventionsmaßnahmen und der verstärkte Einsatz der entwickelten Transfertechniken empfohlen. Dies ist in der Praxis nach Ansicht des Autors jedoch ohne breite politische und gesellschaftliche Unterstützung eines solchen Vorhabens nur eingeschränkt möglich.

## INHALTSVERZEICHNIS

I Einleitung: Problemlage, Konzepte und Lösungsvorschläge .....	17
I.1 Problemlage.....	17
I.1.1 Die Zunahme problematischer Verhaltensmuster im Vorschulalter .....	17
I.1.2 Klassifizierung problematischer Verhaltens- und Beziehungsmuster.....	19
I.1.3 Symptomatik, Prävalenz, Zusammenhänge, Verlauf und Prognose.....	21
I.1.3.1 Allgemeine Entwicklungs-Modelle .....	21
I.1.3.2 Problematische Beziehungsmuster / Ablehnung durch Peers.....	23
I.1.3.3 Defizite sozialer Fertigkeiten .....	26
I.1.3.4 Externalisierende Störungen .....	28
I.1.3.5 Internalisierende Störungen .....	31
I.2 Lösungen: Die Prävention psychischer Auffälligkeiten.....	34
I.2.1 Geschichte, Entwicklung und gegenwärtiger Status .....	34
I.2.2 Definitionen und Modelle.....	37
I.2.2.1 Die Einteilung von Präventionsphasen nach Caplan .....	37
I.2.2.1.1 Primäre Prävention. ....	38
I.2.2.1.2 Sekundäre Prävention.....	38
I.2.2.1.3 Tertiäre Prävention. ....	38
I.2.2.2 Einordnung unseres Trainingsmodells.....	39
I.3 Lösungen: Die Förderung sozialer Kompetenz.....	40
I.3.1 Geschichte, Entwicklung und gegenwärtiger Status .....	40
I.3.2 Definitionen und Modelle.....	42
I.3.2.1 Vielfalt der Konzepte .....	42
I.3.2.2 Soziale Fertigkeiten, soziale Kompetenz, emotionale Kompetenz und moralische Kompetenz .....	43
I.3.2.3 Deskriptionen und Definitionen.....	44
I.3.2.4 Kategorielle Unterteilung sozialer Fertigkeiten.....	45
I.3.2.5 Normative Aspekte .....	46
I.3.2.6 Situative und individuelle Moderatoren.....	47
I.3.3 Erklärungsmodelle defizitärer sozialer Kompetenz.....	48
I.3.3.1 Mangelnde Akquisition oder das Fertigkeiten-Defizit-Modell.....	48

I.3.3.2 Mangelnde Performanz oder das Konkurrierende-Emotionen- / Interferenz- Modell .....	49
I.3.3.3 Integration der beiden Modelle .....	50
I.4 Plädoyer: Die Notwendigkeit der Förderung sozialer Kompetenz in präventiver Absicht.....	50
II Erfahrungen aus Förderung und Messung sozialer Kompetenz bei Kindern des Vorschulalters.....	54
II.1 Empirische Befunde zur Förderung sozialer Kompetenz .....	55
II.1.1 Behaviorale Modelle .....	56
II.1.1.1 Klassische und operante Konditionierung.....	57
II.1.1.1.1 Kennzeichen und Bedeutung. ....	57
II.1.1.1.2 Studienübersichten und Einzelstudien. ....	58
II.1.1.1.3 Metaanalytische Berechnungen. ....	59
II.1.1.2 (Symbolisches) Modelllernen .....	59
II.1.1.2.1 Kennzeichen und Bedeutung. ....	59
II.1.1.2.2 Studienübersichten und Einzelstudien. ....	60
II.1.1.2.3 Metaanalytische Berechnungen. ....	61
II.1.2 Kognitive Modelle.....	62
II.1.2.1 Sozial-kognitives Problemlösetraining.....	62
II.1.2.1.1 Kennzeichen und Bedeutung. ....	62
II.1.2.1.2 Studienübersichten und Einzelstudien. ....	64
II.1.2.1.3 Metaanalytische Berechnungen. ....	67
II.1.2.2 Training von sozialer Perspektivenübernahme und Empathie .....	68
II.1.2.2.1 Kennzeichen und Bedeutung. ....	68
II.1.2.2.2 Studienübersichten und Einzelstudien. ....	70
II.1.2.2.3 Metaanalytische Berechnungen. ....	72
II.1.3 Kognitiv-behaviorale Modelle .....	72
II.1.3.1 Coaching .....	72
II.1.3.1.1 Kennzeichen und Bedeutung. ....	72
II.1.3.1.2 Studienübersichten und Einzelstudien. ....	73
II.1.3.1.3 Metaanalytische Berechnungen. ....	74
II.1.3.2 Rollenspiele .....	74
II.1.3.2.1 Kennzeichen und Bedeutung. ....	74



II.1.3.2.2 Studienübersichten und Einzelstudien. ....	75
II.1.3.2.3 Metaanalytische Berechnungen. ....	75
II.1.3.3 Selbstmanagement / Selbstinstruktionen .....	75
II.1.3.3.1 Kennzeichen und Bedeutung. ....	75
II.1.3.3.2 Studienübersichten und Einzelstudien. ....	76
II.1.3.3.3 Metaanalytische Berechnungen. ....	76
II.1.4 Humanistische und psychodynamische Modelle .....	76
II.1.4.1 Klientenzentriertes (Puppen-)Spiel .....	77
II.1.4.2 Psychodynamisches Symbolspiel .....	78
II.1.4.3 Thematisches Fantasienspiel .....	79
II.1.5 Neuere, methodenübergreifende Ansätze im englisch- und deutschsprachigen Raum .....	81
II.1.5.1 Entwicklungen im englischsprachigen Raum.....	81
II.1.5.2 Entwicklungen im deutschsprachigen Raum.....	83
II.1.5.2.1 IKPL / ICPS. ....	84
II.1.5.2.2 Faustlos / Second Step. ....	87
II.1.5.2.3 Papilio / Good Behavior Game. ....	90
II.1.6 Generalisation der Effekte.....	92
II.1.6.1 Das Problem mangelnder Generalisation .....	92
II.1.6.2 Zu den Begriffen Generalisation und Dauerhaftigkeit .....	93
II.1.6.3 Soziale Validität.....	94
II.1.6.4 Empirische Befunde zu Erfolgen und Misserfolgen in der Generalisationsforschung .....	94
II.1.6.4.1 Allgemeine Aussagen. ....	94
II.1.6.4.2 Differenzierung nach Verfahrensklassen. ....	96
II.1.6.4.3 Differenzierung nach Zielpopulationen. ....	99
II.1.6.4.4 Der Einsatz von Transfertechniken.....	99
II.2 Empirische Befunde zur Messung sozialer Kompetenz .....	101
II.2.1 Beurteilung durch geschulte Beobachter / Systematische Verhaltensbeobachtung .....	101
II.2.2 Beurteilung durch Erzieher oder Eltern.....	104
II.2.2.1 Beurteilung durch Erzieher.....	105
II.2.2.2 Beurteilung durch Eltern.....	106

II.2.3 Beurteilung durch Peers .....	107
II.2.3.1 Soziometrische Wahlverfahren: Nominierungen und Paarvergleiche.....	107
II.2.3.2 Soziometrische Ratingverfahren.....	110
II.2.3.3 Ethische Aspekte .....	111
II.2.4 Selbstbeurteilung / Kindbefragung.....	111
II.3 Wertung und Ausblick .....	113
II.3.1 Beurteilung der generellen Wirksamkeit.....	114
II.3.1.1 Kurzfristige Wirksamkeit im gleichen Setting .....	114
II.3.1.2 Generalisation .....	115
II.3.2 Beurteilung der Wirksamkeit einzelner Verfahrensklassen .....	119
II.3.3 Beurteilung der Wirksamkeit für einzelne Zielpopulationen.....	123
II.3.4 Beurteilung des Einflusses von Alter und Geschlecht .....	126
II.3.5 Beurteilung der Eignung einzelner Messverfahren .....	127
III Entwicklung eines integrativen Trainings sozialer Kompetenz .....	133
III.1 Zielgruppe.....	133
III.2 Ziele .....	134
III.2.1 Lernziel 1: Gefühle identifizieren, ausdrücken und verstehen .....	135
III.2.2 Lernziel 2: Sich in das Gegenüber einfühlen und dieses verstehen (Empathiefähigkeit) .....	136
III.2.3 Lernziel 3: Impulskontrolle und prosoziale Selbstinstruktion .....	137
III.2.4 Lernziel 4: Soziale Konfliktlösungen finden und umsetzen .....	138
III.3 Bestandteile des Trainingspaketes.....	138
III.3.1 Das Trainingscurriculum.....	139
III.3.1.1 Symbol- und Realebene.....	139
III.3.1.2 Inhalte des Trainingscurriculums .....	140
III.3.1.3 Einbindung der Förderung der Lernziele .....	141
III.3.1.4 Aufbau einer Trainingseinheit.....	145
III.3.1.4.1 Begrüßung und Hausaufgabenkontrolle. ....	145
III.3.1.4.2 Rätsel und Reflexion.....	146
III.3.1.4.3 Hinflug / Hinfahrt. ....	146
III.3.1.4.4 Kernzeit.....	147
III.3.1.4.5 Lernvers, Abschluss-Spiel und Rückflug / Rückfahrt. ....	151
III.3.1.4.6 Planetenbögen, Lernvers und Hausaufgaben.....	152

III.3.1.4.7 Freundschaftsritual. ....	153
III.3.1.4.8 Bonbon-Pädagogik. ....	154
III.3.2 Einführungsstunde und Abschlussfest .....	154
III.3.3 Die Transfertechniken.....	155
III.3.3.1 Allgemeine Transfertechniken .....	156
III.3.3.2 Aufgabenspezifische Transfertechniken .....	156
III.3.3.3 Problemlösetraining mit akuten, realen Konflikten .....	157
III.3.3.4 Detektivrunde .....	159
III.3.3.5 Auffrischungssitzungen.....	159
III.4 Förderung aufmerksamen und motivierten Lernens.....	160
III.4.1 Geeignete Rahmenbedingungen .....	160
III.4.2 Positive Beziehungsgestaltung.....	161
III.4.3 Kindgerechte, kurzweilige Gestaltung.....	161
III.4.4 Lernen durch aktives Handeln .....	162
III.4.5 Rituale .....	163
III.4.6 Aufmerksamkeitsfördernde Maßnahmen.....	163
III.4.7 Kontingenter Umgang mit erwünschtem und unerwünschtem Verhalten.....	164
III.4.8 Tokenverstärkung.....	166
IV Hypothesen.....	169
IV.1 Hypothesen bezüglich der erwarteten Effekte des Trainings (Trainingshypothesen) .....	169
IV.2 Nebenhypothesen .....	174
V Methodik.....	177
V.1 Trainingsmethodik .....	177
V.1.1 Trainingsdesign.....	179
V.1.1.1 Experimentalphase 1 .....	179
V.1.1.2 Experimentalphase 2 .....	180
V.1.1.3 Experimentalphase 3 .....	181
V.1.2 Stichprobenziehung.....	183
V.1.2.1 Experimentalphase 1 .....	183
V.1.2.2 Experimentalphase 2 .....	185
V.1.2.3 Experimentalphase 3 .....	186
V.2 Messmethodik.....	187

V.2.1 Datenerhebung durch die Versuchsleiter .....	189
V.2.1.1 Schlüsselbildverfahren (ExpPhasen 1+2).....	189
V.2.1.2 Baumhausverfahren (ExpPhase 1) .....	191
V.2.1.3 Erhebung der Zufriedenheit der Kinder (ExpPhasen 1+2).....	194
V.2.1.4 Erhebung der Zufriedenheit der Erzieher (ExpPhasen 2+3) .....	195
V.2.1.5 Verhaltensbeobachtung mit dem Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter (BBK) (ExpPhase 2).....	195
V.2.1.6 Verhaltensbeobachtung mittels verdeckter Videoaufzeichnungen (ExpPhase 3).....	196
V.2.2 Datenerhebung durch Eltern und Erzieher.....	199
V.2.2.1 Verhaltensbeurteilungsbögen für Vorschulkinder (VBV) (ExpPhasen 1+2) .....	199
V.2.2.2 Autoritativer Erziehungsstil (AE) (ExpPhase 1).....	200
V.2.2.3 Entwicklungsförderliches Elternverhalten (EFE) (ExpPhase 1).....	201
V.2.2.4 Erhebung soziodemographischer Daten (ExpPhase 1).....	202
V.2.2.5 Verhaltensbeobachtung mit dem Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter (BBK) (ExpPhase 2).....	202
V.2.2.6 Soziometrische Wahl im Erzieher-Urteil (ExpPhase 2).....	203
V.2.2.7 Retrospektive Erfolgsbeurteilung durch die Erzieher (ExpPhase 3).....	204
VI Ergebnisdarstellung.....	205
VI.1 Psychometrische Qualität (Prüfung der Hypothese N1) .....	206
VI.1.1 Schlüsselbildverfahren (Retest-Reliabilität).....	206
VI.1.2 Baumhausverfahren .....	207
VI.1.2.1 Retest-Reliabilität.....	207
VI.1.2.2 Konvergente Validität .....	209
VI.1.3 Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter (BBK) .....	210
VI.1.3.1 Faktorenstruktur .....	210
VI.1.3.2 Beurteilerübereinstimmung.....	210
VI.1.3.3 Interne Konsistenz.....	211
VI.1.3.4 Konvergente Validität .....	212
VI.1.4 Verdeckte Videoaufzeichnungen (Beurteilerübereinstimmung) .....	212
VI.1.5 Verhaltensbeurteilungsbögen für Vorschulkinder (VBV).....	213
VI.1.5.1 Reliabilität .....	213

VI.1.5.1.1 Retest-Reliabilität.....	213
VI.1.5.1.2 Profilreliabilität.....	214
VI.1.5.2 Konvergente Validität.....	214
VI.1.6 Autoritativer Erziehungsstil (AE).....	215
VI.1.6.1 Faktorenstruktur.....	215
VI.1.6.2 Itemanalyse.....	215
VI.1.6.2.1 Konvergente Trennschärfen.....	215
VI.1.6.2.2 Homogenität (Interitem-Korrelationen).....	216
VI.1.6.3 Reliabilität.....	216
VI.1.6.3.1 Interne Konsistenz.....	216
VI.1.6.3.2 Retest-Reliabilität.....	216
VI.1.6.4 Konvergente Validität.....	218
VI.1.7 Entwicklungsförderliches Elternverhalten (EFE).....	219
VI.1.7.1 Faktorenstruktur.....	219
VI.1.7.2 Itemanalyse.....	220
VI.1.7.2.1 Konvergente Trennschärfen.....	220
VI.1.7.2.2 Homogenität (Interitem-Korrelationen).....	221
VI.1.7.3 Reliabilität.....	222
VI.1.7.3.1 Interne Konsistenz.....	222
VI.1.7.3.2 Retest-Reliabilität.....	223
VI.1.7.4 Konvergente Validität.....	223
VI.1.8 Soziometrische Wahl im Erzieher-Urteil (Konvergente Validität).....	223
VI.2 Weitere Hypothesenprüfungen.....	223
VI.2.1 Schlüsselbildverfahren.....	223
VI.2.1.1 Mittelwertsvergleiche.....	223
VI.2.1.2 Korrelative Beziehungen.....	227
VI.2.1.3 Identifizierung von Verlaufstypen, Zusammenhänge mit Alter und Geschlecht.....	228
VI.2.2 Baumhausverfahren.....	230
VI.2.2.1 Mittelwertsvergleiche.....	230
VI.2.2.2 Korrelative Beziehungen.....	232
VI.2.3 Zufriedenheit der Kinder.....	234
VI.2.4 Zufriedenheit der Erzieher.....	234

VI.2.5 Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter (BBK) .....	235
VI.2.5.1 Mittelwertsvergleiche.....	235
VI.2.5.2 Korrelative Beziehungen.....	236
VI.2.5.3 Identifizierung von Verlaufstypen, Zusammenhänge mit Alter und Geschlecht .....	236
VI.2.6 Verdeckte Videoaufzeichnungen.....	238
VI.2.6.1 Mittelwertsvergleiche (Konfliktsituationen Ratingitems).....	238
VI.2.6.2 Vergleiche der Häufigkeitsverteilungen (Konfliktsituationen dichotome Items).....	241
VI.2.6.3 Vergleiche der Häufigkeitsverteilungen und qualitative Auswertungen (Puppenspiel-Situationen) .....	246
VI.2.7 Verhaltensbeurteilungsbögen für Vorschulkinder (VBV).....	252
VI.2.7.1 Mittelwertsvergleiche.....	252
VI.2.7.2 Weitere Untersuchungen.....	258
VI.2.8 Autoritativer Erziehungsstil (AE).....	259
VI.2.8.1 Mittelwertsvergleiche.....	259
VI.2.8.2 Korrelative Beziehungen.....	259
VI.2.9 Entwicklungsförderliches Elternverhalten (EFE).....	260
VI.2.9.1 Mittelwertsvergleiche.....	260
VI.2.9.2 Korrelative Beziehungen.....	260
VI.2.10 Soziodemographische Daten.....	260
VI.2.10.1 Deskriptive Daten.....	260
VI.2.10.2 Vergleiche der Häufigkeitsverteilungen .....	263
VI.2.10.3 Mittelwertsvergleiche.....	263
VI.2.11 Retrospektive Erfolgsbeurteilung durch die Erzieher.....	266
VI.2.12 Soziometrische Wahl im Erzieher-Urteil.....	267
VI.2.12.1 Mittelwertsvergleiche.....	267
VI.2.12.2 Korrelative Beziehungen.....	267
VI.2.12.3 Identifizierung von Verlaufstypen, Zusammenhänge mit Alter und Geschlecht .....	268
VII Diskussion.....	270
VII.1 Hypothesenprüfungen .....	270
VII.1.1 Hypothese N1 (psychometrische Qualität).....	270

VII.1.1.1 Schlüsselbildverfahren.....	271
VII.1.1.2 Baumhausverfahren .....	272
VII.1.1.3 Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter (BBK) .....	273
VII.1.1.4 Verdeckte Videoaufzeichnungen.....	275
VII.1.1.5 Verhaltensbeurteilungsbögen für Vorschulkinder (VBV).....	276
VII.1.1.6 Autoritativer Erziehungsstil (AE).....	276
VII.1.1.7 Entwicklungsförderliches Elternverhalten (EFE).....	277
VII.1.1.8 Soziometrische Wahl im Erzieher-Urteil.....	277
VII.1.1.9 Zusammenfassende Wertung der psychometrischen Qualität.....	278
VII.1.2 Hypothesen 1 bis 4 .....	279
VII.1.3 Hypothese 5 .....	281
VII.1.4 Hypothese 6.....	283
VII.1.5 Hypothese 7 .....	285
VII.1.5.1 Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter (BBK) .....	285
VII.1.5.2 Verdeckte Videoaufzeichnungen (Konfliktsituationen).....	286
VII.1.5.3 Verdeckte Videoaufzeichnungen (Puppenspiel-Situationen).....	288
VII.1.6 Hypothesen 8 bis 10 .....	291
VII.1.7 Hypothese 11 .....	292
VII.1.8 Hypothese 12.....	294
VII.1.9 Hypothese 13 .....	295
VII.1.10 Hypothese 14.....	297
VII.1.11 Hypothese N2 .....	297
VII.1.12 Hypothese N3 .....	299
VII.1.13 Hypothese N4 .....	300
VII.1.14 Hypothese N5 .....	300
VII.1.15 Hypothese N6.....	300
VII.2 Zusammenfassende Wertung und Ausblick.....	301
VIII Verzeichnisse.....	306
VIII.1 Literaturverzeichnis .....	306
VIII.2 Abbildungsverzeichnis.....	332
VIII.3 Tabellenverzeichnis .....	333
VIII.4 Abkürzungsverzeichnis.....	338
Anhang A: Tabellierte Daten .....	341

A.1 Experimentalphase 1 .....	341
A.1.1 Tabellen zur psychometrischen Qualität .....	341
A.1.1.1 Baumhausverfahren .....	341
A.1.1.2 Autoritativer Erziehungsstil (AE).....	342
A.1.1.3 Entwicklungsförderliches Elternverhalten (EFE).....	344
A.1.2 Tabellen zu den deskriptiven Daten .....	347
A.1.2.1 Schlüsselbildverfahren .....	347
A.1.2.2 Baumhausverfahren .....	350
A.1.2.3 Verhaltensbeurteilungsbögen für Vorschulkinder (VBV).....	354
A.1.2.4 Autoritativer Erziehungsstil (AE).....	357
A.1.2.5 Entwicklungsförderliches Elternverhalten (EFE).....	358
A.1.3 Tabellen und Abbildungen zu den Hypothesenprüfungen, Zusammenhangsuntersuchungen und qualitativen Auswertungen .....	361
A.1.3.1 Schlüsselbildverfahren .....	361
A.1.3.2 Verhaltensbeurteilungsbögen für Vorschulkinder (VBV).....	371
A.1.3.3 Autoritativer Erziehungsstil (AE).....	373
A.1.3.4 Entwicklungsförderliches Elternverhalten (EFE).....	376
A.1.3.5 Soziodemographische Daten .....	379
A.2 Experimentalphase 2 (BBK).....	380
A.3 Experimentalphase 3 (Videoaufzeichnungen) .....	381
Anhang B: Eine Auswahl eingesetzter Messverfahren .....	384
Anhang C: Manual des Fördertrainings (kurzer Auszug) .....	391
C.1 Stunde 2 (Trainingseinheit S1) .....	391
C.1 Stunde 15 (Trainingseinheit R7) .....	403



## **I EINLEITUNG: PROBLEMLAGE, KONZEPTE UND LÖSUNGSVORSCHLÄGE**

### **I.1 Problemlage**

#### ***I.1.1 Die Zunahme problematischer Verhaltensmuster im Vorschulalter***

Das soziale Leben 3- bis 6-jähriger Kinder ist in Deutschland im Allgemeinen von den Institutionen Kindergarten, Kindertagesstätte, Kinderladen oder Vorschule geprägt. Die Konzepte und Begriffe wechseln je nach Bundesland, gemeinsam ist diesen Institutionen jedoch die Integration ihrer jungen Besucher in eine soziale Gruppe von Kindern ihres Alters, die so genannten Peers (zum Begriff *Peers* vgl. Asendorpf & Banse, 2000). Dieses soziale Umfeld trägt entscheidend zur Sozialisation von Kindern bei (Asendorpf & Banse, 2000; Brezinka, 2003; Chandler, Lubeck & Fowler, 1992; Laucht, Esser & Schmidt, 2000; Melfsen & Florin, 1997; Pellegrini & Urbain, 1985) und sollte daher große Aufmerksamkeit von Eltern, Politikern und pädagogischen wie psychologischen Fachkräften erhalten.

In deutschen Regeleinrichtungen für Kinder im Vorschulalter (womit im Folgenden die Altersspanne von 3 Jahren bis zum Eintritt in die Schule gemeint sein soll) finden sich nach Mayr (1997a) und Angaben des Robert-Koch-Instituts (2004) zur Zeit eine beträchtliche Anzahl von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und Auffälligkeiten. Hierzu zählen Kinder mit Entwicklungsrückständen, körperlichen Beeinträchtigungen, emotionalen Störungen und Verhaltensstörungen oder auch speziellen Defiziten in sozialen Umgangsformen. Viele dieser kindlichen Probleme werden nur unzureichend beachtet und versorgt. Im Folgenden will ich mich hierbei auf die drei letztgenannten Problembereiche und die Problematik mangelnder oder konfliktreicher Peer-Beziehungen konzentrieren.

Neben bereits auffällig und chronisch gestörten Kindern, die in der Regel spätestens bei Schuleintritt durch das Gesundheitssystem erfasst und teilweise behandelt werden, gibt es auch eine große Gruppe von Kindern, die lediglich milde Beeinträchtigungen aufweisen. Viele dieser Kinder weisen allerdings eine Reihe von Risikofaktoren auf, die ihre weitere Entwicklung gefährden könnten, wie z.B. Defizite oder Verhaltensexzesse, die soziale Interaktionen des Alltags schwerer fallen lassen. Hierunter fallen z.B. Kinder, die sich aufgrund ihres schwächer ausgeprägten Durchsetzungsvermögens nicht gegen die Dominanz

aggressiver Peers behaupten können oder die Kinder, die selbst unter aggressiven Ausbrüchen leiden. Weiter gibt es Kinder, denen es aus unterschiedlichsten Gründen schwer fällt, soziale Interaktionen zu initiieren und solche, die diese nicht dauerhaft und konzentriert aufrechterhalten können. All diese Kinder würden von einer gezielten psychologischen Intervention profitieren und könnten dabei Fertigkeiten erwerben, die eine förderliche, protektive und präventive Wirkung ausüben würden.

In den letzten Jahren, vielleicht sogar seit einigen Jahrzehnten, ist nach Ansicht vieler Autoren eine Steigerung der Rate von auffälligen und sozial defizitären Kindern zu beobachten. Dies erhöht die Notwendigkeit effektiver Interventionen (Mayr, 1997b). So kommen Farrell (1995) und Rushton (1995) zu dem Schluss, dass die Anzahl junger Kinder mit emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten in Großbritannien zunimmt, die Probleme hartnäckiger werden und immer früher auftreten. Solche Daten liegen auch für die USA (vgl. Blustein, 1996; Weissberg, Caplan & Harwood, 1991) und für Deutschland vor: Theunissen (1992) berichtet in einem Literaturüberblick über eine ständig steigende Zahl von deutschen Kindern mit psychosozialen Problemen (vgl. auch Laucht, 2001; Sagi, 1995). Auch das Robert-Koch-Institut (2004) berichtet vorsichtig zumindest für externalisierende Störungen (vgl. Gliederungspunkt I.1.3.4) einen nachweisbaren Anstieg unter Kindern. Andere Autoren berichten für die Bundesrepublik Deutschland hingegen von stabilen Zahlen (vgl. Ravens-Sieberer, Schulte-Markwort, Bettge & Barkmann, 2002). In der aktuell laufenden, groß angelegten "Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KIGGS)" dreier Bundesministerien soll dieser und ähnlichen Fragen nachgegangen werden (Robert-Koch-Institut, 2005).

Die Prävalenzangaben für Regeleinrichtungen des Vorschulalters schwanken zwischen 12 und 30% (Übersichten bei Mayr, 1997b sowie Theunissen, 1992). Fried, Roßbach, Tietze und Wolf (1992) sprechen davon, dass die gesichteten Ergebnisse "mit einiger Sicherheit" (S. 224) den Schluss zulassen, dass ca. 20 bis 25% der deutschen Kindergartenkinder Problemverhalten zeigen, wobei diese Zahlen auch Entwicklungs- und Teilleistungsstörungen mit einschließen. Für Kinder im Vorschulalter berichten Kuschel et al. (2004) nach einer Sichtung internationaler Studien von Punkt-Prävalenzraten der Jahre 1989 bis 2000 folgende Zahlen: Nach dem DSM-III bzw. DSM-III-R leiden zwischen 21 und 37% aller Vorschüler an irgendeiner psychischen Störung, bei dimensionaler Erhebung

(z.B. mittels Child Behavior Checklist, Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998) ergibt sich eine mittlere Prävalenzrate psychischer Auffälligkeiten von 16% bei einem Median von 13%. In ihrer eigenen Braunschweiger Kindergartenstudie berichten Kuschel et al. (2004) von einer Gesamtprävalenzrate klinisch bedeutsamer Auffälligkeiten von 42%. Hierbei wurde eine abgewandelte Version der Child Behavior Checklist verwendet und Kinder wurden als auffällig definiert, wenn der Gesamtwert mindestens 85% erreichte oder wenn auf den Syndromskalen 95% überschritten wurde. Diese Zahl reduzierte sich auf 11%, wenn nur die Kinder gerechnet wurden, die Auffälligkeiten auf mindestens einer der Syndromskalen aufwiesen. Das Robert-Koch-Institut (2001) berichtet von 15% vernachlässigten und ungepflegten, armen Kindern in deutschen Kindertagesstätten. Lösel, Beelmann, Jaurisch & Stemmler (2004) berichten im Rahmen der Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie von 13 bis 17% Kindergartenkindern mit Verhaltensauffälligkeiten, welche als "kritisch" (S.6) einzustufen seien. Aufgrund der recht dehnbaren Begriffe *auffällig*, *kritisch* oder *problematisch* ist bei Prävalenzschätzungen natürlich die Enge der Kriterien von entscheidender Bedeutung (vgl. Mayr, 1997b; F. Petermann, 2005; Robert-Koch-Institut, 2004).

### ***1.1.2 Klassifizierung problematischer Verhaltens- und Beziehungsmuster***

Problematisches Verhalten im Vorschulalter betrifft in Deutschland also einen nicht unerheblichen Teil der Kinder. Sind jedoch Auffälligkeiten im Verhalten von Kindern des Vorschulalters ernst zu nehmende Probleme oder eher transienter Natur, also der besonderen Aufmerksamkeit nicht wert, die hier gefordert wird? Häufig wird schließlich von Eltern und auch von Fachkräften die Ansicht vertreten, dass sich diverse Auffälligkeiten in der Regel "noch auswachsen". Zeugt diese Gelassenheit von jahrelanger Erfahrung und wird diese (subjektive) Erfahrung auch durch die Empirie gedeckt oder ist es vielmehr die nachlässige Haltung beanspruchter Eltern und eines überforderten Sozial- und Gesundheitssystems? Dieser Frage soll in den folgenden Gliederungspunkten nachgegangen werden.

Problematisches Verhalten wird insbesondere im Kindesalter häufig vereinfachend in zwei grobe Kategorien unterteilt (vgl. Achenbach & Edelbrock, 1981 in Asendorpf & Banse, 2000; Merrell & Gimpel, 1998; Steinhausen, 1993): Zum einen gibt es die Gruppe *externalisierender Verhaltensweisen* oder auch der *Verhaltensstörungen*. Hierzu zählen die

problematischen Verhaltensweisen, welche einen stark expansiven, aufmerksamkeitsfordernden oder andere bedrängenden Charakter aufweisen, wie z.B. trotziges, aggressives, impulsives und motorisch oder verbal hyperaktives Verhalten. Die zweite Gruppe beinhaltet die *internalisierenden Verhaltensweisen*, auch *emotionale Auffälligkeiten*, die vor allem im deutschen Sprachraum auch *sozial unsicheres Verhalten* genannt werden. Diese Verhaltensweisen sind eher durch Passivität und zunächst eine gewisse Unauffälligkeit gekennzeichnet. Es zählt hierzu sozial zurückgezogenes, kontaktarmes, schüchternes, ängstliches und depressives Verhalten (letzteres ist im Vorschulalter noch eher selten).

Beide Gruppen von Kindern weisen häufig Defizite in mit dem Begriff sozialer Kompetenz verbundenen Fertigkeiten auf (zur Definition der Begriffe soziale Kompetenz und soziale Fertigkeiten vgl. Gliederungspunkt I.3.2.2), wie z.B. soziale Problemlösestrategien oder Empathiefähigkeit (Kazdin, 1987 & 1997; Lübben & Pflingsten, 1995; F. Petermann & U. Petermann, 1996; Wolff Metternich & Döpfner, 2000). Weiterhin begegnen beide Kindergruppen in ihrem sozialen Alltag Schwierigkeiten in der Beziehungsgestaltung zu ihren Peers (Asendorpf & Banse, 2000; Herbert, 1986; Parker & Asher, 1987).

Damit übereinstimmend finden sich in der entwicklungspsychopathologischen Längsschnittforschung in der Regel die folgenden vier Indices als potentielle interaktionsbezogene Prädiktoren späterer Beeinträchtigungen (vgl. z.B. Parker & Asher, 1987):

- 1) Mangelnde Akzeptanz durch Peers.
- 2) Mangelnde soziale Fertigkeiten.
- 3) Externalisierendes (aggressiv-impulsives) Verhalten.
- 4) Internalisierendes (schüchtern-zurückgezogenes) Verhalten.

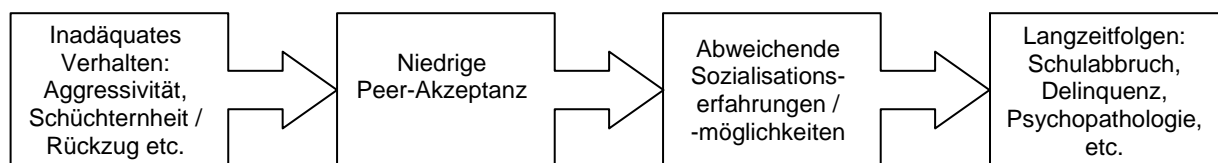
Diese vier Prädiktoren sollen in den nächsten Gliederungspunkten näher betrachtet werden, wobei sie keinesfalls disjunkt sind, sondern sich häufig gegenseitig bedingen oder Überlappungen aufweisen. Eine getrennte Darstellung ist also in gewissem Sinne artifiziell, soll jedoch aus Gründen der Übersichtlichkeit beibehalten werden.

### ***1.1.3 Symptomatik, Prävalenz, Zusammenhänge, Verlauf und Prognose***

#### ***1.1.3.1 Allgemeine Entwicklungs-Modelle***

In der entwicklungspsychopathologischen Betrachtung von Kindern mit problematischen Peer-Beziehungen und inadäquatem Verhalten wird häufig auf eines der beiden folgenden Modelle zurückgegriffen (Parker & Asher, 1987, vgl. Abbildungen 1 und 2).

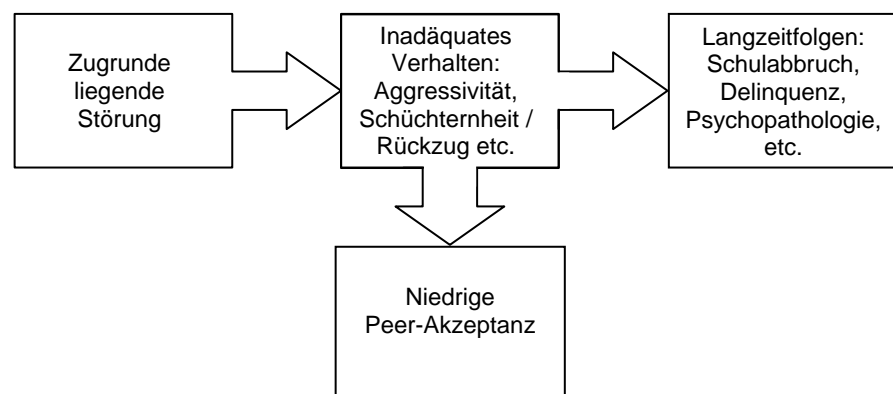
Abbildung 1



*Modell I: Modifiziert aus Parker und Asher (1987).*

Modell I (vgl. Abbildung 1) beruht auf der Annahme direkter Kausalbeziehungen. Es wird postuliert, dass niedrige Peer-Akzeptanz Folge inadäquaten Verhaltens eines Kindes ist. Aufgrund der niedrigen Akzeptanz durch Peers ergeben sich abweichende bzw. eingeschränkte Sozialisationsmöglichkeiten, deren Langzeitfolgen sich z.B. in Schulproblemen und -abbruch, Delinquenz oder psychischer Krankheit äußern.

Abbildung 2



*Modell II: Modifiziert aus Parker und Asher (1987).*

Im Modell II (vgl. Abbildung 2) liegt als Basis der abweichenden Entwicklung eines Kindes eine zugrunde liegende Störung vor, die auf genetischer oder Umweltwirkung oder beidem

beruhen kann. Infolge dieser Störung zeigt ein Kind inadäquates Verhalten, was zum einen zu niedriger Akzeptanz durch die soziale Umwelt führt und zum anderen zu den beschriebenen Langzeitfolgen.

Für beide Modelle gibt es nach Ansicht von Parker und Asher (1987) beträchtliche Evidenz (vgl. auch N. Singh, Deitz, Epstein & J. Singh, 1991), wenngleich sie auch die vorliegende Empirie nicht völlig erklären können. Diese Modelle geben darüber hinaus keine Gründe an, warum ein Kind überhaupt inadäquates Verhalten (Modell I) oder eine zugrunde liegende Störung (Modell II) entwickelt. Solche Ursachen zu diskutieren, würde eine sehr differenzierte Betrachtungsweise für die einzelnen Störungsbilder und Verhaltensauffälligkeiten erfordern und recht umfangreich ausfallen müssen, um diesem Thema gerecht werden zu können. Da die vorliegende Arbeit einen präventiven Interventionsansatz (zum Konzept der Prävention vgl. Gliederungspunkt I.2 und Unterpunkte) fokussiert, möchte ich darauf verzichten und auf entsprechende Darstellungen und Literaturverweise bei Kolbow (2003), Schlesier (2002) sowie Tönjes und B. Zeller (2001) verweisen. Eine gute Übersicht über die Folgen von frühen Risikofaktoren und Stressoren für die kindliche Entwicklung und Gesundheit bietet auch Tiber Egle (2005).

Einzig erwähnen möchte ich - angesichts der möglicherweise steigenden Anzahl beeinträchtigter Kinder (vgl. Gliederungspunkt I.1.1) - die tief greifenden sozialen Veränderungen der letzten Jahre in der Erlebenswelt junger Kinder, welche beispielsweise im derzeit aktuellsten Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Frauen, Senioren und Bildung (2002) aufgezeigt werden. So wächst mittlerweile eins von vier Kindern ohne Geschwister auf, der Anteil Alleinerziehender und Sozialhilfeempfänger (gerade unter Kindern) steigt massiv und die Kinderbetreuung seitens der Eltern kann immer häufiger nicht ausreichend gewährleistet werden. In zwei aktuellen Publikationen der Gesundheitsberichtserstattung des Bundes (Robert-Koch-Institut, 2001 und 2004) werden aufgrund der Sichtung zahlreicher Studien kausale Zusammenhänge zwischen den Folgen von Armut und Strukturveränderungen in Familien einerseits und psychischen Erkrankungen und Fehlentwicklungen von Kindern andererseits postuliert.

### ***1.1.3.2 Problematische Beziehungsmuster / Ablehnung durch Peers***

Bierman und Montminy (1993) sowie French und Tyne (1982) kommen zu dem Schluss, dass 5 bis 15% aller Grundschul Kinder von ihren Peers nicht gerne gemocht werden oder deutliche andere Schwierigkeiten in Peer-Beziehungen erleben. Hops (1983) berichtet über stark schwankende Angaben von 2 bis 50% isolierter, zurückgezogener, unpopulärer und abgelehnter Kinder in Normalpopulationen. Diesbezügliche aktuelle Zahlen für das Vorschulalter lagen mir leider nicht vor, eine hohe Streubreite dieser ist ohnehin zu erwarten.

Autoren unterschiedlichster theoretischer Schulen betonen die hohe Bedeutung von Peer-Beziehungen: Peers seien eine große Quelle emotionaler Unterstützung, befriedigten Bedürfnisse nach positiver Beachtung, dienten als Verstärker und soziale Spiegel und hätten schließlich viele entwicklungsförderliche Wirkungen, indem sie Modell für eine Reihe von sozialen, kognitiven und motorischen Fertigkeiten, sozialen Normen und Verhaltensstandards stünden und ebenso geschlechtstypisches und aggressives Verhalten mitformten (Bandura, 1979; Durkin, 1992; Hartup, 1986; Mead 1934/1973; Melfsen & Florin, 1997; Piaget, 1932, zitiert nach Asendorpf & Banse, 2000; Parker & Asher, 1987; Pellegrini & Urbain, 1985; F. Petermann, 1995a; Rogers, 1952/1987; H. Sullivan 1953/1980; Vygotski, 1978, zitiert nach Asendorpf & Banse, 2000).

Deshalb ist zu vermuten, dass Kinder, die eine beeinträchtigte Stellung in der Peer-Gruppe haben, auch Schwierigkeiten in ihrer Sozialisation erleben und sich infolgedessen in bestimmten Variablen sozialen Verhaltens von ihren integrierten Altersgenossen unterscheiden (French & Tyne, 1982; vgl. auch Keltikangas-Järvinen, 2001).

So fanden Coie, Dodge und Coppotelli (1982) durch soziometrische Nominierungen von Schülern (vgl. hierzu Gliederungspunkt II.2.3) fünf verschiedene Gruppen von Kindern anhand ihrer Beliebtheit unter ihren Peers:

- 1) Beliebte Kinder, welche positive, aber keine negativen Wahlen erhalten.
- 2) Abgelehnte Kinder, welche negative, aber keine positiven Wahlen erhalten.
- 3) Kontroverse Kinder, welche positive und negative Wahlen erhalten.
- 4) Ignorierte oder wenig beachtete Kinder, welche (fast) keine positiven und negativen Wahlen erhalten.
- 5) Durchschnittlich beurteilte Kinder.

Die genannten Gruppen von Kindern waren interessanterweise auch zu einem großen Teil aufgrund ihres Verhaltens voneinander trennbar, so Coie et al. (1982). Beliebte Kinder verhielten sich häufig kooperativ und zeigten Leiterschaftsqualitäten sowie wenig störendes Verhalten. Abgelehnte Kinder hingegen stritten sich häufig, verhielten sich störend sowie unkooperativ und zeigten wenig Leiterschaftsqualitäten. Kontroverse Kinder hatten Eigenschaften von beliebten und abgelehnten Kindern und ignorierte Kinder zeigten sich sozial nicht responsiv. Ähnliches berichteten Putallaz und Gottman (1981) und Putallaz und Wasserman (1989) in einer Serie von Experimenten. Asher und Renshaw (1981, zitiert nach Wittmann, 1991) fanden darüber hinaus einen ausgeprägten Zusammenhang von angewandten Problemlösestrategien und sozialem Status (zum Begriff *sozialer Status* vgl. Gliederungspunkt II.2.3.1). Hartup (1970, zitiert nach Wittmann, 1991) bezeugt Zusammenhänge zwischen hohem sozialen Status und Empathiefähigkeit sowie geringer Ängstlichkeit. Auch Verhaltensweisen wie kooperatives Konfliktlösen, realitätsgerechte Wahrnehmung, kommunikative Kompetenz oder die Vergabe positiver Anerkennung weisen eine Verbindung zur Akzeptanz durch Peers und zum Schließen von engeren Freundschaften auf (Chandler et al., 1992; Gresham, 1985; Herbert, 1986).

Von Bedeutung für die Präferenz eines Kindes als Spielpartner sind darüber hinaus allerdings ebenfalls die Sprachfertigkeiten, die Intelligenz und der allgemeine Entwicklungsfortschritt eines Kindes, sowie seine körperliche Attraktivität, die motorischen Fertigkeiten (bei Jungen) und sogar die Popularität seines Namens (Chandler et al., 1992; Field, 1981, zitiert nach Hops, 1983; Hartup, 1970, zitiert nach Wittmann, 1991; Hops, 1983; Parker & Asher, 1987). Auch findet sich für das Vorschulalter (und bis hin zur Präadoleszenz) eine Präferenz von Interaktionspartnern des gleichen Geschlechts (Hops, 1983; Wittmann, 1991). Die Wahl eines Kindes als Spielpartner sowie gelingende Peer-Beziehungen scheinen also von vielen Merkmalen abzuhängen, von denen manche als



soziale Fertigkeiten oder Entwicklungsfertigkeiten zu interpretieren sind, manche jedoch lediglich als sozial erwünschte Merkmale, die nicht veränderbar sind.

Dementsprechend ist die Frage, ob nun inadäquates Sozialverhalten eines Kindes seine niedrige Peerakzeptanz bedingte (vgl. Gliederungspunkt I.1.3.1) oder ob es sich (auch) umgekehrt verhielt (vgl. Gliederungspunkt I.3.3.1), für den Einzelfall sicherlich recht unterschiedlich zu beantworten.

Es sind jedoch kausale Deutungen des Zusammenhangs zwischen der Qualität von Peer-Beziehungen einerseits und späterem Verhalten, Persönlichkeitsmerkmalen sowie Fertigkeiten andererseits möglich: Etliche umfangreiche Längsschnittstudien betonen die hohe Bedeutung von schlechten Peer-Beziehungen und mangelnder Akzeptanz durch Peers als Prädiktoren für eine große Bandbreite von späteren Verhaltensauffälligkeiten und emotionalen Problemen. Hierzu gehören beispielsweise schlechte Schulleistungen / Schulabbruch, Delinquenz / Kriminalität, psychische Störungen, Suizid als Erwachsene und unehrenhafte Entlassung aus der Armee (Chandler et al., 1992; Cohen Conger & Phillips Keane, 1981; French & Tyne, 1982; Herbert, 1986; Melfsen & Florin, 1997; Parker & Asher, 1987; Pellegrini & Urbain, 1985; Rushton, 1995; Wittmann, 1991). Zu befürchten ist darüber hinaus eine hohe Stabilität der Ablehnung durch Peers (Bierman & Montminy, 1993). Einige Autoren bezweifeln jedoch den genannten prädiktiven Zusammenhang für Peer-Beziehungen im Vorschulalter (vgl. Wittmann, 1991).

Neuere Studien zeigen, dass das Risiko für späteres Problemverhalten externalisierender Art (Delinquenz, Schulabbruch, Drogenmissbrauch etc.) steigt, wenn die Prädiktoren *Ablehnung durch Peers* sowie *Aggressivität* kombiniert auftreten. Abgelehnte und gleichzeitig zurückgezogene Kinder tendieren nicht zu späteren Externalisierungsproblemen. Die Ablehnung durch Peers allein scheint also einen schwächeren Zusammenhang mit späteren Externalisierungsproblemen zu besitzen als dies für Aggressivität der Fall ist (Übersicht bei Asendorpf & Banse, 2000).

### ***1.1.3.3 Defizite sozialer Fertigkeiten***

Sozial defizientes Verhalten kann möglicherweise in vielen Fällen als externalisierendes oder internalisierendes Problemverhalten klassifiziert werden. Dennoch rechtfertigt die intensive Forschung zu sozialen Fertigkeiten die folgende Darstellung als eigenständige, wenn auch heterogene Kategorie des Verhaltens. Soziale Fertigkeiten bezeichnen hier spezifische, möglicherweise trainierbare Fertigkeiten, welche für gelingende soziale Interaktionen als notwendig betrachtet werden (zu Definitionen der Begriffe *soziale Fertigkeiten* und *soziale Kompetenz* vgl. Gliederungspunkt I.3.2 und Unterpunkte).

Wie bereits im vorigen Gliederungspunkt beschrieben, besteht ein enger korrelativer Zusammenhang zwischen gelingenden Peer-Beziehungen und sozial kompetenten Verhaltensweisen einer Person. Dies lässt - konform mit den Annahmen der Austausch-Theorien (vgl. Argyle, 1992; Asendorpf & Banse, 2000) - auf wichtige Fertigkeiten schließen, die es ermöglichen, dauerhafte Interaktionspartner und Freunde zu gewinnen. Nach Herbert (1986) lassen sich diese zusammenfassen als Sensibilität für die Bedürfnisse anderer und als Fähigkeit, Zuneigung und Gefühle zu kommunizieren sowie Ziele und Aktivitäten mit anderen zu teilen. Crick und Dodge (1994) benennen die Fertigkeiten, mit anderen Kindern zu kommunizieren, interpersonale Probleme zu lösen, sich zum Spiel in eine Gruppe einzufügen und emotionale Reaktionen auf frustrierende Erlebnisse zu regulieren als kritisch für den Erwerb von Freundschaften im frühen Kindesalter.

Spezifische soziale Fertigkeiten stehen jedoch nicht nur in direktem Zusammenhang mit Peer-Beziehungen und -Akzeptanz, sondern auch mit problematischem Verhalten und allgemeiner sozialer Anpassung. So fanden Spivack, Platt und Shure (1976, zitiert nach Denham & Almeida, 1987) Unterschiede zwischen angepassten und nicht angepassten Kindern in folgenden kognitiven Variablen:

- 1) Anzahl der alternativen Lösungen für interpersonale Konfliktsituationen.
- 2) Adäquate Spezifikation von Wegen und Mitteln, um die präferierte Lösung zu erreichen.
- 3) Bedenken der Konsequenzen einer sozialen Handlung für sich selbst und andere.

(Für weitere Belege zu Zusammenhängen zwischen sozial-kognitiven Problemlösefertigkeiten und Maßen von sozialer Anpassung, sozialer Integration und von Verhaltensabweichungen vgl. Gliederungspunkte II.3.2 und III.2.4.)

Michelson, Foster und Ritchey (1981, zitiert nach Wittmann, 1991) berichten in einer Studienübersicht von engen Zusammenhängen zwischen geringer sozialer Kompetenz im Kleinkind- und Vorschulalter einerseits und Defiziten in der kognitiven und emotionalen Entwicklung sowie geringem Selbstwertgefühl andererseits. Merrell (1995, zitiert nach Merrell & Gimpel, 1998) betont Zusammenhänge zwischen diversen Maßen sozialer Fertigkeiten und schüchternem und ängstlichem Verhalten bei 3- bis 6-jährigen Kindern. In einer Studienübersicht berichten Raver und Knitzer (2002, zitiert nach Joseph & Strain, 2003) über enge Zusammenhänge zwischen Maßen sozialer Kompetenz einerseits und Lernfähigkeiten sowie Schulerfolg andererseits. Elliott, Malecki und Demaray (2001) postulieren anhand einer Studienübersicht sogar einen kausalen Zusammenhang zwischen sozialer Kompetenz und Schulerfolg in der Art, dass soziale Kompetenz Schulerfolg fördert und das Fehlen sozialer Kompetenz schulisches Versagen nach sich zieht.

Diverse Studien von Hops und Mitarbeitern (zusammengefasst in Hops, 1983) zeigen allerdings, dass die Gesamtsumme positiven sozialen Verhaltens von 3 Jahren bis zur vierten Klasse steigt. Dies ist bei der normativen Beurteilung und Messung des Sozialverhaltens von Kindern unterschiedlicher Altersgruppen zu berücksichtigen.

Wie auch die Peer-Akzeptanz, so eignen sich diverse Maße sozialer Kompetenz als potentielle Prädiktoren für spätere Anpassungsschwierigkeiten (Denham & Almeida, 1987). So wurden in prospektiven sowie retrospektiven Studien Zusammenhänge zwischen kindlichen Defiziten im Bereich sozialer Fertigkeiten als Prädiktorvariablen und hohem Stresserleben, Ängstlichkeit, allgemeinen Anpassungsschwierigkeiten, psychischen Erkrankungen wie z.B. Depressionen, Isolation, Alkoholismus, aggressivem und antisozialem Verhalten sowie Delinquenz, Schulproblemen / -versagen, schlechter Führung bei der Armee sowie einer Reihe interpersonaler Probleme im Jugend- und Erwachsenenalter als Kriteriumsvariablen festgestellt (Chandler et al., 1992; Keltikangas-Järvinen, 2001; Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998, zitiert nach Kuschel & Hahlweg, 2005; Merrell & Gimpel, 1998; Michelson, Foster & Ritchey, 1981, zitiert nach Wittmann, 1991; N. Singh et al., 1991).

Vor allem die älteren Studien besitzen allerdings nicht immer genügend Aussagekraft, um zu gewährleisten, dass die korrelative Beziehung zwischen sozialer Kompetenz und diversen Auffälligkeiten zweifelsfrei als eine kausale interpretiert werden kann (vgl. auch Merrell & Gimpel, 1998).

Die vorliegende Evidenz reicht jedoch mittlerweile aus, um mit Denham und Almeida (1987) für die frühzeitige Intervention durch Trainings sozialer Fertigkeiten als potenziell wertvolle Werkzeuge primärer Prävention zu plädieren (vgl. auch Gliederungspunkt II.3 mit Unterpunkten; zu Modellen der Prävention vgl. Gliederungspunkt I.2 mit Unterpunkten).

Hartup (1986) unterstützt diese Sichtweise, indem er einen Überblick über die in der Forschung weitgehend vernachlässigten positiven Auswirkungen sozialer Kompetenz auf die Entwicklung von Kindern gibt. Demnach korreliert eine hohe Ausprägung sozialer Fertigkeiten positiv mit schulischem Erfolg, interpersonalem Erfolg, Akzeptanz von Peers, positiver Verstärkung durch Interaktionspartner und positiver Selbstwahrnehmung (für weitere Studien zu diesen Zusammenhängen vgl. Gliederungspunkte II.3 sowie III.2 und Unterpunkte).

#### ***1.1.3.4 Externalisierende Störungen***

Der Anstieg von Problemverhaltensweisen im Kindesalter trifft in besonderer Weise auf Externalisierungsprobleme, wie z.B. aggressives Verhalten, Trotzverhalten und Delinquenz, zu (Borg-Laufs, 1993; Laucht, 2001; Lösel & Beelmann, 2003; F. Petermann & Warschburger, 1993; Robert-Koch-Institut, 2004). Nicht nur im Bereich der Medien ist das Thema *Gewalt* (z.B. in Kindergärten und Schulen) ein Dauerbrenner - auch in psychotherapeutischen Praxen, Erziehungsberatungsstellen und Kliniken sind aggressive, impulsive und hyperaktive Verhaltensweisen mittlerweile die Hauptgründe für eine Vorstellung des Kindes (Bierman et al., 1996; F. Petermann & Warschburger, 1993; Selg, Mees & Berg, 1997; Wolff Metternich & Döpfner, 2000). Die polizeiliche Kriminalstatistik des Bundeskriminalamtes (2005) weist seit 1989 einen jährlichen, teils drastischen Anstieg tatverdächtiger Kinder auf (dies betrifft in besonderer Weise die Gewaltkriminalität), seit 1999 kommt es allerdings wieder zu einer leichten Reduzierung der Zahlen. Jedoch immerhin noch etwa jeder 1000. Tatverdächtige (Erwachsene eingeschlossen) im Jahr 2003

war 5 Jahre oder jünger. Auch in den USA kam es nach einem deutlichen Anstieg kindlicher Gewalt in den letzten Jahren zu leichten Verbesserungen der entsprechenden Statistiken. Möglicherweise ist dies auf die wachsende Sensibilisierung gegenüber Kindergewalt und entsprechendes Präventionsbemühen zurückzuführen, so Cierpka (2005a).

In der vorliegenden Arbeit geht es unter anderem um einen Präventionsansatz für *Grauzonenkinder* (Mayr, 1997b, S. 156), also Risikokinder in Normalpopulationen von Regeleinrichtungen des Vorschulalters. Deshalb soll an dieser Stelle nicht näher auf gravierende und therapiebedürftige klinisch-psychologische Störungsbilder (beispielsweise Störungen des Sozialverhaltens, das hyperkinetische Syndrom oder Autoaggressionen) eingegangen werden. Denn nicht in jedem Fall ist aggressives und impulsives Verhalten als pathologisch zu betrachten. In die Beurteilung eines Verhaltens auf "Normalität" (zur Unterscheidung von "deviantem" und "normalem" Verhalten vgl. Gliederungspunkt I.3.2.5) ist bei Kindern neben der Schädigungsabsicht des Täters auch sein Entwicklungsstand einzubeziehen (F. Petermann & Warschburger, 1998; vgl. auch Kramm & Pley, 1995).

Aggressives Verhalten lässt sich bei ca. 2 bis 10% (manche Studien sprechen sogar von 25%) der Kinder beobachten. Die Anzahl der männlichen Betroffenen liegt hierbei deutlich höher. Möglicherweise ist das aggressive Verhalten von Jungen allerdings lediglich salienter, direkter, bei Mädchen hingegen indirekter (vgl. Cierpka, 2005a; Fröhlich, 1993; Herpertz-Dahlmann, 1997; Ihle, Esser, Schmidt & Blanz, 2002; Kuschel et al., 2004; F. Petermann, 2005; F. Petermann & Warschburger, 1998; F. Petermann & Wiedebusch, 1993; Selg et al., 1997). Speziell für den Vorschulbereich (3 bis 6 Jahre) berichten Wolff Metternich und Döpfner (2000) über eine Prävalenz der Verhaltensstörung (conduct disorder) von ca. 14% im deutschen Sprachraum. Kuschel et al. (2004) berichten in der Auswertung der Braunschweiger Kindergartenstudie von 18% der Jungen und 21% der Mädchen zwischen 3 und 6 Jahren mit klinisch auffälligen Externalisierungsproblemen. Die epidemiologischen Daten aktueller internationaler Studien sprechen nach Wolff Metternich und Döpfner (2000) von einer Prävalenz von Verhaltensstörungen bei 7 bis 25% aller Kinder des Vorschulalters. 1987 berichtete Kazdin erst von einer Prävalenz um 4 bis 10% (wenngleich nicht ausgeschlossen werden kann, dass den beiden Erhebungen möglicherweise unterschiedliche Störungskriterien zugrunde liegen). Unter Kindern im Vorschulalter ist die Dominanz der

Jungen bei Verhaltensstörungen nicht so stark ausgeprägt wie bei älteren Kindern (Wolff Metternich & Döpfner, 2000).

Ein mögliches Kennzeichen externalisierender Verhaltensstörungen ist die tägliche Verweigerung, Anweisungen zu befolgen. Dies tritt im deutschen Sprachraum den Eltern gegenüber bei in etwa 14% aller Kinder auf, gegenüber Erziehern im Kindergarten interessanterweise jedoch nur in 3% aller Fälle. Bei Wutausbrüchen verhält es sich ähnlich: Bei 6% aller Kinder treten Wutanfälle regelmäßig zu Hause auf, im Kindergarten allerdings nur in einem halben Prozent aller Fälle. Folglich ist zu verstehen, dass Korrelationen zwischen Verhaltensbeurteilungen von Erziehern und denen von Eltern häufig gering ausgeprägt sind (Studienübersicht bei Wolff Metternich & Döpfner, 2000).

Aggressives Verhalten im Vorschulalter geht einher mit anderen Auffälligkeiten wie motorischer und verbaler Hyperaktivität, Impulsivität, Dissozialität, Aufmerksamkeitsproblemen, Entwicklungsdefiziten, mangelnder Bewältigung intellektueller Aufgaben, emotionalen Störungen, Defiziten in sozialen Problemlösefertigkeiten, Ablehnung durch Peers, sozialen Perspektivenübernahmedefiziten (zum Begriff *soziale Perspektivenübernahme* vgl. Gliederungspunkt II.1.2.2.1) sowie Wahrnehmungsauffälligkeiten wie z.B. die Attribution von Feindseligkeit in mehrdeutigen Interaktionen (Barkley et al., 1996; Dodge, 1980; Dodge & Frame, 1982; Feshbach & Fraczek, 1979; Herbert, 1986; Kazdin, 1987 & 1997; Lübben & Pflingsten, 1995; Wolff Metternich & Döpfner, 2000).

Nach Kuczynski und Kochanska (1990) sowie F. Petermann und Warschburger (1995) sei mit steigendem Alter auch ein Anstieg der aggressiven Handlungen zu beobachten. Lösel et al. (2004) unterstützen diese Ansicht zumindest für die Hälfte auffälliger Kinder des Vorschulalters. Nach Selg et al. (1997) kann dies nicht behauptet werden, da die Empirie hierzu zu widersprüchlich sei. Festzuhalten ist jedoch die enorm hohe Stabilität und tendenziell ungünstige Prognose bei aggressivem Verhalten (Campbell, Breaux, Ewing & Szumowski, 1986; Döpfner, 1993; Fischer, Rolf, Hasazi & Cummings, 1984; Huesmann, Eron, Lefkowitz & Walder, 1984; Keltikangas-Järvinen, 2001; Kusch & F. Petermann, 1993; Kuschel et al., 2004; Laucht, 2001; F. Petermann & Kusch, 1993; F. Petermann &

Warschburger, 1998; Verhulst & Koot, 1992; Wolff Metternich & Döpfner, 2000; Zunkley, 1992).

Dies kann bereits ab dem Vorschulalter beobachtet werden: In einer Längsschnittstudie von Richman, Stevenson und Graham (1982, zitiert nach Rushton, 1995) zeigten ca. 75% der im Alter von 3 Jahren aggressiven Kinder auch weiterhin Auffälligkeiten mit 8 Jahren. Lerner, Inui, Trupin und Douglas (1985, zitiert nach Mayr, 1997b) fanden sogar für 90% der Kindergartenkinder mit mittleren bis schweren externalisierenden Verhaltensstörungen auch weiterhin stark auffälliges Verhalten im Alter von 11½ Jahren.

Aggressiv-impulsives Verhalten in der Vorschulzeit und späteren Kindheit ist - wie auch Ablehnung durch Peers - ein überaus starker Prädiktor für eine breite Palette von späteren Anpassungs- und Lebensproblemen (Laucht, 2001; Parker & Asher, 1987). Darunter fallen u.a. Schulprobleme bis hin zum vorzeitigen Schulabgang, schlechte interpersonale Beziehungen, antisoziales, delinquentes und kriminelles Verhalten sowie Drogenmissbrauch (Campbell & Ewing, 1990; Campbell, Ewing, Breaux & Szumowski, 1986; Kazdin, 1987 & 1997; Mayr, 1997b; Parker & Asher, 1987; F. Petermann & Warschburger, 1998; Tremblay, Pihl, Vitaro & Dobkin, 1994; White, Moffitt, Earls, Robins & Silva, 1990; Wolff Metternich & Döpfner, 2000).

Etwas optimistischer äußert sich Robins für spätere psychische Erkrankungen (1978, zitiert nach Wolff Metternich & Döpfner, 2000): Etwa die Hälfte aller im Vorschulalter auffälligen Kinder wiesen im Erwachsenenalter leichtere psychische Auffälligkeiten sowie soziale Benachteiligung auf, allerdings keine Störung im klinischen Sinne.

#### ***1.1.3.5 Internalisierende Störungen***

Zurückgezogenes oder sozial unsicheres Verhalten im Vorschulalter wird in den Medien seltener thematisiert als aggressives oder hyperaktives Verhalten. Da sozial unsichere Kinder zu Hause und im Kindergarten weniger auffallen als Kinder mit einer externalisierenden Störung, ist die Handlungsbereitschaft, was die Inanspruchnahme professioneller Hilfe angeht, in der Regel geringer. Dabei vermuten einige Autoren, dass sozial unsichere Kinder

eine zumindest ähnlich ungünstige Entwicklungsprognose aufweisen wie aggressive (vgl. Essau & U. Petermann, 1998).

Auch bei den internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten möchte ich keine näheren Ausführungen zu therapierelevanten Störungen wie der sozialen Phobie oder der Depression im Kindesalter machen.

Die Prävalenz internalisierender Verhaltensweisen lässt sich aufgrund der nicht immer klaren Operationalisierung und der häufig mangelnden Beachtung dieser Kinder nur schwer einschätzen. Kagan (1989, zitiert nach Melfsen, 1997) fand Rückzugsverhalten, Vermeidung und Gehemmtheit bei 10 bis 20% aller US-amerikanischen, weißen Kinder bereits im Alter von 2 Jahren. Herbert (1986) kommt in einer Übersicht zu dem Schluss, dass sozialer Rückzug bei ca. 15% der klinischen Kinderpopulation vorkommt. Richter (1996, zitiert nach Mayr, 1997b) gibt allgemeine Ängstlichkeit in einer deutschen Normalstichprobe zum Zeitpunkt des Schulbeginns mit 7% der Jungen und 6% der Mädchen an. In der Braunschweiger Kindergartenstudie von Kuschel et al. (2004) zeigten sich bei 14% der Jungen zwischen 3 und 6 Jahren und bei 13% der Mädchen klinisch auffällige Internalisierungsprobleme.

Möglicherweise sind Mädchen häufiger betroffen als Jungen. Studien hierzu widersprechen sich jedoch häufig. Wahrscheinlich existieren zumindest Unterschiede in Untergruppen, so gibt es etwa mehr Mädchen, die von Trennungsängsten betroffen sind, als Jungen (Essau & U. Petermann, 1998; Ihle et al., 2002; Kuschel et al., 2004). Auch internalisierende Verhaltensweisen stellen eine zunehmend häufiger auftretende Problematik dar (F. Petermann & U. Petermann, 1996).

Schüchtern-zurückgezogenes Verhalten im Vorschulalter tritt zusammen mit anderen Auffälligkeiten wie verzerrten Wahrnehmungs- und Attributionsmustern, Defiziten in sozialen Problemlösefertigkeiten, einem schlechten Zugang zum eigenen Gefühls- und Motivationssystem, Selbstzentriertheit, Schwierigkeiten im Spielkontakt, motorisch und verbal passivem Verhalten, schlechten akademischen Leistungen, Ängsten, Minderwertigkeitsgefühlen und weiteren emotionalen Auffälligkeiten (z.B. Ängsten und depressiven Verstimmungen) sowie somatischen Beschwerden auf (Fantuzzo, Bulotsky,



McDermott, Mosca & Lutz, 2003; Kuschel et al., 2004; Lübben & Pfingsten, 1995; F. Petermann & U. Petermann, 1996). Soziale Perspektivenübernahmedefizite sind zwar bei aggressiven Kindern zu beobachten, wohl aber weniger bei zurückgezogenen (Lübben & Pfingsten, 1995). Kinder, die oppositionelles, aggressives oder hyperaktives Verhalten zeigen, weisen teilweise ebenfalls ängstliches Verhalten und Rückzug auf (Barkley et al., 1996; Essau & U. Petermann, 1998; Mayr, 1992).

In soziometrischen Peer-Beurteilungen werden schüchtern-zurückgezogene Kinder des Vorschulalters meist ignoriert, ab der mittleren Kindheit jedoch zunehmend auch abgelehnt (Asendorpf & Banse, 2000; Lübben & Pfingsten, 1995; Mayr, 1997b).

Wie auch bei aggressivem Verhalten ist eine deutliche Stabilität und tendenziell ungünstige Prognose festzuhalten: So berichten Sheek und Melchior (1990, zitiert nach F. Petermann & U. Petermann, 1996), dass 36% der extrem schüchternen Erwachsenen ihrer Stichprobe bereits im Vorschulalter sozial unsicher waren. Olweus (1996) stellt in einer Studienübersicht zum Bullying fest, dass sich Opfer des Bullying in Schulen vor allem aus zwei Gruppen von Kindern zusammensetzten: Zum einen aus den Kindern, die schon in sehr jungem Alter ängstlich, unsicher, zurückgezogen und sensibel waren (das passiv-submissive Opfer), zum anderen betrifft Bullying ängstliche und dabei aggressive oder hyperaktive Kinder (das provozierende Opfer). Diese Opfer waren auch noch im Alter von 23 Jahren mit höherer Wahrscheinlichkeit depressiv und hatten ein geringeres Selbstvertrauen als Nichtopfer.

Die Stabilität schüchtern-zurückgezogenen Verhaltens liegt aber wohl dennoch unterhalb der generationsübergreifenden Dauerhaftigkeit von aggressivem Verhalten (Ihle et al., 2002; Mayr, 1997b).

Etliche Autoren fanden eine Eignung sozialen Rückzugs während der Kindheit als Prädiktor für spätere psychische Störungen und Auffälligkeiten. So wurde sozialer Rückzug in der frühen Kindheit mit späteren schlechten Schulleistungen, inadäquater Verhaltensentwicklung, dauerhafter Isolation sowie schlechter Behandlung durch Peers, Drogenmissbrauch und einer höheren Wahrscheinlichkeit, an Depressionen zu erkranken, in

Zusammenhang gebracht (Cohen Conger & Phillips Keane, 1981; Mayr, 1997b; Olweus, 1996; F. Petermann & Sauerborn, 1989).

Schwartz-Gould, Wunsch-Hitzig und Dohrenwend (1980, zitiert nach Cohen Conger & Phillips Keane, 1981) fanden hingegen in ihrem Forschungsüberblick von 1928 bis 1978 über psychiatrische Störungen bei Kindern, dass es die antisozialen oder psychotischen Kinder seien, die eine schlechte Prognose hätten, während das neurotische Kind eine sehr gute Langzeitprognose habe.

Parker und Asher (1987) beklagen allerdings, dass Daten dieser Art meist durch retrospektive Studien erhoben wurden, da prospektive Langzeitstudien für schüchtern-zurückgezogene Kinder weitgehend fehlen. Lübben und Pfingsten (1995) betonen zusätzlich die schwierigere retrospektive Erfassung des Verhaltens bei sozial unsicheren im Vergleich zu aggressiven Kindern (z.B. anhand von Klassenbucheinträgen). Das gleiche gilt auch für die Erhebung der Langzeitfolgen internalisierender Art, welche bei diesen Kindern zu erwarten sind. Die Messung von beispielsweise Minderwertigkeitsgefühlen und sozialer Isolation ist weit schwieriger und aufwändiger als die Erhebung von Vorstrafen. Die Prognose für internalisierende Verhaltensauffälligkeiten in der Kindheit schien also lange unklar (vgl. Parker & Asher, 1987).

In jüngerer Zeit zeigen allerdings prospektive Längsschnittstudien auch bei sozial unsicheren Kindern eine spätere Häufung von psychopathologischen Merkmalen, die von Einsamkeits- und Minderwertigkeitsgefühlen bis hin zur Depression reichen (Asendorpf & Banse, 2000; Lübben & Pfingsten, 1995; Rubin, Hymel & Mills, 1989; Rubin & Mills, 1988; S. Schneider, 1999).

## **I.2 Lösungen: Die Prävention psychischer Auffälligkeiten**

### ***I.2.1 Geschichte, Entwicklung und gegenwärtiger Status***

Der präventive Gedanke ist nicht etwa ein Produkt moderner Forschung der letzten Jahre, sondern findet schon vor etwa dreitausend Jahren in der Bibel Gehör: "Erzieh deine Kinder...solange noch Hoffnung da ist!" (Sprichwörter 19,18a; Einheitsübersetzung).

Die moderne Prävention psychischer Krankheiten fand ihren Ursprung in der *mental hygiene*-Bewegung Ende des 19. Jahrhunderts. Jedoch erst in den letzten vier bis fünf Jahrzehnten hat der Ansatz der Prävention größeres Interesse unter Psychologen, Medizinern und Pädagogen gefunden (Hightower & Braden, 1991; Roberts & Peterson, 1984). Noch Anfang bis Mitte der 70er Jahre wurde die primäre Prävention psychischer Störungen jedoch als "benevolent gambling" (Panzetta, 1971), "more cost than benefit" (Cumming, 1972) oder als "an illusion" bezeichnet (alles in Goldston, 1977, S. 19). Auch Hops betonte 1983, dass beispielsweise Trainings sozialer Fertigkeiten in präventiver Absicht mehr auf gut gemeinten Annahmen als auf empirischen Daten beruhten. In Bezug auf Trainings für Kinder im deutschsprachigen Raum vertritt Beelmann (2004) noch immer eine solche Auffassung.

Gestützt wird die Bedeutung präventiver Arbeit durch die Überzeugung, dass es häufig einfacher und kosteneffektiver ist, einem Problem(-verhalten) vorzubeugen, als es zu beheben (Kramm & Pley, 1995; Mayr, 1997b; Roberts & Peterson, 1984). Weiterhin sind die wenigsten eingetretenen Entwicklungen im Leben eines Menschen vollständig reversibel, so dass häufig an Stelle der Heilung nur die Linderung einer psychischen Krankheit oder Auffälligkeit bleibt (Bierman et al., 1996; Kramm & Pley, 1995). Und schließlich existiert in der Entwicklungspsychologie das Konzept der sensiblen Phasen, d.h. nicht jede Fertigkeit lässt sich in jeder Phase des Lebens gleich gut erlernen (Montada, 2002). Deshalb kommt Wilson (1992) zu dem Schluss "it's easier to build boys than to repair men" (S. 136).

Mit der theoretischen Sicht präventiver Bemühungen als notwendig und effektiv kontrastiert jedoch die Praxis: Noch immer werden wenig Geld und auch vergleichsweise wenig Forschungsanstrengungen im Bereich der Vorbeugung von Verhaltensstörungen und emotionalen Erkrankungen investiert (Beelmann, 2004; Hightower & Braden, 1991; Lösel et al., 2004; Pellegrini & Urbain, 1985; Stolz, 1984). "Prävention ist ein nur konzeptionell attraktives, aber wenig realisiertes Modell" (Ernst, 1977, zitiert nach M. Friedrich, 1984, S. 291). In den letzten fünf Jahren jedoch kam es nach meiner Beobachtung im deutschen Sprachraum erfreulicherweise zu einem Anstieg von Präventionsbemühungen unter der Prämisse *Gewaltvorbeugung*, wenn auch oft wenig systematisiert, i.d.R. nicht evaluiert und fast durchgehend im Schulalter (vgl. auch Lösel et al., 2004).

Bezüglich präventiver Bemühungen mittels sozial-emotionaler Interventionen kann auch international meist nur auf Empirie bezüglich älterer Kinder zurückgegriffen werden (Carey, 1997). Zwar gibt es für Kinder des Vorschulalters in den USA etliche breit angelegte Programme zur Förderung kognitiver Leistungen wie z.B. Headstart oder Perry Preschool (vgl. Übersicht in Bryant & Maxwell, 1997; Guralnick, 1997), der Bereich sozialer und emotionaler Kompetenz jedoch ist weitgehend Brachland (Duda, Dunlap, Fox, Lentini & Clarke, 2004; Hightower & Braden, 1991; Merrell & Gimpel, 1998). Im angloamerikanischen Raum existieren nach meinem Wissen nur eine Handvoll erfolgreich evaluierter Trainingsprogramme, welche soziale und emotionale Fertigkeiten bzw. Defizite im Kindergarten- und Vorschulalter mit präventiver Zielsetzung adressieren, mit ihren Interventionsbemühungen (zumindest auch) an den Kindern selbst ansetzen und aktuell als Manual erhältlich, also überhaupt verfügbar sind. Im deutschen Sprachraum sind dies nach meiner Kenntnis lediglich das Kinder-Training "Faustlos" (Schick & Cierpka, 2005), eine deutsche Adaptation des "Second Step"-Programms aus den USA (Moore & Beland, 1992), sowie die Schulungs- und Trainingsmaßnahme "Papilio" (Scheithauer & Barquero, 2005; zu einer detaillierten Darstellung beider Interventionen vgl. Gliederungspunkte II.1.5.2.2 und II.1.5.2.3). Die gut bekannten, in hoher Auflage publizierten Trainings von F. Petermann und U. Petermann sowie von Döpfner wenden sich vor allem an Grundschul Kinder und verfolgen zudem mit Ausnahme der Intervention "Verhaltenstraining für Schulanfänger" (F. Petermann, Gerken, Natzke & Walter, 2002) nicht in erster Linie primärpräventive Ziele (vgl. Beelmann, 2004; B. Zeller 1999a, 1999b).

Mit Goleman (1997) lässt sich jedoch behaupten, dass die sozial-emotionale Kompetenz oder *emotionale Intelligenz*, welche auch soziale Fertigkeiten umfasst, außerordentlichen Einfluss auf ein individuelles Leben und eine Gesellschaft hat und auf lange Sicht möglicherweise wichtiger für persönliches Glück und ebensolchen Erfolg ist als kognitive Intelligenz.

Die Grundlage dieser sozial-emotionalen Kompetenz wird in der Kindheit gelegt (Merrell & Gimpel, 1998). Nach Carey (1997) sind die Vorschuljahre sogar die entscheidendste Periode für die menschliche Entwicklung überhaupt. Hier wird das Fundament für komplexe Verhaltensstrukturen gelegt, was bedeutet, dass trotzige und aggressive oder ängstlich-zurückgezogene Verhaltensweisen in diesem Alter lebenslange Schwierigkeiten nach sich

ziehen können (vgl. Gliederungspunkt I.1.3). Auch die neuropsychologische Forschung betont die Wichtigkeit der frühen Kindheit für die spätere Anpassung von Individuen (Verweise bei Cierpka, 2005b; Spitzer, 2002). Die rechtzeitige Intervention kann Anpassungsschwierigkeiten möglicherweise verhindern und positive soziale Verhaltensweisen etablieren, welche die Bewältigung anstehender Entwicklungsaufgaben begünstigen. So wird auch in der Neufassung des KJHG (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, 1990) der Aspekt der Prävention betont.

### ***1.2.2 Definitionen und Modelle***

Präventive Ansätze lassen sich nach verschiedenen Kriterien klassifizieren. In der Literatur findet sich hierzu eine große Anzahl von Modellen (vgl. Schlesier, 2002). Im Folgenden soll jedoch nur auf eine kurze Darstellung von eher allgemeinen Interventions- und Präventionsparadigmen sowie nachfolgend die klassische Einteilung von *Präventionsphasen* nach Gerald Caplan (1964, zitiert nach Roberts & Peterson, 1984) eingegangen werden.

#### ***1.2.2.1 Die Einteilung von Präventionsphasen nach Caplan***

In der Forschung zur Prävention psychischer Krankheit hat Gerald Caplan (1964, zitiert nach Roberts & Peterson, 1984; vgl. auch Gerlicher, 1989; Goldston, 1977; Hightower & Braden, 1991) ein klassisches, wenn auch nicht unumstrittenes Modell entwickelt, welches Prävention in eine primäre, eine sekundäre und eine tertiäre Phase einteilt und auch heute noch breit verwendet wird.

In den letzten Jahren werden darüber hinaus häufig die Begriffe der universellen, selektiven und indizierten Prävention verwendet. Diese sind meines Erachtens beinahe synonym zu den Begriffen primäre, sekundäre und tertiäre Prävention zu verstehen, wenngleich sie eher die Breite der Zielgruppe als den Grad der Beschwerden benennen. Sie werden deshalb an dieser Stelle nachrangig behandelt (Committee On Prevention Of Mental Disorders; vgl. Brezinka, 2003; Cierpka, 2005b; F. Petermann, 2003).

#### ***1.2.2.1.1 Primäre Prävention.***

Intervenieren bevor Probleme überhaupt entstehen, beschreibt den Ansatz der primären Prävention.

Primäre Prävention (auch Generalprävention genannt) umfasst zwei Aspekte (Goldston, 1977):

- 1) Die Gesundheitsförderung, welche die Förderung der allgemeinen Lebensqualität und (psychischer) Gesundheit beinhaltet.
- 2) Den spezifischen Schutz vor Erkrankung, wozu z.B. (Stress-)Impfungen oder der Aufbau von spezifischen Ressourcen gehören.

Schon bei Caplan (1964, zitiert nach Roberts & Peterson, 1984), aber auch in Veröffentlichungen jüngeren Datums (Hightower & Braden, 1991) wird betont, dass primäre Prävention sich im Gegensatz zu der in Psychologie und Psychiatrie gängigen, individuumsorientierten Arbeitsweise kostengünstig an eine ganze Population oder Gruppe richten solle, denn das Ziel primärer Prävention sei immer die Reduktion von Problemen in der ganzen Population. Hierbei sind Erfolge mit im Wesentlichen den gleichen Methoden zu erwarten, welche sich bereits in der Behandlung ausgeprägter Pathologie als wirksam erwiesen haben (Hightower & Braden, 1991).

#### ***1.2.2.1.2 Sekundäre Prävention.***

Sekundäre Prävention bedeutet, zu einem frühen Zeitpunkt der Morbiditätsentwicklung zu intervenieren, um Auswirkungen der Erkrankung oder diese selbst zu stoppen, bevor ernsthafte (psychische oder somatische) Störungen entstehen.

#### ***1.2.2.1.3 Tertiäre Prävention.***

Tertiäre Prävention beschreibt die Rehabilitation existierenden Problemverhaltens mit dem Ziel, die Höhe der Schädigung zu begrenzen und den Verlauf der residualen Folgen einer Störung zu ändern. Zax und Cowen (1976, zitiert nach Roberts & Peterson, 1984) sowie

Hightower und Braden (1991) betonen, dass dies lediglich Prävention dem Namen nach sei und nicht Vorbeugung im eigentlichen Sinne.

### ***1.2.2.2 Einordnung unseres Trainingsmodells***

Die Übergänge zwischen den beschriebenen Phasen oder Stadien von Prävention sind fließend und nicht immer ist eine eindeutige Zuordnung eines Interventionsansatzes möglich (vgl. Hightower & Braden, 1991). So wurden in der mir vorliegenden Literatur spezifische Trainings sozialer Kompetenz über verschiedene Studienübersichten hinweg wechselnd als Ansätze primärer vs. sekundärer Prävention klassifiziert.

Unser Training<sup>1</sup> lässt sich im Rahmen der vorgestellten Phasen von Caplan (1964, zitiert nach Roberts & Peterson, 1984) als eine primär- bis möglicherweise im Einzelfall auch sekundärpräventiv wirksame Interventionsmaßnahme bezeichnen. Mit diesem Training wird im Wesentlichen durch den Aufbau sozial kompetenten Verhaltens (vgl. Gliederungspunkt III.2 und Unterpunkte) versucht, den im Gliederungspunkt I.1.3 zusammengetragenen Folgen von mangelnder Sozialkompetenz, Schwierigkeiten in Peer-Beziehungen und Verhaltensauffälligkeiten vorzubeugen, bzw. erste Anzeichen einer Beeinträchtigung zu reduzieren. Unser Training steht diesbezüglich in der Tradition etlicher sozial-emotional wirksamer Präventionsansätze, da im Vorschulalter häufig die Förderung sozial kompetenter Fertigkeiten als viel versprechender Weg der Prävention gewählt wird. Als Maßnahme universeller Prävention richtet sich unser Training an vollständige Kindergarten-Gruppen und nicht etwa nur an ausgewählte Risikokinder im Sinne einer selektiven Präventionsmaßnahme. In diesen Gruppen vorhandene Risikokinder sollten natürlich besonders profitieren. Solche Kinder und ihre ungünstige Entwicklung (vgl. Gliederungspunkt I.1.3 und Unterpunkte) geben überhaupt erst Anlass für die Entwicklung einer solchen Intervention (vgl. Gliederungspunkte I.1.3.4 und II.3.4).

---

<sup>1</sup> Hier und im Folgenden ziehe ich die Bezeichnung "unser Training", "unser Trainingsmodell" etc. der Bezeichnung "mein Training" etc. vor, da das vorliegende Trainingsmanual und -konzept trotz umfangreicher Überarbeitungen meinerseits in seinen Grundzügen das gemeinsame Werk der Arbeitsgruppe Jülisch, Kopske, Tönjes und B. Zeller ist.

Mit Kessler und Albee (1975, zitiert nach Roberts & Peterson, 1984) vertrete auch ich dabei die Auffassung, dass Prävention mehr bedeutet als nur das kurzfristige Vermeiden problematischen Verhaltens. Es geht vielmehr darum, Kindern sozial relevante Fertigkeiten und Wertvorstellungen zu vermitteln, die über Settings und Entwicklungsstufen hinaus Bestand haben und es diesen Kindern ermöglichen, auch neuartigen Herausforderungen gegenüber kreativ nach adaptiven Lösungen zu suchen und diese umzusetzen. Kornberg und Caplan (1980, zitiert nach Roberts & Peterson, 1984) beschreiben deshalb die Vermittlung von (sozialer) Kompetenz als eine primäre Quelle von Prävention.

### **I.3 Lösungen: Die Förderung sozialer Kompetenz**

#### ***I.3.1 Geschichte, Entwicklung und gegenwärtiger Status***

Das Interesse an Fertigkeiten und Verhaltensweisen, die im weitesten Sinne eine befriedigende menschliche Interaktion ermöglichen, ist älter als die moderne Forschung zu sozialer Kompetenz, soft skills oder emotionaler Intelligenz. Soweit bekannt, wurden die Begriffe social competence und social maturity allerdings erst von Doll (1935, zitiert nach Merrell & Gimpel, 1998; vgl. auch Wittmann, 1991) eingeführt.

In den 50er und 60er Jahren des letzten Jahrhunderts trat das Thema sozialer Kompetenz in besonderer Weise in der Rehabilitation von psychisch schwer erkrankten Patienten wie chronisch Schizophrenen und auch in der Behandlung von Suchterkrankungen in den Fokus des Interesses. Dies stand in Zusammenhang mit dem Aufschwung der Verhaltenstherapie und einer Erweiterung des traditionellen medizinischen Krankheitsbildes um den Aspekt der Kompetenzen und Ressourcen.

Seit Beginn der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts entstanden Ansätze sozialer Fertigkeitstrainings für Kinder, Jugendliche und Erwachsene in weiten Bereichen der Psychologie (Hansen, 1993; Wittmann, 1991). Dabei wurden Verhaltensauffälligkeiten von Kindern zunehmend aus dem Blickwinkel eines Kompetenz- oder Entwicklungsdefizites betrachtet (Hollin & Trower, 1986a; F. Petermann, 1995b).



Hollin und Trower (1986b) sowie Beelmann, Pfingsten und Lösel (1994) ordnen den Höhepunkt des internationalen Forschungsinteresses an Interventionen zur Förderung sozialer Kompetenz von Kindern dem Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts zu. Meine Beobachtungen anhand des Kriteriums der Menge publizierter Literatur sind ähnlich. Zunächst entstanden Interventionskonzepte für stark internalisierende und externalisierende Kinder, später auch für weitere Gruppen wie z.B. Kinder mit Lernschwierigkeiten und geistiger Behinderung sowie im Rahmen primärpräventiver Ansätze (Hollin & Trower, 1986a).

Anfang der 70er Jahre begann auch in der Bundesrepublik Deutschland eine breite Diskussion, welche gerade im Vorschulalter eine Umorientierung von der Betonung kognitiver Ziele hin zu sozialem Lernen thematisierte. Im Mittelpunkt dieser Debatte stand der situationsorientierte Ansatz der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung des deutschen Jugendinstituts (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, 1974, zitiert nach Wittmann, 1991). Gefordert wurde dabei die nachhaltige Förderung bestimmter grundlegender Qualifikationen sozialen Handelns durch die vorschulische Erziehung. Spezifische Fertigkeitentrainings fristeten allerdings eher ein Nischendasein als therapeutische Interventionen für bereits ernsthaft beeinträchtigte Kinder und Jugendliche.

In den letzten Jahren kam es nach meiner Beobachtung zu einer erneuten, breit gestreuten Belebung der Forschung. Im Rahmen der Debatte um Gewaltprävention angesichts etlicher durch Schüler begangener, medienwirksamer Morde (z.B. die Amokläufe von Littleton und Erfurt) wurden etliche neue Interventionen zur Gewaltprävention für Schulen im deutschen Sprachraum entwickelt (für weiterführende Informationen sei der Leser auf die im Literaturverzeichnis aufgelisteten Internetportale von Visionary, Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg sowie der Kultusministerien von Baden-Württemberg und Hessen verwiesen; vgl. auch Beelmann, 2004; Wolff Metternich et al., 2002). Nicht alle stellen jedoch Trainings sozialer Kompetenz im engeren Sinne dar. Weiter beschränkt sich auch die Vermittlung sozialer Kompetenz nicht ausschließlich auf Gewaltprävention.

Trotz dieser Forschungsbemühungen besitzen Trainingskonzepte zur Förderung sozialer Kompetenz im Kindes- und Jugendalter im deutschen Sprachraum bis heute eine eher geringe Bedeutung. Insbesondere entsprechende, positiv evaluierte Interventionsansätze für

Kinder des Vorschulalters sind praktisch nicht existent (Beelmann, 2004; F. Petermann, 1995b; Scheithauer, Mehren & F. Petermann, 2003; Wolff Metternich et al., 2002; vgl. auch Gliederungspunkte I.2.1, I.4 und II.1.5.2 und Unterpunkte).

### ***1.3.2 Definitionen und Modelle***

#### ***1.3.2.1 Vielfalt der Konzepte***

*Soziale Fertigkeiten (social skills)* oder *soziale Kompetenz (social competence)* sind - wie viele psychologische Konstrukte - auf unterschiedlichste Art definiert worden (Cohen Conger & Phillips Keane, 1981; Merrell & Gimpel, 1998). Es scheint, dass mit dem Maß wie die Literatur zur sozialen Kompetenz zugenommen hat, auch die Breite der Verhaltensweisen, die als soziale Fertigkeiten bezeichnet werden, zunahm. Dabei besteht die Gefahr, dass soziale Fertigkeiten bald alles umfassen, was ein Kind in der Interaktion mit anderen tut (Foster, Inderbitzen & Nangle, 1993; Hops, 1983). Hollin und Trower (1986b) beklagen, dass der Ruf von Trainings sozialer Fertigkeiten aufgrund solcher Entwicklungen gefährdet sei.

Diese Vielfalt und Breite der Konzepte mag daher rühren, dass soziale Kompetenz wiederum auf unterschiedlichen psychologischen Konstrukten beruht oder enge Verknüpfungen mit diesen aufweist. Zu solchen Konstrukten gehören beispielsweise Persönlichkeit, Temperament, Intelligenz, Emotion, Wahrnehmung, Motivation und Einstellung. Soziale Kompetenz ist keine Einzelfertigkeit, sondern setzt sich aus verschiedenen Traits, Fertigkeiten und Verhaltensweisen zusammen, deren Komplexität und Vielfalt es schwer macht, sich darauf zu einigen, was denn nun soziale Kompetenz "an sich" ist - wenn diese Frage aufgrund ihres konstrukthaften Charakters überhaupt zu beantworten ist. Weiterhin wird soziale Kompetenz aus der Sicht unterschiedlichster Kulturen und Berufsgruppen (z.B. Psychologen, Pädagogen, Soziologen, Betriebswirte und Mediziner) betrachtet und entsprechend vielfältig definiert (Merrell & Gimpel, 1998; vgl. auch Gliederungspunkt I.3.2.5).

### ***1.3.2.2 Soziale Fertigkeiten, soziale Kompetenz, emotionale Kompetenz und moralische Kompetenz***

Die beiden Begriffe *soziale Fertigkeiten* (social skills) und *soziale Kompetenz* (social competence) werden häufig synonym verwandt, etliche Wissenschaftler jedoch unterscheiden sinnvollerweise zwischen beiden. In einem einflussreichen Artikel von McFall (1982, zitiert nach Hops, 1983) wurden soziale Fertigkeiten als die spezifischen Verhaltensweisen definiert, die ein Individuum zeigen muss, um eine bestimmte Aufgabe kompetent durchzuführen. Soziale Kompetenz hingegen ist nach McFall ein bewertender und vor allem zusammenfassender Begriff, der auf Urteilen darüber beruht, ob eine Person eine Aufgabe adäquat ausgeführt hat. Diese Urteile basieren typischerweise auf der Meinung anderer oder dem Vergleich mit Kriterien oder Normgruppen.

In soziale Kompetenz gehen nach obiger Beschreibung auch motorische, sprachliche, kognitive und Wahrnehmungsfertigkeiten ein, welche sozial kompetentes Verhalten ermöglichen, jedoch nicht unbedingt sozialer Natur sind (Elliott & Busse, 1991; Elliott & Gresham, 1993; Merrell & Gimpel, 1998).

Lange Zeit nur selten einbezogen wurden nach meiner Beobachtung allerdings "weichere" oder "nicht kognitiv-behaviorale" Aspekte wie Empathie (verstanden nicht nur als kognitive Perspektivenübernahme, sondern auch als emotionale Einfühlung; vgl. Gliederungspunkt II.1.2.2.1) und generell der weite Bereich emotionaler und motivationaler Zustände (vgl. auch Bierman et al., 1996; Lübben & Pfingsten, 1995; B. Schneider, 1989; Theunissen, 1992). Goleman (1997) erweiterte den 1990 von Salovey und Mayer (zitiert nach Elksnin & Elksnin, 2003) geprägten Begriff *emotionale Intelligenz* zu einem Konstrukt, welches meines Erachtens im weitesten Sinne soziale Kompetenz bezeichnet, dabei aber einen Fokus auf emotionale Regulationsprozesse und damit emotionale Kompetenz legt (vgl. auch F. Petermann & Wiedebusch, 2001). Dies bedeutet zwar eine Aufwertung emotionaler Aspekte sozialer Kompetenz, trägt jedoch meines Erachtens mit der Schaffung eines neuen Konstrukts nicht unbedingt zur begrifflichen Klarheit bei.

Auch wird die Rolle prosozialer Wertvorstellungen, also sozusagen einer *moralischen Kompetenz* (vgl. auch Kohlberg, 1996), im Rahmen des Konstruktes soziale Kompetenz in

der Literatur kaum reflektiert. Mit Arsenio und Lemerise (2001) lässt sich jedoch fragen, ob soziale Kompetenz ohne traditionelle moralische Werte überhaupt zu verstehen und zu definieren ist (vgl. auch Gliederungspunkt I.3.2.5).

Bei unserem vorliegenden Training gehen wir von einem umfassenden Verständnis sozialer Kompetenz aus, welches sowohl den kognitiven und skill-orientierten Ansatz verhaltenstheoretischer Ausrichtung, als auch emotional-motivationale Aspekte sowie prosoziale Wertvorstellungen beinhaltet (vgl. Gliederungspunkt III.2).

### ***1.3.2.3 Deskriptionen und Definitionen***

Es existiert bisher keine verbindliche Deskription oder Definition sozialer Fertigkeiten oder sozialer Kompetenz, welche die Vielzahl unterschiedlicher Ansätze allgemein anerkannt zusammenfassen oder ersetzen würde.

Aus der Vielfalt der Definitionen und Deskriptionen sollen zur Illustration jeweils eine repräsentative US-amerikanische und eine deutsche neueren Datums vorgestellt werden. Für eine Übersicht gängiger Definitionen sei der Leser auf Merrell und Gimpel (1998) verwiesen.

Elliott und Gresham (1993) definieren soziale Fertigkeiten als "socially acceptable learned behaviors that enable a person to interact with others in ways that elicit positive responses and assist in avoiding negative responses" (S. 287).

F. Petermann (1995b, S. 109) beschreibt den Begriff "sozial kompetentes Verhalten" als sich beziehend "auf ein Set von Verhaltensweisen, das im Umgang mit Interaktionspartnern für alle an der Interaktion Beteiligten als vorteilhaft beschrieben werden kann. Kompetentes Verhalten setzt soziale Fertigkeiten voraus, die Aspekte der Wahrnehmung, Selbstkontrolle und Einfühlungsvermögen umfassen". Einfühlungsvermögen wird hierbei als eine kognitive Fertigkeit definiert.

Die große Mehrheit der Autoren nimmt in ihren Definitionsbemühungen ausschließlich Bezug auf beobachtbares Verhalten (vgl. auch Merrell & Gimpel, 1998). Eine solche

Herabbrechung des Konstruktes auf Verhaltensebene ist einer präzisen Operationalisierung natürlich dienlich und diese wiederum ist zur psychometrisch adäquaten Erfassung der Wirkung einer Interventionsmaßnahme notwendig. Weniger präzise messbare Merkmale sozialer Kompetenz (emotional-motivationale Aspekte, insbesondere Empathie, sowie prosoziale Wertvorstellungen; vgl. Gliederungspunkt I.3.2.3) sollten allerdings m.E. nicht ausgeblendet, sondern beim Verständnis sozialer Kompetenz beachtet werden - wenngleich ich der Vielzahl von Definitionen keine weitere hinzufügen möchte.

#### ***1.3.2.4 Kategorielle Unterteilung sozialer Fertigkeiten***

Es existiert bisher keine verbindliche Taxonomie sozialer Kompetenz. Die gängigen psychiatrischen Diagnosesysteme ICD 10 (Dilling, Mombour & Schmidt, 1993) und DSM IV (Sass, Wittchen & Zandig, 1996) sind geschaffen worden, um Psychopathologie zu klassifizieren und zu messen. Sie ignorieren daher weitgehend adaptives Verhalten (Merrell & Gimpel, 1998).

In einer aufwändigen Metaanalyse über Studien mit insgesamt mehr als 22.000 Kindern und Jugendlichen fanden Caldarella und Merrell (1997, zitiert nach Merrell & Gimpel, 1998) mittels multivariater Verfahren fünf Dimensionen von sozialen Fertigkeiten:

- 1) Peer-Beziehungen: Positive Interaktionen wie z.B. andere loben bzw. Komplimente verteilen, Hilfe anbieten, andere zum Spielen einladen.
- 2) Selbstmanagement: Z.B. emotionale Ausgeglichenheit, Impulskontrolle, Regeleinhaltung, Kompromisse schließen, Kritik annehmen.
- 3) Aufgabenbezogenes Verhalten: Z.B. unabhängiges und produktives Arbeiten, Anweisungen folgen.
- 4) Kooperation: Z.B. Regeln einhalten, Freizeit angemessen nutzen, Dinge teilen, angemessenen Anforderungen nachkommen.
- 5) Selbstbehauptung: Z.B. Kontakt initiieren, Komplimente annehmen, andere zur Interaktion einladen.

Gresham und Elliott (1990, zitiert nach Elliott & Gresham, 1993) identifizierten ebenfalls fünf Hauptklassen sozialer Fertigkeiten, welche Übereinstimmungen mit den o.g. aufweisen:

- 1) Kooperation: Z.B. helfen, teilen, Regeln einhalten.
- 2) Selbstbehauptung: Z.B. kontaktinitiiierendes Verhalten, Widerstand gegen Gruppendruck.
- 3) Verantwortlichkeit: Z.B. die Fähigkeit, mit Erwachsenen zu kommunizieren, Sorge um die eigenen Persönlichkeitseigenschaften.
- 4) Empathie: Z.B. Sorge um die Gefühle von Peers und signifikanten Erwachsenen.
- 5) Selbstkontrolle: Z.B. in Konfliktsituationen die Ruhe bewahren, aushalten, geärgert zu werden, Korrektur von Erwachsenen annehmen.

In Gliederungspunkt III.2 und seinen Unterpunkten wird ersichtlich, dass die Lernziele unseres Trainings ähnliche Fertigkeitsbereiche abdecken, wie hier aufgelistet.

#### ***1.3.2.5 Normative Aspekte***

Bei den dargestellten Beschreibungen zur Fassung des Konstrukts soziale Kompetenz wird die Schwierigkeit deutlich, die Bewertung eines bestimmten Verhaltens als "sozial kompetent" durchzuführen. Was, beispielsweise, ist eine "angemessene" Reaktion?

Es liegt auf der Hand, dass die Einschätzung von Personen oder Verhaltensweisen als sozial kompetent gesellschaftlich-kulturellen Normen unterworfen ist (Merrell & Gimpel, 1998; B. Schneider, 1993). Der freie Ausdruck von Emotionen z.B. gilt in unserer Kultur als kompetent, in der japanischen hingegen als Ausdruck mangelnder Selbstbeherrschung (Asendorpf & Banse, 2000). Ebenso gilt der widerspruchslose Gehorsam älteren Familienangehörigen gegenüber in der indischen Kultur als kompetent (S. Ethiraj-John, persönl. Mitteilung, 27.08.2000). In der deutschen Kultur wird nach meiner Einschätzung eher eine autonomere Verhaltensregulation, orientiert an den eigenen Bedürfnissen als wünschenswert betrachtet und gefördert.

Auch die Beurteilung der sozialen Kompetenz eines Verhaltens anhand eines quantitativen (statistische Seltenheit) oder eines klinisch-psychologischen Kriteriums birgt Probleme (vgl. Davison, Neale & Hautzinger, 2002; Mayr, 1997b; Wittmann, 1991). Im ersten Fall würde auch extrem sozial kompetentes Verhalten als abweichend beurteilt werden. Weiterhin ist die

Auswahl der Vergleichsgruppe und die Berücksichtigung der situativen Spezifität nicht einfach (vgl. auch Gliederungspunkt I.3.2.6). Im zweiten Fall würde Verhalten erst dann als inkompetent bezeichnet werden, wenn es zu späterer Fehlanpassung führt. Dies hieße, verschiedene Verhaltensaspekte solange auszuschließen, bis ein empirischer Zusammenhang mit späterer Fehlanpassung gefunden wird. Darüber hinaus würde das Definitionsproblem nur verschoben werden, denn was ist "Fehlanpassung"?

So vermittelt der Autor eines Trainings zwangsläufig auch seine eigenen normativen Überzeugungen und sein Weltbild, wenn er Kindern scheinbar wertneutrale Fertigkeiten vermittelt. Im Rahmen von Trainings sozialer Fertigkeiten werden jedoch i.d.R. weder die Werte der Trainer noch die zu formenden Wertvorstellungen der Adressaten reflektiert. Soziale Normen werden zwar vorausgesetzt oder implizit vermittelt, nach meiner Beobachtung aber selten explizit gefördert und benannt (vgl. Gliederungspunkt I.3.2.2). Wertfreie Interventionen zur Verhaltensbeeinflussung, ob im pädagogisch-psychologischen Kontext oder in der Psychotherapie sind allerdings meines Erachtens ein Mythos und insbesondere im Umgang mit Heranwachsenden nicht wünschenswert. Im hier vorliegenden Training werden entsprechend dieser Auffassung explizit prosoziale Wertvorstellungen vermittelt (vgl. Gliederungspunkte III.2.3 und III.3.1.2).

### ***1.3.2.6 Situative und individuelle Moderatoren***

Situative Aspekte wie beispielsweise die Zurückweisung einer Anweisung haben im Kontext einer Kind-Kind-Interaktion eine andere Bedeutung als in einer Kind-Erzieher-Interaktion. Aggressives Verhalten nach einer Provokation wird ebenso in den meisten Fällen anders beurteilt werden als solches Verhalten ohne ersichtlichen Grund. Neben solchen situativen Aspekten sind jedoch auch die Kompetenzen eines Akteurs von Bedeutung für die Beurteilung der Angemessenheit eines sozialen Verhaltens (Herbert, 1986).

Soziale Fertigkeiten können also variieren als eine Funktion von Situation, Rolle, Ressourcen, Lerngeschichte, Geschlecht etc. Als ein besonders bedeutsamer Faktor hat sich hierbei das Alter eines Akteurs erwiesen. In der Forschung wird gerade dieser Moderator jedoch häufig vernachlässigt, so Cohen Conger & Phillips Keane (1981). Mit unserem Training versuchen wir, einen kindgerechten Zugang zu unserer Zielgruppe zu finden und

die Vermittlung der zu lernenden Inhalte in ein der Entwicklung von Kindergartenkindern entsprechendes Gewand zu kleiden (vgl. Gliederungspunkte III.3 sowie III.4 mit Unterpunkten).

### ***1.3.3 Erklärungsmodelle defizitärer sozialer Kompetenz***

Eine Reihe von Autoren (vgl. z.B. Elksnin & Elksnin, 2003; Herbert, 1986; Merrell & Gimpel, 1998; Urbain & Kendall, 1980) teilen die Ursachen defizitärer sozialer Kompetenz in zwei Klassen ein: Mangelnde Akquisition vs. mangelnde Performanz.

#### ***1.3.3.1 Mangelnde Akquisition oder das Fertigkeiten-Defizit-Modell***

Dieses Modell beruht auf der Annahme, dass ein Defizit an sozialer Kompetenz durch den mangelhaften oder nicht erfolgten Erwerb sozialer Fertigkeiten verursacht wird. Mit anderen Worten: Eine spezielle Verhaltensweise befindet sich nicht im Repertoire des Kindes, deshalb kann es sie auch nicht zeigen. Unterschiedlichste Gründe können dafür verantwortlich sein, dass Fertigkeiten nicht erworben werden.

So können Kinder ihre soziale Kompetenz nicht voll entwickeln oder an Kompetenz einbüßen, wenn sie keine Möglichkeit haben, soziale Fertigkeiten anzuwenden, da sie nicht über Beziehungen zu anderen Kindern verfügen. Am Beispiel der Herausforderung, Freunde zu gewinnen, lässt sich dabei zeigen, dass situative Faktoren beim Beziehungsaufbau eine wichtige Rolle spielen: Wenn man die Chance haben will, sich zu befreunden, muss man erst einmal in Kontakt kommen. Kinder, die aus irgendeinem Grund bereits isoliert sind, haben weniger Chancen, andere Kinder kennen zu lernen. Auch haben gelingende Freundschaften viel mit Sympathie zu tun. Diese entsteht in Kinderfreundschaften oft bei subjektiv wahrgenommener Ähnlichkeit. Weiterhin gibt es auch Merkmale, die üblicherweise von allen Kindern bevorzugt werden, so z.B. Freundlichkeit, Intelligenz, körperliche Attraktivität etc. Kinder, die nicht über anderen Kindern ähnliche Merkmale (z.B. ethnischer Hintergrund) oder allgemein sozial erwünschte Merkmale verfügen, haben es somit schwerer, Freunde zu gewinnen und damit, soziale Fertigkeiten zu entwickeln (vgl. Argyle, 1992; Asendorpf & Banse, 2000; Herbert, 1996 sowie Gliederungspunkt I.1.3.2).



Zusätzlich ist davon auszugehen, dass Kinder in Institutionen, in denen viele inkompetente Kinder sind, vergleichsweise größere Schwierigkeiten haben werden, ihre Fertigkeiten zu entwickeln (Herbert, 1986).

Ein weiterer Grund kann mangelhaft ausgeprägtes Wissen sein. Kinder verfügen möglicherweise nicht über Kenntnisse der angemessenen Ziele von Peer-Interaktionen wie z.B. Spaß beim Spielen zu haben anstatt um jeden Preis zu gewinnen. Auch mögliche Strategien, um sozial akzeptable Ziele zu erreichen sowie Kenntnisse über die Kontextbedingungen, wann welches Verhalten angemessen ist, sind eventuell nicht vorhanden (Ladd & Mize, 1983).

Aber auch nicht erfolgte Rückmeldung und Verstärkung eines Verhaltens kann zu defizitären Lernerfahrungen führen. Nicht alle Kinder sind deshalb dazu in der Lage, eigenes Verhalten adäquat zu bewerten (Elliott & Gresham, 1993; Herbert, 1986; Ladd & Mize, 1983).

### ***1.3.3.2 Mangelnde Performanz oder das Konkurrierende-Emotionen- / Interferenz-Modell***

Im Gegensatz zum Fertigkeiten-Defizit-Modell wird hier davon ausgegangen, dass die gewünschte Fertigkeit im Repertoire des Kindes vorhanden ist, jedoch nicht adäquat genutzt wird, da konkurrierende bzw. interferierende emotionale oder kognitive Zustände dies verhindern. Dies können z.B. Ängste, Trauer, Wut oder automatische negative Gedanken sein (Elliott & Gresham, 1993; Herbert, 1986).

Wenn ein Kind beispielsweise sehr zornig ist, werden vorhandene Fertigkeiten kooperativen Konfliktlösens mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht angewandt (B. Schneider, 1989; Warden & Mackinnon, 2003). Ebenso wird ein akuter Angstzustand ein Kind lähmen, soziale Initiative zu ergreifen.

Entscheidend nach Banduras Selbstwirksamkeitstheorie (1979) ist hierbei die Selbstwahrnehmung. Menschen, die sich selbst als wenig wirksam einschätzen, glauben, sie könnten nicht erfolgreich auf ihre Umwelt einwirken. Dies führt zu einer Vermeidung gefürchteter Situationen (mangelnde Performanz) und ein Teufelskreis von Angst und

weiterer Vermeidung entsteht. Es gibt keine Möglichkeit für ein Individuum, welches in einem solchen Teufelskreis steckt, neue Fertigkeiten zu erwerben (Akquisition), nicht einmal dafür, alte zu üben.

Auch Seligman (1974, zitiert nach Davison et al., 2002) erläutert anhand seiner Theorie der erlernten Hilflosigkeit die Auswirkungen von erworbenen Überzeugungen der eigenen Machtlosigkeit sowie negativer Zukunftserwartungen. Beck und Ellis betonen ebenfalls die hohe Bedeutung hinderlicher Kognitionen, Überzeugungen und Erwartungen auf die Performanz des Verhaltens einer Person (vgl. z.B. Davison et al., 2002).

Bei situativ wechselnder Performanz muss allerdings nicht immer zwangsläufig auf die Existenz emotionaler oder kognitiver Interferenzen geschlossen werden. Speziell im Trainingskontext könnten die Ursachen hierfür auch in mangelnder Generalisation über andere Settings, Personen oder die Zeit liegen (Herbert, 1986; vgl. auch Gliederungspunkt II.1.6 mit Unterpunkten). Aber auch im Alltag ist es nahe liegend, dass ein Kind möglicherweise nur dort sozial kompetentes Verhalten zeigt, wo es ausreichend positiv verstärkt wird.

### ***1.3.3.3 Integration der beiden Modelle***

Die beiden vorgestellten Modelle sind nicht notwendigerweise unvereinbar. Es ist vielmehr damit zu rechnen, dass ein beobachtetes Defizit häufig auf beide Ursachen (in wechselnden Anteilen) zurückzuführen ist.

## **1.4 Plädoyer: Die Notwendigkeit der Förderung sozialer Kompetenz in präventiver Absicht**

Normalerweise entwickeln sich die sozialen Fertigkeiten von Kindern mit ihrem Älterwerden, jedoch nicht immer ist das der Fall (Herbert, 1986). Bereits im Säuglings- und Kleinkindalter beginnen sich Unterschiede in sozialer Kompetenz zu stabilisieren und im Vorschulalter kann man Kinder mit diesbezüglichen Defiziten bereits klar identifizieren (Mize & Ladd, 1990). Auch Kinder, die Ablehnung durch Peers erfahren, lassen sich sehr früh bestimmen (Asendorpf & Banse, 2000; Lübben & Pfingsten, 1995; Mayr, 1997b).

Auch wenn es mehrere Determinanten von Peer-Akzeptanz gibt (die nicht alle einer Beeinflussung zugänglich sind, vgl. Gliederungspunkt I.1.3.2), so besteht doch wachsende Evidenz für die Annahme, dass diese maßgeblich durch das Sozialverhalten eines Kindes beeinflusst wird. Weiterhin besteht Grund zur Annahme, dass die Qualität der Peer-Interaktionen eines Kindes sowie sein Sozialverhalten in der Vorschulzeit in Verbindung mit diversen Variablen der allgemeinen Anpassung stehen oder diese voraussagen (vgl. Gliederungspunkt I.1.3. mit Unterpunkten). Zusätzlich ist es denkbar, dass frühe Interaktionsschwierigkeiten mit Peers dazu führen, dass weitere soziale Fertigkeiten nur schwer entwickelt und erworben werden können (vgl. Gliederungspunkt I.3.3 mit Unterpunkten). So kann eine Problemspirale aus defizitären sozialen Fertigkeiten, Misserfolgen in sozialen Interaktionen, Ablehnung durch Peers, mangelndem Selbstvertrauen, Rückzug oder Aggression, fehlendem Erwerb neuer sozialer Fertigkeiten und wiederum sozialen Misserfolgen in Gang gesetzt werden. Diese führt zu immer stärkerer Ablehnung eines Kindes, Generalisation und Verfestigung der Defizite sowie des Problemverhaltens und möglicherweise einer beginnenden psychopathologischen Entwicklung (Herbert, 1986; Mize & Ladd, 1990).

Zum Zeitpunkt der chronischen Erkrankung eines Individuums sind Interventionen bereits kompliziert, teuer sowie mit einem hohen Aufwand verbunden und dies bei vergleichsweise schlechter Prognose. So kommen Joseph und Strain (2003) in einer Literaturübersicht zu dem Schluss, dass die Chancen einer erfolgreichen Behandlung von emotionalen Auffälligkeiten und Verhaltensproblemen bei Kindern bereits ab dem Alter von 8 Jahren deutlich sinken (vgl. auch F. Petermann, 2003). Brezinka (2003) vertritt eine ähnliche Auffassung für aggressive Kinder ab dem Alter von rund 10 Jahren. Aus diesen Gründen wird die Forderung nach früh einsetzenden, breit gestreuten primären bis sekundären Präventionsansätzen lauter. Diese richten sich eher an Gruppen als an Individuen, an gesunde oder mit Risiken und ersten, leichten Krankheitszeichen behaftete Klienten und befassen sich mit Gesundheitsförderung, Kompetenzerweiterung und der Etablierung von unterstützenden Systemen (vgl. Grüner & Hilt, 2004; Kuschel et al., 2004; Mayr, 1997b; Weissberg et al., 1991 sowie Gliederungspunkt I.2.1).

Eine Möglichkeit frühzeitiger Intervention in präventiver Absicht ist die Durchführung eines Trainings zur Förderung sozialer Kompetenz. Dieses hat das Ziel, soziale Fertigkeiten aufzubauen und damit die soziale Kompetenz eines Kindes zu stärken, unerwünschtes Verhalten abzubauen und seine Peer-Beziehungen zu verbessern (vgl. Cohen Conger & Phillips Keane, 1981).

Ein angemessenes Sozialverhalten wird von Erziehern normalerweise positiv wahrgenommen. Von daher sind wenige Schwierigkeiten bei der Durchführung eines solchen präventiven Trainings im institutionellen Rahmen zu erwarten. Wenn Interventionen in den Kindergartenalltag eingebaut werden, kann der Aufwand verringert und die Generalisation gefördert werden (vgl. Gliederungspunkt II.1.6.4.4). Alle Kinder einer Gruppe können an einem solchen Training teilnehmen, was die Breitenwirkung erhöht (F. Petermann, 2003; Elliott & Gresham, 1993), zumal nur ca. 10% aller Eltern von auffälligen Kindern aktiv Beratung oder Therapie aufsuchen (Kuschel & Hahlweg, 2005). Darüber hinaus werden durch eine solche *integrative Förderung* (Häuser & Jülisch, 2000) innerhalb der normalen Regelkindergärten Stigmatisierung, Ausgrenzung, Beziehungsbruch der Kinder untereinander, lernhemmende Problemgruppen und lange Wege zu Spezialeinrichtungen vermieden. Dieses Vorgehen birgt weiterhin die Vorteile positiver Vorbilder durch gut angepasste Peers sowie einer möglichen Einstellungsänderung der "normalen" in Bezug auf die "devianten" Kinder und ebenso ihrer Erzieher und Eltern (Cierpka, 2005b; Mayr, 1997b; Theunissen, 1992).

Wie bereits zuvor dargestellt (vgl. Gliederungspunkt I.2.1), existieren für das Vorschulalter trotz der soeben dargelegten Notwendigkeit solcher Maßnahmen nur äußerst wenige Studien, welche sich mit Interventionen zur Förderung sozialer Kompetenz in einer präventiven Absicht beschäftigen (abgesehen von Problemlösetrainings, vgl. hierzu Gliederungspunkt II.1.2.1). Dies sind darüber hinaus fast ausnahmslos Ansätze aus dem angloamerikanischen Sprachraum. So wurden die aufgestellten Einschlusskriterien der meines Wissens aktuellsten Metaanalyse über Evaluationsstudien zu Trainings sozialer Kompetenz (Lösel & Beelmann, 2003) von nur einer einzigen deutschsprachigen Studie erfüllt (vgl. auch Lösel, Beelmann, Jaurisch, Koglin & Stemmler, 2005). Die Übertragbarkeit angloamerikanischer Forschungsergebnisse auf den deutschen Sprachraum kann jedoch nicht einfach vorausgesetzt werden (Beelmann, 2004).

Weiterhin betonen Fried et al. (1992), dass die Förderung sozialer Kompetenz nicht so leicht sei, wie manchmal angenommen. Nach ihren Beobachtungen werden Konflikte zwischen Kindergartenkindern selten durch Kompromisse oder andere konstruktive Konfliktlösungen bewältigt, sondern eher durch Aggression oder Rückzug. Es gibt also immer einen klaren Gewinner sowie einen klaren Verlierer und die Förderung eines anderen Konfliktverhaltens scheint schwierig zu sein. Darüber hinaus bemängeln sie die häufige Überbetonung der Anpassung von Kindern. Bravsein, Gehorsam, Ruhe und Anpassung scheinen häufig die Ziele von Trainings sozialer Fertigkeiten zu sein, selten hingegen Selbständigkeit, Selbstvertrauen sowie Kreativität.

Ebenso wurde bereits in den Gliederungspunkten I.3.2.2 sowie I.3.2.5 dargestellt, dass emotionale und motivationale Prozesse sowie prosoziale Wertvorstellungen bisher häufig nur unzureichend reflektiert und berücksichtigt wurden.

In der vorliegenden Arbeit soll nun versucht werden, den dargestellten Missständen durch einen neuen, innovativen Ansatz der Förderung (vgl. Gliederungspunkt III und Unterpunkte) zu begegnen. Zunächst jedoch soll der bisherige Erkenntnisstand zur Effektivität von Trainings sozialer Kompetenz vorgestellt werden.

## **II ERFAHRUNGEN AUS FÖRDERUNG UND MESSUNG SOZIALER KOMPETENZ BEI KINDERN DES VORSCHULALTERS**

Im Folgenden sollen empirische Ergebnisse zu denjenigen Trainings- und Förderprogrammen sowie Messverfahren dargestellt und bewertet werden, welche sich primär auf den Aufbau sozial kompetenten Verhaltens konzentrieren. Studien, die sich in erster Linie dem Abbau oder der Messung von klinisch auffälligem Problemverhalten widmen, wurden nicht aufgeführt. Trotzdem fördern einige der im Folgenden vorgestellten Studien zwar primär den Aufbau sozial kompetenten Verhaltens, adressieren dabei aber durchaus deutlich beeinträchtigte Kinder. Dies liegt zum einen daran, dass die Beschränkung auf Kinder ohne klinische Auffälligkeiten die Anzahl der Studien massiv reduziert hätte, so dass Bewertungen einzelner Interventionsmethoden nicht mehr möglich gewesen wären. Zum anderen ist - solange keine gegenteiligen Befunde vorliegen - davon auszugehen, dass sich Methoden zur Reduzierung ausgeprägter Störungsbilder in der Regel auch gut in der primären Prävention dieser Störungen einsetzen lassen (vgl. Hightower & Braden, 1991).

Bei der Auswahl der Empirie wurde ferner der Schwerpunkt Vorschulalter gewahrt und nur in seltenen Einzelfällen auf z.B. das Grundschulalter eingegangen, wenn dies der besseren Bewertung eines Ansatzes diene. Leider wurde in etlichen Studienüberblicken und Metaanalysen keine separate Betrachtung der wenigen Studien zum Vorschulalter vorgenommen, wenn es um Fragen wie etwa die Beurteilung der Effektivität einer Trainingsmethode ging. Weiterhin wurden nur Studien ausgewählt, welche ausschließlich Kinder zum Fokus ihrer Intervention wählten, nicht jedoch solche, die Eltern-, Erzieher- oder Eltern-Kind-Trainings vorstellten (zu Ausnahmen vgl. Gliederungspunkt II.1.5.2.1).

Einzelfalldarstellungen wurden in meine Bewertung nicht mit einbezogen, es sei denn, diese wurden in Studienübersichten zusammenfassend aufgeführt. Primärliteratur, welche einzelne empirische Studien vorstellte, wurde nur eingearbeitet, wenn sie die vorhandenen Übersichten und Metaanalysen inhaltlich ergänzte oder die Studie selbst in keiner Metaevaluation aufgegriffen wurde. Dies war vor allem bei aktuelleren Studien der Fall, da nur wenige Studienübersichten neueren Datums existieren, oder auch bei Studien, die nicht dem kognitiv-behavioralen Interventionsspektrum zuzuordnen waren. Im letzteren Fall erfolgten jedoch nur wenige, beispielhafte Darstellungen.

Zu beobachten ist ein starker Trend zu komplexen, multimodalen und umfassenden Programmpaketen, welche Elemente aus mehreren der genannten Ansätze aufnehmen. Hierbei werden häufig situative, behaviorale, kognitive und emotionale Zugänge berücksichtigt. Deshalb ist es nicht mehr angebracht, von sozialen Fertigkeitstrainings (social skills trainings) zu sprechen, sondern vielmehr von sozialen Kompetenztrainings (social competence trainings) in einem umfassenderen Sinne (Beelmann et al., 1994).

## **II.1 Empirische Befunde zur Förderung sozialer Kompetenz**

Klassifizierungen der unterschiedlichen theoretischen Ansätze und daraus folgenden Techniken oder Prinzipien der Förderung sozialer Kompetenz sind vielfältig, jedoch meist auf behaviorale Methoden beschränkt (vgl. z.B. Beelmann et al., 1994; Carey, 1997; Elliott & Busse, 1991; Elliott & Gresham, 1993; Herbert, 1986; Hightower & Braden, 1991; Hollin & Trower, 1986b; Merrell & Gimpel, 1998; B. Schneider, 1989).

Aufgrund der in der Praxis vielfältigen Kombinationen und Überschneidungen der einzelnen Ansätze und Techniken (vgl. Beelmann et al., 1994) ist eine Gliederung der mir vorliegenden Empirie anhand von Methoden und Verfahrensklassen sowie die Erstellung eines sinnvollen Schemas der Klassifikation nicht einfach. Trotzdem möchte ich dies versuchen. Es soll jedoch keinesfalls der Anspruch einer vollständigen Darstellung aller denkbaren Trainingsmethoden erhoben werden. Insbesondere soll nicht jede mögliche behaviorale Einzeltechnik von Prompting bis hin zu Time Out referiert werden. Aufgeführt werden lediglich diejenigen Trainingstechniken, welche im Rahmen der *konkreten Vermittlung* sozialer Fertigkeiten eine so bedeutsame Rolle einnehmen, dass sie von intensiver Forschung begleitet wurden. Darüber hinaus möchte ich kurz auf humanistische und psychodynamische Ansätze, welche in diesem Kontext bisher zwar wenig erforscht sind, jedoch von Bedeutung für die Entwicklung unseres Trainings waren, eingehen. Nicht zu vermeiden war, dass in der folgenden Darstellung einzelne "Wirkprinzipien" (wie z.B. Konditionierung) neben ausgefeilte Techniken gestellt werden, die sich sozusagen auf einer Metaebene dieser Wirkprinzipien bedienen (z.B. Coaching).

Wo es möglich ist, versuche ich auf Moderatoren der Wirksamkeit eines Trainingsansatzes einzugehen. Dies sind vor allem Merkmale der geförderten Populationen. Hier war nicht immer mit letzter Sicherheit eine Zuordnung zu der in Gliederungspunkt I.1.3 gebrauchten Taxonomie möglich, etwa wenn Autoren von Studienüberblicken Problemverhalten mit hiervon abweichenden Begrifflichkeiten beschrieben. In solchen Fällen wurden die in den Originalartikeln gebrauchten Begriffe beibehalten.

Wenn auf externalisierende Kinder eingegangen wird, sind damit nicht Kinder mit hyperkinetischem Syndrom gemeint. Bei diesen ist ein Training sozialer Kompetenz weniger typisch und es liegt auch nur wenig Empirie vor. Dieser und andere Gründe (vgl. Gliederungspunkt I.1.3.4) haben mich dazu bewogen, empirische Studien speziell zu diesem Störungsbild weitgehend auszublenden, wenn auch z.B. der eher unaufmerksame Typus hyperaktiver Kinder, was soziale Defizite angeht, aggressiven Kindern ähnelt (Grenell, Glass & Katz, 1987; Merrell & Gimpel, 1998). Der interessierte Leser sei auf Übersichten in Merrell und Gimpel (1998) sowie auf ein äußerst aufwändiges Projekt von Barkley et al. (1996) verwiesen. Sofern auf internalisierende Kinder Bezug genommen wird, umfasst dies ebenfalls keine depressiven oder pathologisch sozial phobischen Kinder. Hier sei ebenfalls auf Übersichten in Merrell und Gimpel (1998) verwiesen.

Die Generalisation erzielter Trainingserfolge wird in Gliederungspunkt II.1.6 und seinen Unterpunkten zusammenfassend behandelt.

### ***II.1.1 Behaviorale Modelle***

Das Konzept des Trainings sozialer Fertigkeiten entstand aus lerntheoretischen Überlegungen und war ursprünglich mit Autoren wie Lazarus oder Goldstein (1971 bzw. 1973, zitiert nach Beelmann et al., 1994) verbunden. Lange Zeit hatten Trainings auf lerntheoretischer Grundlage unter den Interventionen zur Förderung sozialer Kompetenz quasi eine Monopol-Stellung (vgl. z.B. Hollin & Trower, 1986b; Merrell & Gimpel, 1998; B. Schneider, 1989). Die überwiegende Mehrheit der in diesen behavioral ausgerichteten Trainings verwendeten Techniken lassen sich - entsprechend angepasst - bei Kindern des Vorschulalters anwenden (vgl. Carey, 1997).



Die meisten Interventionsansätze, welche sich dieser Tradition verpflichtet fühlen, sind durch die Annahme gekennzeichnet, dass Kindern mit sozialen Problemen die notwendigen behavioralen Fertigkeiten fehlen, um adäquat mit anderen zu interagieren. Deswegen konzentrieren sich lerntheoretisch orientierte Interventionen auf das Training konkreter motorischer und verbaler Reaktionen und dies vor allem mit Modelllern- oder Verstärkungstechniken in deren vielfältigen Variationen (Beelmann et al., 1994). Eher vernachlässigt wird die Veränderung von Wahrnehmung, Kognition sowie emotionalen und motivationalen Befindlichkeiten. Dies stellt ein Problem dar, wenn mangelnde soziale Kompetenz entgegen der o.g. Annahme nicht auf Fertigungsdefiziten beruht, sondern z.B. auf der falschen Deutung sozialer Hinweisreize oder auf konkurrierenden Emotionen (vgl. Gliederungspunkt I.3.3).

Mittlerweile gibt es jedoch im behavioralen Lager eine breite Mehrheit für eine Einbeziehung kognitiver Prozesse (zumindest bei älteren Kindern und Jugendlichen). Vereinzelt findet auch eine Integration emotional-motivationaler Aspekte statt.

### ***II.1.1.1 Klassische und operante Konditionierung***

#### ***II.1.1.1.1 Kennzeichen und Bedeutung.***

Techniken, welche die Erhöhung oder Senkung der Auftrittswahrscheinlichkeit von Verhalten zum Ziel haben, beruhen häufig auf klassischer und vor allem operanter Konditionierung. Häufig geschehen Konditionierungsprozesse in sozialen Interaktionen eher unbewusst und nicht systematisiert, in den nachfolgend vorgestellten Studien wurden sie allerdings gezielt eingesetzt.

Zu Methoden, die auf Konditionierungsprozessen beruhen, gehören positive und negative Verstärkung, die Einführung diskriminativer Hinweisreize, Shaping, Münzverstärkungsprogramme, die Verstärkung inkompatiblen Verhaltens, die Verstärkung durch Peers, Time Out etc. (Beelmann et al., 1994; Carey, 1997; Elliott & Busse, 1991; Elliott & Gresham, 1993; Fox & McEvoy, 1993; Hollin & Trower, 1986b; Merrell & Gimpel, 1998; Smith & Fowler, 1984; Stokes & Baer, 1977). Aversive Verstärkung wurde in Trainings sozialer Fertigkeiten nur sehr selten eingesetzt (Elliott & Gresham, 1993).

### *II.1.1.1.2 Studienübersichten und Einzelstudien.*

Es gibt neben den o.g. Techniken, welche sich ausdrücklich auf Lernprozesse berufen, wohl keine Intervention zur Förderung sozialer Kompetenz, in welcher Konditionierungsprozesse nicht vorkommen, mag sie auch humanistisch oder psychodynamisch ausgerichtet sein. Aufgrund dieser Allgegenwart von Konditionierungsprozessen ist es schwierig, deren Wirksamkeit in einem Training sozialer Fertigkeiten zu bestimmen. Einige ältere Studien beschränkten sich allerdings auf den isolierten Einsatz operanter Verstärkung. So wurde in ersten Interventionsansätzen für isolierte Kinder versucht, deren Interaktionsraten durch kontingente Verstärkung zu erhöhen. Es handelte sich dabei häufig um Einzelfallstudien und diese waren meist erfolgreich, was das spezielle genannte Ziel im gleichen Setting anging (vgl. French & Tyne, 1982).

Weiter gab es eine Fülle von Studien, welche Münzverstärkungssysteme einsetzten. Hierbei ging es jedoch meist in erster Linie darum, störendes Verhalten externalisierender Kinder zu verringern und nur im weitesten Sinne um den Aufbau sozialer Fertigkeiten. Deshalb soll an dieser Stelle nur beispielhaft eine Studie von Smith und Fowler (1984) dargestellt werden:

In zwei Experimenten wurde der Effekt eines durch Peers überwachten Münzverstärkungssystems auf die Verringerung von störendem Verhalten und die Nichtbeteiligung an sozialen Interaktionen in einem Kindergarten für verhaltensgestörte Kinder untersucht. Wechselnde Peers wurden als eine Art Teamkapitäne eingesetzt und vergaben oder entzogen Token. In beiden Experimenten gab es jeweils drei Zielkinder. Die Kindergruppen bestanden aus acht bzw. neun Kindern im Alter von 5 bis 7 Jahren. Experiment 1 zeigte, dass sowohl durch Erzieher gesteuerte als auch durch Peers gesteuerte Interventionen in Bezug auf die genannten Ziele erfolgreich waren. Experiment 2 zeigte darüber hinaus, dass es den Peers möglich war, das Münzverstärkungssystem unter Supervision eigenständig zu initiieren. Wenn die Kapitäne nach einiger Zeit jedoch nicht mehr von Erwachsenen supervidiert und korrigiert wurden, tendierten sie dazu, bei unerwünschtem Verhalten nicht mit Tokenentzug zu reagieren. Allerdings blieb das störende Verhalten der Zielkinder trotzdem auf niedrigem Niveau. In anderen Studien wurde häufig festgestellt, dass auch das Kind, welches die Verstärkerfunktion innehatte, sich deutlich in

den Zielverhaltensweisen verbesserte (vgl. Übersicht bei Smith & Fowler, 1984). Kinder des Vorschulalters wurden jedoch bisher nur äußerst selten eingesetzt.

In den Übersichten von Gresham (1981, zitiert nach Gresham, 1985) und Mastropieri und Scruggs (1985-1986, zitiert nach Elliott & Gresham, 1993) wurden operanten Verfahren eine hohe Wirksamkeit bescheinigt.

#### ***II.1.1.1.3 Metaanalytische Berechnungen.***

In einer Metaanalyse von B. Schneider und Byrne (1985) wurden operanten Trainings mit einer durchschnittlichen Effektstärke von  $d > 1.00$  die größten Effekte aller sozialen Fertigkeitstrainings attestiert. Allerdings konnten auch diese Autoren kaum auf "saubere" Studien zurückgreifen, welche nur operante Verstärkungstechniken anwandten.

Verfahrensübergreifend fanden B. Schneider und Byrne (1995) eine negative, wenn auch nicht signifikante Beziehung zwischen der Dauer einer Intervention und ihrem Erfolg. Dies ist besonders interessant, da die Studien mit einem Schwerpunkt auf operanten Verstärkungsprozessen und Modelllernen die kürzesten waren. Sie adressierten darüber hinaus möglicherweise weniger schwer gestörte Kinder als andere.

In einer erneuten (erweiterten und methodisch verbesserten) Metaanalyse von B. Schneider (1992) nahmen operante Interventionstechniken einen Platz im Mittelfeld ein.

#### ***II.1.1.2 (Symbolisches) Modelllernen***

##### ***II.1.1.2.1 Kennzeichen und Bedeutung.***

Auch Modelllernen (vgl. Bandura, 1979) wird häufig intuitiv zur Verhaltensbeeinflussung eingesetzt. Der gezielte Einsatz von Modelllernen zur Steigerung sozialer Kompetenz erfreut sich ebenfalls großer Beliebtheit. Dies geschieht zum Teil im Rahmen von Methoden wie dem Coaching und dem Rollenspiel (vgl. Gliederungspunkte II.1.3.1 und II.1.3.2). Diese erweitern das Lernen am Modell allerdings durch kognitive Techniken. *Symbolisches*

*Modelllernen* bezeichnet die Vermittlung von Modellverhalten mittels audiovisueller Präsentation, meist dem Einsatz von Filmen.

#### ***II.1.1.2 Studienübersichten und Einzelstudien.***

Es bestand auch hier - abgesehen von Studien zum symbolischen Modelllernen - die Schwierigkeit, Studien zu finden, in welchen Modelllernen als weitgehend isolierte Technik eingesetzt wurde.

Eine Ausnahme stellt unter Umständen die etwas untypische Intervention von Furman, Rahe und Hartup (1979, zitiert nach French & Tyne, 1982) dar, welche von French & Tyne (1982) und Cohen Conger und Phillips Keane (1981) dem Modelllernen zugerechnet wurde, da Vorschüler ein Modellverhalten durch Interaktion übernehmen sollten. In dieser Studie wurden 24 isolierte Vorschüler auf drei Bedingungen aufgeteilt:

- 1) Sozialisation mit einem jüngeren Kind über 10 Sitzungen.
- 2) Sozialisation mit einem gleichaltrigen Kind über 10 Sitzungen.
- 3) Keine Behandlung.

Die Intervention bestand lediglich in einer durch Paarung und spezielles Spielzeug geschaffenen, jedoch ansonsten nicht weiter durch Trainer gesteuerten Möglichkeit zur dyadischen Interaktion. In beiden Behandlungsgruppen war ein signifikanter Anstieg der positiven Verstärkungen des Interaktionspartners sowie der Interaktionsrate zu beobachten. Die Anzahl neutraler und bestrafender Verhaltensweisen veränderte sich nicht. Es wurden keine Follow-Up-Daten erhoben.

French & Tyne (1982) zitieren eine Studie von Ross, Ross & Evans (1971), in welcher der isolierte Einsatz von Modelllernen mit erwachsenen Modellen Peerbeziehungen von Vorschülern erfolgreich verbesserte.

Zum symbolischen Modelllernen im Vorschulalter liegen weit mehr Studien vor. O'Connor (1969) setzte bei isolierten Kindern des Vorschulalters erfolgreich Filme mit kindlichen Modellen ein. In den Filmen wurden allerdings auch Instruktionen zum Sozialverhalten gegeben, also Coachingtechniken angewandt. Andere Autoren versuchten seine Ergebnisse

zu replizieren oder erweiterte Fragestellungen zu untersuchen. Cohen Conger & Phillips Keane (1981) stellten hierzu eine Übersicht zusammen. Alle Studien adressierten ausnahmslos isolierte Kinder. Es zeigten sich fast durchgehend moderate Fortschritte in der Anzahl sozialer Interaktionen sowie dem Austausch positiver Verstärkung mit Peers infolge der Interventionen. Effekte auf den sozialen Status und die intellektuelle Performanz wurden lediglich in einer, zudem methodisch schwachen Studie überprüft, jedoch mit negativem Ergebnis. Symbolisches Modelllernen erwies sich im direkten Vergleich effektiver als Shaping des Sozialverhaltens durch soziale Verstärkung von Studenten. Ebenso erwies sich die Kombination von symbolischem Modelllernen mit verbalen Selbstinstruktionen des gefilmten Modellkindes der Kommentierung des Modellverhaltens durch ein anderes gefilmtes Kind als deutlich überlegen. In der Selbstinstruktionsgruppe glichen isolierte Vorschulkinder zum Zeitpunkt des Follow-Up sogar der Normalpopulation, was das Interaktionsverhalten mit Peers anging.

Die Übersichten von Gresham (1981, zitiert nach Gresham, 1985) und Mastropieri und Scruggs (1985-1986, zitiert nach Elliott & Gresham, 1993) vergaben ebenfalls "gute Noten" für den Einsatz diverser Techniken des Modelllernens.

#### ***II.1.1.2.3 Metaanalytische Berechnungen.***

B. Schneider und Byrne (1985) bescheinigten dem Einsatz von Modelllernen (auch symbolischem) für das Vorschulalter zusammen mit operanten Techniken die höchsten Effektstärken von durchschnittlich  $d > 1.00$ .

In seiner zweiten, methodisch verbesserten Metaanalyse sprach B. Schneider (1992) sogar von einer signifikant überlegenen Position des (symbolischen) Modelllernens gegenüber anderen Techniken zur Steigerung sozialer Kompetenz.

## *II.1.2 Kognitive Modelle*

### *II.1.2.1 Sozial-kognitives Problemlösetraining*

#### *II.1.2.1.1 Kennzeichen und Bedeutung.*

Erst seit den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts wurden kognitive Problemlöseprozesse für soziale und emotionale Inhalte bei Kindern erforscht. Vorher konzentrierte sich die Forschung nur auf intellektuelle Probleme, wie z.B. Puzzles, Anagramme etc. (Urbain & Kendall, 1980). Erste Konzepte sozialer Intelligenz wurden allerdings schon von Thorndike (1920, zitiert nach Merrell & Gimpel, 1998) entworfen.

Trainings sozial-kognitiver Problemlösefertigkeiten beschäftigen sich in erster Linie nicht mit kognitiven *Inhalten* oder einzelnen Verhaltensweisen, wie dies bei anderen Ansätzen (z.B. Coaching, operanter Verstärkung) der Fall ist, sondern vielmehr mit *Prozessen* (z.B. Probleme identifizieren, Alternativlösungen generieren). Von diesen Prozessen wiederum wird angenommen, dass sie vielfältige Verhaltensweisen moderieren. Auch in Trainings von Problemlösefertigkeiten werden allerdings Techniken wie z.B. Modelllernen und soziale Verstärkung eingesetzt. Es handelt sich hierbei also nicht um ein ausschließlich kognitives Vorgehen.

Herausragend in der Entwicklung sozial-kognitiver Problemlöseansätze waren Shure und Spivack (z.B. 1980; vgl. auch Pellegrini & Urbain, 1985; Wittmann, 1991). Sie fokussieren vor allem drei Fertigkeiten:

- 1) Alternative Problemlösungen generieren.
- 2) Konsequenzen überblicken, bewerten und in den Entscheidungsprozess mit einbinden.
- 3) Means-ends thinking: Einen Plan erstellen, um ein Ziel zu erreichen, Hindernisse wahrnehmen und überwinden sowie einen realistischen Zeitplan aufstellen.

Letztgenannte Fertigkeit tritt nach - meines Erachtens berechtigter - Ansicht einiger Autoren jedoch erst in der mittleren Kindheit auf (vgl. Kazdin, 1987; Pellegrini & Urbain, 1985).

Wittmann (1991) berichtet von weiteren möglichen Trainingszielen im Rahmen eines solchen Ansatzes:

- 4) Die Fähigkeit, Empathie und Sensibilität für soziale Probleme zu zeigen.
- 5) Die Fähigkeit, Verständnis für die Bedürfnisse und das Verhalten anderer zu zeigen.

Die von Shure und Spivack (z.B. 1980) am Hahnemann Community Mental Health Center entwickelten Trainings nennen sich interpersonale kognitive Problemlösetrainings ("Interpersonal Cognitive Problem Solving / I Can Problem Solve / ICPS") und existieren in verschiedenen Versionen für das Vorschul- und Schulalter. Wegen der herausragenden Bedeutung der Hahnemann-Trainings für Ansätze der sozialen Förderung im Vorschulalter und auch für unser vorliegendes Training soll der Aufbau eines solchen Programms kurz skizziert werden (Shure & Spivack, 1980; vgl. auch Darstellungen bei Hightower & Braden, 1991; Pellegrini & Urbain, 1985; Urbain & Kendall, 1980). Auch wird die Darstellung der empirischen Ergebnisse aus diesen Gründen etwas ausführlicher erfolgen.

Aufgeteilt ist ein ICPS-Training in vier formelle Curricula:

- 1) Erforderliche kognitive und linguistische Konzepte: Z.B. gleich-unterschiedlich, wenn-dann, einige-alle.
- 2) Identifizierung von Gefühlen: Z.B. fröhlich, traurig, ärgerlich.
- 3) Problemlösefertigkeiten: Z.B. alternative Lösungen entwickeln, Konsequenzen verstehen, Konsequenzen mit Lösungen verbinden.
- 4) Angeleitete Reflexion im Alltag (dialoguing): Die Koordination von Problemlöseschritten durch eine sequenzielle Reihe von Fragen, welche von einem Elternteil oder Erzieher bei einem realen Konflikt gestellt wird.

Modelllernen, Rollenspiele, Diskussionen und andere Vermittlungstechniken werden im ganzen Curriculum genutzt. Für Kinder des Vorschulalters existieren 46 Einheiten á 20 bis 30 Minuten, welche Lektionen, Aktivitäten und Spiele enthalten. Das Training findet für diese Altersgruppe auf recht niedrigem Niveau statt. Dies bedeutet z.B. eine Beschränkung auf die Primäremotionen und den Einsatz von Puppenspiel. Wann immer möglich, wird versucht, auch anhand aktuell entstandener Probleme zwischen Peers zu üben.

### *II.1.2.1.2 Studienübersichten und Einzelstudien.*

Pellegrini und Urbain (1985) führen in einer Übersicht sieben Studien mit nicht beeinträchtigten Kindern auf. In fast allen Studien wiesen die Kinder kognitive Fortschritte zum Post-Zeitpunkt nach, jedoch meist keine Veränderungen im sozialen Verhalten oder im sozialen Status. Von den sieben zitierten Arbeiten fielen allerdings nur zwei in das Vorschulalter. In diesen methodisch eher schwachen Studien traten auch Verhaltensänderungen der trainierten Kinder auf. In einer dieser Studien (Shure und Spivack, 1979) bestand das Evaluationsmaß lediglich in einer Verhaltensbeurteilung durch die Erzieher, welche die Kinder auch trainierten. Hier zeigten die Kinder nach einem und nach 2 Jahren Training signifikant angepassteres Verhalten als die Kontrollgruppe. Die andere Studie (Winer, Hilpert, Gesten, Cowen und Schubin, 1982) ähnelte der o.g. in vielerlei Hinsicht. Auch hier zeigten die Kinder Verhaltensverbesserungen durch das Training (beurteilt durch die Trainer). Beobachtet wurde auch eine Verbesserung der kindlichen Problemlösestrategien. Keine Änderungen ergaben sich im sozialen Status. Die Korrelationsmaße zwischen kognitiven und behavioralen Messvariablen waren meist nicht signifikant. Möglicherweise waren die Kinder, die Verhaltensfortschritte zeigten, nicht diejenigen, die auch kognitive Fortschritte machten.

Weitere Studien bei Pellegrini & Urbain (1985), bei Urbain und Kendall (1980) und bei French & Tyne (1982) dienten der Intervention im Sinne sekundärer Prävention. Die hier trainierten Kinder wiesen frühe oder moderate Anzeichen von sozialer Fehlanpassung auf und waren somit Risikokinder für spätere ernsthafte Erkrankungen und Beeinträchtigungen. Sieben dieser Studien fielen in das Vorschulalter:

Die erste dieser Studien wurde bereits 1942 von Chittenden durchgeführt. Mit nur wenigen Einzelsitzungen erreichte er eine Reduktion dominanten Verhaltens sowie verstärkt kooperatives Verhalten bei verhaltensauffälligen Vorschülern. Die Reduktion dominanten Verhaltens blieb bis zu einem Monat stabil.

Eine Studienreihe mit einer vergleichsweise großen Stichprobe führten Spivack und Shure durch (vgl. Spivack & Shure, 1974; Shure & Spivack, 1975; Shure & Spivack, 1980):



113 Kindergartenkinder aus der städtischen Unterschicht waren Teil der ersten Studie. 44 dieser Kinder wurden durch ein Erzieher-Rating als impulsiv und aggressiv bezeichnet, 28 als gehemmt und 41 als gut angepasst. Die gleichen Erzieher trainierten die Kinder täglich 20 bis 30 Minuten über 3 Monate hinweg. Weiterhin wandten die Erzieher kommunikative Problemlösetechniken im Gruppenzimmer an, wann immer dies für nötig erachtet wurde. Die Experimentalkinder verfügten nach Ansicht der Trainer zum Post-Zeitpunkt über verbesserte Fertigkeiten im alternativen und konsequenzenorientierten Denken (zu den Begriffen vgl. Gliederungspunkt II.1.2.1.1) gegenüber der Kontrollgruppe. Ebenso wurde ein signifikant größerer Teil der aggressiven und der gehemmten Experimentalkinder zum Post-Zeitpunkt als gut angepasst beurteilt, als dies für die Kontrollgruppe geschah. Die Kinder, welche ihr Verhalten verbesserten, unterschieden sich nicht im IQ von den Kindern ohne Fortschritte. Auch die Einschätzung der Verhaltensverbesserung geschah durch die Trainer selbst, wurde allerdings ein Jahr später von am Training unbeteiligten Erziehern bestätigt. Darüber hinaus zeigten die Kinder, welche die größten Fortschritte in den kognitiven Variablen erzielten, auch die größten Verhaltensänderungen - ein Indiz dafür, dass die erworbenen kognitiven Fertigkeiten die Änderungen im offenen Verhalten vermittelten.

Ähnliche Erfolge wurden von Shure und Spivack (1980) in der zweiten Studie dieser Reihe berichtet. Die Stichprobe bestand aus 74 städtischen Kindergartenkindern, wovon 16 durch ein Erzieher-Rating als impulsiv-aggressiv, 4 als gehemmt und 54 als gut angepasst beurteilt wurden. 39 dieser Kinder waren schon Teil der Intervention gewesen, die in der ersten Studie beschrieben wurde. Trainiert wurde nach dem gleichen Konzept, wenn auch etwas anspruchsvoller, da die Kinder mittlerweile etwas älter waren. Die Beurteilungen erfolgten erneut durch die Trainer. Die Post-Tests zeigten, dass die Kinder, die das erste Mal am Training teilnahmen, sich gegenüber der Kontrollgruppe im alternativen und konsequenzenorientierten Denken verbesserten. Die Kinder, die insgesamt 2 Jahre teilnahmen, verbesserten sich wiederum signifikant gegenüber denen mit einem Jahr Teilnahme. Im offenen Verhalten zeigten signifikant mehr Kinder der Experimentalgruppe Verhaltensverbesserungen, als es Kinder der Kontrollgruppe zeigten. Die 2 Jahre trainierten Kinder waren den ein Jahr trainierten hierbei allerdings nicht überlegen.

Leider wurde in beiden Studien nicht erhoben, ob auch Änderungen im sozialen Status zu beobachten waren. Ebenso gab es keine Kontrollbedingungen für Aufmerksamkeit von

Erwachsenen und andere unspezifische Effekte wie beispielsweise die Zugehörigkeit zu einer speziellen Gruppe.

Sharp (1981) überprüfte, ob sich die Ergebnisse dieser beiden Studien auch ohne die methodischen Unzulänglichkeiten von Shure und Spivack replizieren ließen. Deshalb wurden in seiner Studie verblindete Beurteiler, ebenso wie eine Aufmerksamkeits-Kontrollgruppe eingesetzt. Er konnte signifikante Trainingserfolge in alternativem Denken, allerdings nicht im konsequenzenorientiertem Denken nachweisen. Im offenen Verhalten kam es allerdings zu inkonsistenten Ergebnissen: Etliche Kinder verbesserten, andere Kinder wiederum verschlechterten sich im Laufe der Intervention. Für alle Kinder wurde darüber hinaus eine Steigerung von Aktivitätsniveau, Aggression und Dominanz beobachtet. Pellegrini und Urbain (1985) führen dies auf entweder die verbesserte Methodik dieser Studie oder aber Veränderungen im Trainingscurriculum zurück. Im Gegensatz zum Original-ICPS-Programm wurden die Kinder bei Sharp (1981) nämlich nicht durch die Erzieher für Problemlöseversuche im Alltag verstärkt (vgl. auch Gliederungspunkt II.3.2).

Weitere Interventionen, welche in den Übersichten von Urbain und Kendall (1980) sowie Pellegrini und Urbain (1985) aufgeführt wurden, adressierten ernsthaft gestörte oder fehlangepasste Kinder, können also nicht mehr als präventiv bezeichnet werden. Keine dieser Studien behandelte jedoch Kinder des Vorschulalters.

Nach einer Übersicht von Stern und Fodor (1989, zitiert nach Merrell & Gimpel, 1998) über die Anwendung sozialer Problemlösetrainings speziell bei aggressiv-antisozialen Kindern lassen sich nur begrenzte Erfolge konstatieren. Auch Kazdin (1987) spricht zwar von breit vorliegenden Nachweisen bezüglich der effektiven Wirkung sozialer Problemlösetrainings auf die trainierten kognitiven Variablen und Verhalten im experimentellen Kontext. Schwierigkeiten gebe es jedoch bei der tatsächlichen Änderung aggressiven, devianten und impulsiven Kindverhaltens. Auch dort seien signifikante positive Verhaltensänderungen durch die genannten Trainings in diversen Settings und bis zu einer Dauer von einem Jahr nachweisbar. Die Änderungen seien allerdings meist klinisch wenig relevant: Die Kinder unterschieden sich immer noch deutlich von Normalpopulationen (Kazdin, 1987). Auch 1997 kommt Kazdin noch zu diesem Schluss.

In den Studienübersichten von Gresham (1981, zitiert nach Gresham, 1985) und Mastropieri und Scruggs (1985-1986, zitiert nach Elliott & Gresham, 1993) wird Problemlösetrainings insbesondere für junge Kinder eine schwache Wirksamkeit bescheinigt.

### ***II.1.2.1.3 Metaanalytische Berechnungen.***

Denham und Almeida (1987) schlossen in ihre Analysen alle ihnen bekannten Studien mit ähnlichen abhängigen und unabhängigen Variablen, wie bei den diversen Studien der Hahnemann-Gruppe, sowie mit Probanden im Alter von 3 bis 12 Jahren ein. Follow-Up-Daten von Probanden, für die bereits Effektstärken für die Post-Messung berechnet wurden, wurden in ihre Berechnungen nicht einbezogen. Die Autoren stellten fünf Hypothesen auf:

- 1) Gut angepasste Kinder haben höhere Werte auf den ICPS-Maßen als nicht-angepasste.
- 2) Kinder, die in ICPS-Fertigkeiten trainiert wurden, haben hier höhere Werte als Kontrollkinder zum Post-Zeitpunkt.
- 3) Die Erzieher- oder Lehrer-Ratings zum Zeitpunkt Post fallen für trainierte Kinder positiver aus als für Kontrollkinder (diese Erzieher bzw. Lehrer waren in den seltensten Fällen blind für die Zugehörigkeit der Kinder zu den Gruppen und häufig selbst Trainer).
- 4) Auch das in Verhaltensbeobachtungen erhobene Sozialverhalten ist zum Post-Zeitpunkt adäquater bei trainierten als bei untrainierten Kindern.
- 5) Eine direkte Beziehung zwischen verbesserten ICPS-Fertigkeiten und Verbesserung des Verhaltens kann gezeigt werden.

Alle fünf Hypothesen konnten hoch signifikant bestätigt werden. Dies geschah bei moderaten bis großen Effektstärken und moderatem bis robustem Fail-Safe-N auf der Basis von jeweils 7 bis 24 Studien. Lediglich der Trainingseffekt bezüglich Hypothese 3 war klein und mit einem niedrigen Fail-Safe-N versehen (allerdings trotzdem hoch signifikant).

Weitere Analysen erbrachten u.a. folgende Ergebnisse (wobei die Wirkungen der Moderatorvariablen nicht separat für den Altersbereich des Vorschulalters geprüft wurden): Die Trainings sind - gemessen am Kriterium der Verhaltensänderungen - effektiver bei jüngeren Kindern als bei älteren. Angeleitete Reflexion im Alltag (dialoguing) erwies sich als signifikanter positiver Moderator bezüglich Hypothese 2. Die Länge der Intervention hatte einen signifikant positiven Einfluss bezüglich Hypothese 2 und marginal auch

bezüglich der gepoolten Hypothesen 3 bis 5. Risikokinder profitierten im Vergleich zum Training unauffälliger Kinder mehr, was die kognitiven Maße anging (Hypothese 2), jedoch erwies sich die Effektstärke bei den drei Gruppen Risikokinder, unauffällige sowie stark beeinträchtigte Kinder durchgehend als moderat bis groß. Die wenigen Fälle, wo Kinder mit unterschiedlichem Ausmaß an Problemverhalten in einer Studie vergleichend trainiert wurden, stützen allerdings die Beobachtung, dass im Allgemeinen gestörte Kinder mehr als normale bei der Verbesserung ihrer kognitiven Fertigkeiten profitieren.

Einige der analysierten Studien zeigten, dass verhaltensgestörte Kinder als Folge eines Trainings häufig eine größere Anzahl alternativer Lösungen produzierten und dabei teilweise sogar das Niveau angepasster Kinder erreichten. Die Inhalte der Lösungen unterschieden sich allerdings weiterhin von denen angepasster Kinder: Sie blieben aggressiver Natur.

Im Gegensatz zu den gerade dargestellten Berechnungen fanden B. Schneider und Byrne (1985) sowie B. Schneider (1992) im Vergleich zu Techniken wie z.B. operanten Prozeduren, Modelllernen und Coaching zum Post-Zeitpunkt eine deutliche Unterlegenheit von Problemlösetrainings, wenngleich die entsprechenden Effektstärken noch signifikant waren. Sie fassten allerdings Perspektivenübernahme-, Selbstmanagement- und Problemlöseansätze für ihre Analysen zu einer Gruppe zusammen.

Beelmann et al. (1994) postulierten auf der Basis ihrer metaanalytischen Berechnungen hingegen, dass sich Problemlösetrainings besonders günstig auf soziale Interaktionsfertigkeiten auswirken.

### ***II.1.2.2 Training von sozialer Perspektivenübernahme und Empathie***

#### ***II.1.2.2.1 Kennzeichen und Bedeutung.***

Der Begriff *Empathie* geht zurück auf die englische Übersetzung des deutschen Wortes *Einfühlung*, welches von Theodor Lipps in den Jahren 1905 bis 1907 entwickelt wurde (Neyer, 1998; Reed, 1984). Mead (1934/1973) hingegen war einer der ersten Autoren, der die Wichtigkeit des Prozesses der *Perspektiven-* oder *Rollenübernahme* für die soziale Entwicklung betonte. Kurz darauf stieß dann Piaget (z.B. 1932, zitiert nach Parker & Asher,

1987) eine Welle der Forschung zur Rolle des Egozentrismus und der Perspektivenübernahme an. Unterschieden werden heute Konzepte der kognitiven, der affektiven oder emotionalen und der räumlich-visuellen Perspektivenübernahme sowie das Konzept der Empathie. Die Zusammenhänge zwischen diesen Konzepten sind meist niedrig oder inkonsistent (Eisenberg, 1986; Eisenberg, McCreath & Ahn, 1988; Eisenberg & Miller, 1987; Neyer, 1998; Urbain & Kendall, 1980; Reed, 1984).

Kognitive und affektive oder emotionale Perspektivenübernahme werden auch zusammengefasst unter dem Begriff *soziale Perspektivenübernahme*, welcher im Folgenden verwendet werden soll (vgl. Chandler, 1973, zitiert nach Beelmann et al., 1994). Teils wird kognitive Perspektivenübernahme dabei als ein kognitiver Prozess betrachtet und die affektive Perspektivenübernahme als emotionale Einfühlung definiert, teils bezeichnen beide Prozesse ein eher kognitiv-distanziertes Phänomen ohne eigene affektive Beteiligung (vgl. Eisenberg, 1986). Räumlich-visuelle Perspektivenübernahme ist im Rahmen der Förderung von Sozialverhalten von untergeordneter Bedeutung.

Empathie wird in der Literatur ebenfalls recht unterschiedlich definiert und teils mit sozialer Perspektivenübernahme gleichgesetzt, also eher kognitiv definiert und von emotionaler Einfühlung verbunden mit emotionaler Beteiligung, welche teils auch als *Sympathie* bezeichnet wird, abgegrenzt (Eisenberg, 1986; Eisenberg, McCreath & Ahn, 1988; Eisenberg & Miller, 1987; Neyer, 1998; Reed, 1984). In meinem Verständnis bedeutet Empathie allerdings die "Erfahrung, unmittelbar der Gefühlslage eines Anderen teilhaftig zu werden und sie dadurch zu verstehen. Trotz dieser Teilhabe bleibt dieses Gefühl aber anschaulich dem Anderen zugehörig" (Bischof-Köhler, 1989, S. 26). Es handelt sich folglich bei Empathie um einen Prozess der emotionalen Einfühlung, welcher ein kognitives Verständnis *und* eine emotionale Aktivierung beinhaltet, jedoch von emotionaler Ansteckung zu unterscheiden ist. Empathie umfasst also Prozesse der sozialen Perspektivenübernahme, zeichnet sich jedoch darüber hinaus durch eine affektive Beteiligung aus (vgl. auch das integrative Verständnis von Hoffmann, 1987, zitiert nach Neyer, 1998).

Die hier vorgestellten Trainings sozialer Perspektivenübernahme haben trotz der teils vorgenommenen Betonung empathischer Prozesse zumeist einen doch deutlich kognitiven,

teils auch behavioral geprägten Hintergrund und sollen deshalb bei den kognitiven Modellen vorgestellt werden.

#### ***II.1.2.2 Studienübersichten und Einzelstudien.***

Die Förderung von sozialer Perspektivenübernahme und Empathie nimmt in unserem Training ebenso wie die Förderung von Problemlöseprozessen einen großen Raum ein. Deshalb sollen auch hier einzelne Studien, sofern sie sich auf das Vorschulalter beziehen, ausführlicher dargestellt werden. Allerdings wurde insgesamt nur wenig zu diesen Interventionsansätzen publiziert. Die im Folgenden aufgeführten Studien sind allesamt im narrativen Überblick von Urbain und Kendall (1980) zu finden, eine jüngere Übersicht oder weitere Studien zu diesem Interventionsfokus liegen mir leider nicht vor.

VanLieshout, Leckie und VanSonsbeek (1976) führten eine Intervention zur Förderung sozialer Perspektivenübernahme bei 3- bis 5-jährigen Kindern durch. Die Stichprobe umfasste 39 Kinder, es gab eine Kontrollgruppe mit üblichen Kindergartenaktivitäten. Die Experimentalgruppe wurde durch ihre Erzieher über 18 Wochen hinweg täglich 30 Minuten dazu angeleitet, die in Geschichten oder einem Puppenspiel dargestellten Gefühle anderer zu diskutieren. Weiterhin nahmen sie an Rollenspielen teil und wurden für hilfsbereites und altruistisches Verhalten sozial verstärkt. Die Experimentalgruppe zeigte sich der Kontrollgruppe zum Post-Zeitpunkt in diversen kognitiven und affektiven Perspektivenübernahmetests überlegen. Dies galt jedoch nur für die 3- und 4-jährigen, nicht für die 5-jährigen Kinder. Weiterhin ähnelten die Evaluationsaufgaben den Trainingsaufgaben sehr stark. Nicht zu klären war auch die Frage, ob das Training der Perspektivenübernahme, des prosozialen Verhaltens oder die Kombination der beiden die Effekte hervorgerufen hatten.

O'Connor (1977) teilte 14 Kinder von 3½ bis 4½ Jahren mit niedrigen Perspektivenübernahmefähigkeiten auf eine Experimental-, eine Placebo- und eine Nichtbehandlungs-Kontrollgruppe auf. Die Experimentalkinder wurden durch einen professionellen Trainer 24 mal 15 Minuten lang in Rollenwechseln, auf andere Bezugnehmender Kommunikation, der Unterscheidung von Emotionen und ihrer Ursachen sowie Erraten der Gedanken anderer trainiert. Die Placebo-Gruppe bekam irrelevante Geschichten

erzählt. Effekte durch die Intervention wurden in visuell-räumlicher, aber nicht in sozialer Perspektivenübernahme oder bei Spielpräferenzen (Peers vs. Erwachsene) gefunden.

84 Kinder im Alter von 4 bis 5 Jahren nahmen an einer Studie von Murray und Ahammer (1977) teil. Sie wurden einer von fünf verschiedenen Experimentalbedingungen zugeteilt, welche aus jeweils 20 Sitzungen á 30 Minuten bestanden. Ziel der Studie war das Training altruistischen Verhaltens mittels Perspektivenübernahme. Folgende Gruppen wurden gebildet:

- 1) Rollenspiele mit Übernahme der Sichtweise des Anderen (ohne affektive Inhalte).
- 2) Rollenspiel & Empathie (zusätzlich die Emotionen des Anderen beschreiben und ausdrücken).
- 3) Rollenspiel & Empathie & Helfen (mit Helfer-Opfer-Dyaden, während die umstehenden Kinder Hilfe-Vorschläge machen).
- 4) Symbolisches Modelllernen: Prosoziale Fernsehsendungen schauen (z.B. Lassie).
- 5) Kontrollgruppe: Neutrale Fernsehsendungen und ansonsten keine Intervention.

Alle drei Rollenspielgruppen (Gruppen 1 bis 3) zeigten sich der Gruppe 4 (prosoziales Fernsehen) in verschiedenen Maßen zur Hilfeleistung und zum Teilen (z.B. von Spielzeug) signifikant überlegen. Alle vier Trainingsgruppen führten zu einem signifikanten Fortschritt bei einer kognitiven Perspektivenübernahme-Übung (Bystander-Cartoons) und bei einer Empathie-Übung (Zeichnung mit *Emotionsgesichtern* zu passenden Geschichten zuordnen). Für keine der Trainingsgruppen konnten Effekte des Trainings bei einer Kooperations-Wettbewerbs-Aufgabe erhoben werden. In der Kontrollgruppe gab es keinerlei signifikante Verbesserungen.

Merrell und Gimpel (1998) berichten in einer kurzen Aufzählung über positive Effekte bei diversen Trainings von Empathie (z.B. Feshbach, 1983; Feshbach & Feshbach, 1982). Die Studien wurden allerdings nicht näher beschrieben und liegen mir auch nicht im Original vor. Häufige Folgen von Empathie-Trainings waren verstärktes prosoziales Verhalten und mehr positive Selbstbewertung bei aggressiven und unauffälligen Kindern.

### ***II.1.2.2.3 Metaanalytische Berechnungen.***

B. Schneider und Byrne (1985) sowie B. Schneider (1992) fassten für ihre Metaanalysen Problemlöse-, Perspektivenübernahme- und Selbstmanagement-Trainings zu einer Kategorie zusammen. Die zurückhaltenden Aussagen, die von ihnen für die Effektivität von Problemlösetrainings im Gliederungspunkt II.1.2.1.3 getroffen wurden, beziehen sich also in gleicher Weise auf die altersübergreifende Effektivität von Perspektivenübernahme-Trainings, deren Anzahl jedoch vergleichsweise gering war. Beelmann et al. (1994) berichten von monomodalen Perspektivenübernahme-Trainings als der einzigen Methodenklasse ihrer Metaanalyse, die keine Gesamt-Signifikanz nachweisen konnte.

## ***II.1.3 Kognitiv-behaviorale Modelle***

### ***II.1.3.1 Coaching***

#### ***II.1.3.1.1 Kennzeichen und Bedeutung.***

Die Technik des Coaching bezeichnet im Rahmen von Trainings sozialer Kompetenz das angeleitete Üben von Verhaltensweisen (Elliott & Busse, 1991). Anders als beim klassischen Einsatz des Modelllernens wird ein gewünschtes Modellverhalten nicht nur visuell präsentiert und die Nachahmung (stellvertretend) verstärkt, sondern es werden auch umfangreiche verbale und kognitive Elemente wie Wissensvermittlung und Reflexion eingesetzt. Weiter ist Coaching durch Erprobung und Rückmeldung gekennzeichnet. Für weiterführende Informationen sei der Leser auf Ladd und Mize (1983), Asher (1985), Ladd (1985) sowie Elliott und Gresham (1993) verwiesen.

Da Coachingansätze üblicherweise auf einer Vielzahl von Einzeltechniken und Wirkprinzipien beruhen, stellt sich die Frage, ob das Coaching an sich eine wirksame Intervention darstellt, oder ob seine Wirkweise nicht vielmehr durch die zugrunde liegenden Techniken zu erklären ist.



### *II.1.3.1.2 Studienübersichten und Einzelstudien.*

Asher (1985) fasst Coachingstudien zur Förderung sozialer Kompetenz im Kindes- und Jugendalter in einem Literaturüberblick zusammen. Leider differenziert er kaum nach Altersgruppen und führt nur wenige Angaben zu den Originalstudien an. Sieben der neun dargestellten Studien zeigten sich erfolgreich, was die positive Veränderung des soziometrischen Status der Zielkinder betraf, wenn zur Erhebung dessen Rating- und nicht Nominierungsmaße eingesetzt wurden. Nicht alle dieser Studien konnten jedoch darüber hinaus gehende Erfolge nachweisen. Die Gelegenheit, mit Peers zu üben, scheint darüber hinaus eine essenzielle Komponente erfolgreicher Studien zu sein. Und schließlich zeigten sich auch in erfolgreichen Studien bei 40 bis 50% der Kinder keine Effekte. Es scheint also noch unbekannte Interaktionen zwischen Trainingsart und Kindvariablen zu geben.

Exemplarisch soll nun eine Studie von Mize und Ladd (1990) vorgestellt werden, welche sich mit der Evaluation der Förderung sozialer Fertigkeiten mittels Coaching befasst. 123 Vorschüler im Alter von 4 bis 5 Jahren, die einen zumindest moderat beeinträchtigten sozialen Status besaßen und nur über wenige soziale Fertigkeiten verfügten, wurden auf eine Experimental- und eine Aufmerksamkeitskontrollgruppe randomisiert. Die Experimentalkinder nahmen an einem wöchentlichen Training über acht Lektionen teil. Zunächst mit Handpuppen und dann im Rollenspiel sollten sie mit einem gleich bleibenden Partner spezifisch auf sie abgestimmte Kommunikationsfertigkeiten üben. Durch zusätzliches, trainergesteuertes Spiel mit anderen Kindern wurde versucht, die Generalisation zu fördern. Erfolgsmessungen erfolgten durch direkte Beobachtung von verblindeten Beurteilern im natürlichen Kontext, soziometrische Verfahren (positive und negative Wahlen sowie Rating) und ein Verfahren zum sozialen Wissen (Problemlösungen anhand von Bildgeschichten vorschlagen). Zum Post-Zeitpunkt zeigten sich bei den Experimental-, nicht jedoch bei den Kontrollkindern gesteigerte Peer-Interaktionen sowie Fortschritte in einigen der zu erwerbenden Kommunikationsfertigkeiten. In der Experimentalgruppe befanden sich drei aggressive Kinder, welche sich in gleicher Weise verbesserten, dabei jedoch ihr aggressives Verhalten beibehielten. Die vorgeschlagenen Problemlösungen wurden nur in der Experimentalgruppe tendenziell, aber nicht signifikant, freundlicher. Der soziale Status blieb unverändert. Bis zur Follow-Up-Messung nach einem

Monat jedoch verbesserte sich auch dieser bei der Experimentalgruppe, der statistische Nachweis war allerdings aufgrund vieler Drop-Outs nicht möglich.

Bestätigt werden könnte die Effektivität von Coaching möglicherweise auch durch eine etwas untypische Arbeit von Zahavi und Asher (1978, zitiert nach Gresham, 1985; vgl. auch die Darstellung bei Urbain und Kendall, 1980). Acht subklinisch aggressive Kindergartenkinder nahmen an einer kindgerechten Schulung teil, in welcher erläutert wurde, dass aggressive Verhaltensweisen sich nicht auszahlen. Modelllernen und Puppenspiel wurden bewusst vermieden. Jedes Kind wurde nur insgesamt 10 Minuten im Einzelkontext instruiert. Zum Post-Zeitpunkt schätzten verblindete Beurteiler die Experimentalkinder als weniger aggressiv und stärker kooperativ handelnd im Vergleich zur Wartekontrollgruppe (ohne Behandlung) ein. Die Wartekontrollgruppe wurde später ebenso erfolgreich "trainiert".

In einer Vergleichsstudie von Gresham und Nagle (1980) konnte ein marginaler Vorteil von Coaching- gegenüber Modellertechniken belegt werden.

#### ***II.1.3.1.3 Metaanalytische Berechnungen.***

B. Schneider und Byrne (1985) sowie B. Schneider (1992) bestätigen die positive Einschätzung Ashers (1985). Coaching befand sich in ihren Metaanalysen sogar unter den effektivsten Verfahren zum Erwerb sozialer Fertigkeiten.

#### ***II.1.3.2 Rollenspiele***

##### ***II.1.3.2.1 Kennzeichen und Bedeutung.***

Rollenspiele sind gut geeignet zur Einübung erwünschten Verhaltens in einem geschützten Rahmen. Insbesondere *stellvertretende* Rollenspiele mittels Puppeneinsatz werden von diversen Autoren für das Vorschulalter empfohlen (vgl. H. Friedrich, 1983; Merrell & Gimpel, 1998; Mize & Ladd, 1990; Moore & Beland, 1992; Pellegrini & Urbain, 1985; Ridley & Vaughn, 1982; Shure & Spivack, 1980; Urbain & Kendall, 1980). Im Gegensatz zum Coaching finden Rollenspiele nicht im natürlichen Setting des Kindes statt. Sie können

zwar innerhalb der üblichen Peer-Gruppe eines Kindes stattfinden, sind jedoch immer herausgehoben im Sinne einer *als-ob-Erprobung*.

Auch Rollenspiele beruhen üblicherweise auf einer Vielzahl von Einzeltechniken und Wirkprinzipien wie Modelllernen, Instruktionen, Selbstinstruktionen, Prompting, Desensibilisierung, Verhaltensübungen, Shaping etc. (Mize & Ladd, 1990; Specht & F. Petermann, 1999). Deshalb ist auch hier die Frage, ob das Rollenspiel an sich eine wirksame Intervention darstellt, oder ob seine Wirkweise nicht vielmehr - wie wohl auch beim Coaching - durch die zugrunde liegenden Techniken zu erklären ist.

#### ***II.1.3.2 Studienübersichten und Einzelstudien.***

Leider liegen mir keine Studienübersichten oder Einzelstudien vor, welche auf die Technik des Rollenspiels im Vorschulalter Bezug nehmen und diese im Rahmen von Trainings sozialer Kompetenz auf ihre Wirksamkeit evaluieren.

#### ***II.1.3.2.3 Metaanalytische Berechnungen.***

B. Schneider (1992) kam im Rahmen seiner Metaanalyse zu dem Schluss, dass Studien, die (i.d.R. zusätzlich zu anderen Techniken) Rollenspiele einsetzten, einen geringfügig, aber signifikant schwächeren Effekt zum Post-Zeitpunkt aufwiesen als der Rest der von ihm analysierten Interventionen. Die isolierte Wirksamkeit von Rollenspielen im Einsatz zur Förderung sozialer Fertigkeiten ist damit allerdings kaum beurteilbar.

#### ***II.1.3.3 Selbstmanagement / Selbstinstruktionen***

##### ***II.1.3.3.1 Kennzeichen und Bedeutung.***

Eine Reihe von Trainingsansätzen betont vor allem die Selbstkontrolle und Selbststeuerung eines Kindes. Es werden auch hier verschiedene Einzeltechniken behavioraler und kognitiver Tradition genutzt, welche der Selbstbeobachtung, Selbstinstruktion, Selbstbewertung und Selbstverstärkung dienen. Techniken für Kinder sind z.B. formelhafte Vorsatzbildung, lautes Denken, Gedankenstopp, Stopp- und Erinnerungskarten, Tagebuchführung etc. (Beelmann et

al., 1994; Meichenbaum, 1977; F. Petermann, 1995b). Einzelne dieser Techniken werden bereits im Vorschulalter von Praktikern angewandt (vgl. z.B. F. Petermann & Sauerborn, 1989), andere Autoren jedoch halten den Einsatz in diesem Alter für verfrüht (Quaschner, 1990).

#### ***II.1.3.3.2 Studienübersichten und Einzelstudien.***

Auch für den Einsatz von Selbstmanagement im Rahmen der Förderung sozialer Kompetenz existieren meines Wissens keine Studien, in welchen diese Techniken in isolierter Form im Vorschulalter eingesetzt wurden.

#### ***II.1.3.3.3 Metaanalytische Berechnungen.***

B. Schneider und Byrne (1985) sowie B. Schneider (1992) trafen (altersübergreifend) eher zurückhaltende Aussagen zur Effektivität der von ihnen gebildeten Kategorie sozial-kognitiver Trainings, worunter auch einige wenige Selbstmanagement-Ansätze fielen (vgl. Gliederungspunkte II.1.2.1.3 und II.1.2.2.3). Beelmann et al. (1994) betonen hingegen die gute Wirksamkeit dieser Methoden für externalisierende Kinder.

### ***II.1.4 Humanistische und psychodynamische Modelle***

Bei den bisher aufgeführten Techniken zur Erhöhung sozial kompetenten Handelns wurde ein Schwerpunkt auf die "Judikative" und "Legislative" interpersonaler Beziehungen gelegt, dabei allerdings die "Exekutive" vernachlässigt - um eine Metapher von Peters (1959, zitiert nach B. Schneider, 1989, S. 343, Übers. v. Verf.) zu gebrauchen. Die Ausführung von Fertigkeiten hängt jedoch eng mit den emotional-motivationalen Befindlichkeiten und Defiziten eines Kindes zusammen (Ladd, 1985). So wird mittlerweile auch von verhaltenstherapeutischer Seite die Berücksichtigung emotionaler und motivationaler Aspekte gefordert. Bierman et al. (1996) und Lübben und Pfingsten (1995) betonen etwa, dass es in Trainings sozialer Kompetenz nicht darum gehen kann, Gefühle zu ignorieren oder direktiv zu verändern. Vielmehr sollten diese als Indikator eines Bedürfnisses verstanden werden, dem angemessen nachgegangen werden sollte. Kinder sollten deshalb auch zur Wahrnehmung eigener Befindlichkeiten angeregt werden. Im Allgemeinen wurden jedoch

bisher "weiche" innerpsychische Prozesse in den klassischen Trainings sozialer Fertigkeiten eher vernachlässigt.

Aus diesen Gründen soll nun in den folgenden Abschnitten kurz dargestellt werden, was humanistische und psychodynamische Schulen zur Förderung sozialer Kompetenz beitragen könnten. Deren Ideen und Methoden wurden im Kontext der Förderung von Sozialverhalten bei Kindern i.d.R. keiner empirischen Überprüfung zugänglich gemacht, insbesondere humanistisches Gedankengut hat uns jedoch bei der Entwicklung unseres Trainings bereichert.

#### ***II.1.4.1 Klientenzentriertes (Puppen-)Spiel***

Basierend auf Arbeiten von Rogers (1952/1987), Axline (1947/1980) und im deutschen Sprachraum v.a. Schmidtchen (z.B. 1999), angereichert durch Elemente von Psychodrama sowie Gestalttherapie, hat ein kind- oder klientenzentriertes spielerisches Vorgehen in der Kinderpsychotherapie breiten Raum eingenommen (H. Friedrich, 1983). Dieses auch nondirektiv genannte Vorgehen wird häufig pauschal als *Spieltherapie* bezeichnet, weil 92 bis 93% des therapeutischen Bemühens (Schmidtchen, 1999) mit Spiel verbracht wird.

Gerade bei kleinen Kindern werden häufig Puppen eingesetzt. Das Puppenspiel hat als vertraute Handlung eine Eisbrecherfunktion. Weiterhin ermöglicht die Puppe ein *so tun als ob*. Die Puppe verschafft dem Spielenden mehr Distanz zu seinem Tun und damit eine Erleichterung, eigenen - auch sozial unerwünschten - emotionalen und kognitiven Inhalten Ausdruck zu verleihen. In stellvertretendem Handeln können Situationen gemeistert werden und kann erfolgreiches Verhalten geprobt werden (H. Friedrich, 1983; vgl. auch die Nähe zum Konzept des behavioralen Rollen- und Puppenspiels).

Wesentlich in der humanistischen Psychologie "ist die aktiv-handelnde Auseinandersetzung des Individuums mit sich selbst und seiner Umgebung, wobei das subjektive Erleben eine besondere Rolle spielt" (H. Friedrich, 1983, S. 45). Diese Auseinandersetzung wird gefördert durch die Beziehung zwischen Kind und Therapeut, wobei der Therapeut sich in seinem Verhalten am Verhalten, Denken und Fühlen des Kindes orientiert und nicht an a priori gesteckten Sollzielen. Je nach Prägung und Schule ist jedoch eine Handlungsleitung des

Therapeuten an übergeordneten Therapieprinzipien und -techniken sowie ein durchaus direktives Vorgehen, was den Interventionsprozess angeht, möglich oder sogar geboten (vgl. H. Friedrich, 1983; Sachse, 1996; Schmidtchen, 1999). Das Therapeutenverhalten ist durch Wertschätzung, Empathie (vgl. Gliederungspunkt II.1.2.2.1) und Echtheit gekennzeichnet (Rogers, 1952/1987).

Klientenzentrierte Spieltherapie ist als wachstumsorientierte Intervention konzipiert und wurde deshalb meines Wissens bisher nicht für die Förderung spezifischer sozialer Fertigkeiten evaluiert. Jedoch wurden in der Therapieforschung bei Kindern häufig Steigerungen von Indikatoren sozialer Kompetenz als Folge einer Spieltherapie festgestellt (Schmidtchen, 1999). Dies war im offenen Verhalten sowie in emotionalen, kognitiven und motivationalen Prozessen feststellbar. Fall und McLeod (2001) verweisen auf die Steigerung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen junger Kinder durch vergleichsweise kurze spieltherapeutische Interventionen.

#### ***II.1.4.2 Psychodynamisches Symbolspiel***

Wohl noch ausgeprägter als klientenzentrierte Therapeuten würden die meisten Tiefenpsychologen soziale Fertigkeitstrainings wahrscheinlich als absolut "oberflächliches" Unterfangen bezeichnen (B. Schneider, 1989, S. 339; Übers. v. Verf.). Auch tiefenpsychologische und psychoanalytische Ansätze beschäftigen sich mit wachstumsorientierten Zielen und nicht etwa mit Veränderungen auf "Symptomebene". Psychodynamische Konzepte im Bereich der Förderung sozialer Kompetenz kommen deshalb meines Wissens kaum vor. Erschwert wird eine mögliche Integration psychodynamischer Prinzipien in aktuelle Trainingsansätze auch durch das generell stark klinisch und individuell-analytisch orientierte Vorgehen, welches Abstrahierungen im Sinne von generellen Verhaltensprinzipien professionellen Vorgehens stark erschwert (I. Frohburg, persönl. Mitteilung, 2000). Weiterhin zeigen sich psychodynamisch orientierte Praktiker und Wissenschaftler üblichen empirischen Forschungsdesigns gegenüber aus ideologischen Gründen häufig recht reserviert (B. Schneider, 1989).

Trotzdem potentiell fruchtbar für das Training sozialer Kompetenz bei jungen Kindern schien uns die Verwendung von (auch seitens humanistischer Theoretiker favorisierten)

symbolischen Kommunikationswegen und Identifikationsfiguren im Spiel. Diese stellen in psychodynamischem Verständnis ein gutes Mittel dar, um kindliche Konflikte auf Spiel- und Gestaltungsobjekte verschoben zu bearbeiten (Kugele, 1995). Dies könnte auch im Gruppenkontext möglich sein und Hand in Hand mit handlungsorientiertem Problemlösetraining gehen.

#### ***II.1.4.3 Thematisches Fantasienspiel***

Eine Interventionstechnik mit humanistischem und psychodynamischem Hintergrund, welche im Gruppensetting angewandt wird und hier mit einer Studie exemplarisch vorgestellt werden soll, ist das aus dem Soziodrama entwickelte thematische Fantasienspiel nach Saltz, Dixon und Johnson (1977). Kinder des Vorschulalters werden dabei angeleitet, bekannte Märchen wie z.B. Rotkäppchen mit wechselnden Rollen aufzuführen. Durch diesen Rollenwechsel und das damit verbundene *Spontaneitätstraining* soll letztlich eine erhöhte soziale Anpassung ermöglicht werden (B. Schneider, 1989).

Saltz et al. (1977) trainierten Kinder des Vorschulalters über ein Schuljahr hinweg 3 Tage die Woche je 15 Minuten. Die Kinder waren bei Beginn des Trainings zwischen 3 und 4½ Jahren alt. Das Experiment wurde über die nachfolgenden 3 Jahre wiederholt. Insgesamt nahmen ca. 3 x 50 Kinder teil, die jeweils auf vier Gruppen verteilt wurden (ohne nähere Angaben bzgl. einer evtl. Randomisierung): Thematisches Fantasienspiel (Gruppe 1), soziodramatisches Spiel (Gruppe 2), Fantasie-Diskussion (Gruppe 3) und eine Kontrollbedingung mit üblichen Vorschulaktivitäten wie z.B. basteln (Gruppe 4).

In Gruppe 1 wurden die Kinder in Gruppen dazu angeleitet, mit wechselnden Rollen bekannte Märchen (wie z.B. Rotkäppchen) zu spielen. Ein Märchen wurde vorgelesen, es wurden die zugehörigen Bilder angeschaut, über das Märchen diskutiert und es zuletzt aufgeführt. Beim soziodramatischen Spiel der Gruppe 2 wurden tatsächliche Erlebnisse der Kinder, wie ein Doktorbesuch oder Ausflüge, z.B. zum Zoo oder zur Feuerwehration thematisiert. Zuerst wurden diese Erinnerungen berichtet, dann wurden sie aufgeführt, jedoch ohne vorgegebenen Plot. In der dritten Gruppe wurden die Märchen vorgelesen, die Bilder angeschaut, es wurde diskutiert, jedoch nicht gespielt. Anstelle dessen wurden Fragen zu den Märchen gestellt, wie z.B. "Warum hat Person A dies und jenes getan?". Nach

einigen Wiederholungen sollten die Kinder die Märchen dann selbst erzählen, wobei Bilder als Strukturierungshilfe eingesetzt wurden.

Etliche Autoren konnten Effekte soziodramatischen Spiels auf die kognitive Performanz von Kindern nachweisen (vgl. Übersicht bei Saltz et al., 1977). Die Annahme der Autoren war, dass thematisches Fantasiespiel, welches sich weiter von der Realität entferne und von daher kognitiv anspruchsvoller sei, positivere Auswirkungen auf kognitive Variablen haben werde als soziodramatisches Spiel.

Da im Spiel kausale Zusammenhänge quasi im Zeitraffer erlebt werden, während in der Realität oft sehr viel Zeit zwischen Verhalten und eventuellen Konsequenzen vergeht, sollte das Spiel konsequenzenorientiertes Denken fördern. Das thematische Fantasiespiel könnte dem soziodramatischen Spiel hierbei überlegen sein, da es durch stärkere Struktur und einen festen Plot mit einfachen Kausalketten gekennzeichnet ist.

Wenn Fantasie an sich das entscheidende Element sei, so die dritte Hypothese, müssten Kinder, welche die Geschichten nur vorgelesen bekommen und nachfolgend darüber diskutieren, genauso profitieren wie diejenigen, welche die Geschichten aufführen. Nach Ansicht der Autoren sollten aufgrund der motorischen Komponente des aufgeführten Spiels jedoch zusätzliche Effekte erwartet werden können. Diese Annahme ergibt sich aus der Arbeit von Theoretikern wie Piaget (1975), der postulierte, dass speziell bei jungen Kindern Wissen und Konzepte mit einer starken motorischen Komponente verbunden sind.

Als Prä-Test wurde lediglich ein Wortschatztest durchgeführt. Als Post-Tests wurden von (nicht verblindeten) Untersuchern u.a. folgende (häufig selbst entworfene) Verfahren eingesetzt: Ein (im Verlauf der Studie ausgewechselter) IQ- und Wortschatztest, ein Verfahren zur Interpretation von Geschichten mit dem Schwerpunkt auf Kausalbeziehungen, ein Test zum sequenziellen Gedächtnis, ein Empathiemaß (anhand einer kurzen Geschichte beurteilen, wie sich ein Kind fühlt), zwei Impulskontrolltests mittels Belohnungsverzögerung, der Matching Familiar Figures Test zur Messung eines impulsiven vs. reflektiven Vorgehens von Kagan (1965, zitiert nach Saltz et al., 1977) und Verhaltensbeobachtung des freien Spiels der Kinder.



Zum Post-Zeitpunkt fand sich die Rangfolge Gruppe 1 > Gruppe 2 > Gruppe 3 > Gruppe 4 in den Maßen für IQ, sequenzielle Gedächtnisleistung, Interpretation von Geschichten, Impulskontrolle sowie Empathie. Die Gruppen 1 und 2 waren den restlichen Gruppen in den sonstigen kognitiven Maßen ebenfalls überlegen. Jahr für Jahr baute darüber hinaus die Gruppe 1 ihren Vorsprung im IQ gegenüber der Gruppe 2 aus. Gruppe 1 war der zweiten Gruppe hinsichtlich des freien Spiels anhand der Kriterien *so tun als ob*, motorische Beteiligung und Häufigkeit des Rollenwechsels leicht überlegen. Im Matching Familiar Figures Test (Kagan, 1965, zitiert nach Saltz et al., 1977) war Gruppe 1 den anderen marginal signifikant überlegen.

## ***II.1.5 Neuere, methodenübergreifende Ansätze im englisch- und deutschsprachigen Raum***

### ***II.1.5.1 Entwicklungen im englischsprachigen Raum***

Seit etwa den 1990er Jahren bis heute wurden eine Reihe neuer Interventionen entwickelt, viele davon im Rahmen der Forschung zur Gewaltprävention. Diese kombinieren i.d.R. verschiedene methodische Verfahren und adressieren häufig auch multimodal die Eltern oder Erzieher zusätzlich zu den Kindern. Einen Überblick über neuere, bereits evaluierte Curricula im Vorschulalter bietet die Studienübersicht von Joseph und Strain (2003): Fast alle der dort vorgestellten Programme aus dem angloamerikanischen Sprachraum beinhalten Elemente des Problemlösetrainings, einige trainieren Empathie und soziale Perspektivenübernahme oder vermitteln Wissen über Emotionen. Verhaltensnahe Übungen und Puppenspiel sind ebenfalls weit verbreitet. Alle Curricula sind für Risiko- oder Problemkinder entwickelt worden, fast alle wenden sich dabei mit präventiver Zielsetzung an ganze Gruppen von Kindern in Regeleinrichtungen des Vorschulalters. Eines der bei Joseph und Strain (2003) aufgeführten Curricula widmet sich speziell der Vorbeugung von Drogenkonsum. Weitere Curricula werden durch ein begleitendes Elterntaining ergänzt. Solche Interventionen möchte ich im Rahmen dieser Arbeit nicht darstellen (vgl. Gliederungspunkt II). Von den sieben neueren Interventionen, welche sich an Gruppen von Vorschulkindern wenden, bleiben somit nur noch drei von Interesse: Das "PALS: Developing social skills through language"-Curriculum von Vaughn, Ridley und Levine (1986, zitiert nach Joseph & Strain, 2003), das Curriculum "Social-emotional intervention

for 4-year-olds at risk" von Denham und Burton (1996, zitiert nach Joseph & Strain, 2003) und das "Second Step"-Curriculum von Moore und Beland (1992).

Beim "PALS"-Curriculum handelt es sich um ein relativ klassisches Problemlösetraining, welches um Elemente der Förderung von Empathie erweitert wurde. Es werden sowohl Puppenspiel, als auch Elemente des verhaltensnahen Erprobens von gelernten Fertigkeiten eingesetzt. Die Stichprobe wurde aus aggressiven Kindern von zwei Vorschulen gebildet. 13 Kinder wurden über 10 Wochen 5 Tage die Woche je 20 Minuten trainiert, 11 Kinder bildeten eine Kontakt-Kontrollgruppe. Vaughn, Ridley und Levine (1986, zitiert nach Joseph & Strain, 2003) konnten eine Steigerung von kompetenten Problemlösungen als Trainingserfolg feststellen. Maße der Empathie wurden nicht erhoben.

Eine Studie mit einem Vorläufer dieses Curriculums, welche sich an nicht beeinträchtigte Kinder wandte, konnte allerdings keine Trainingserfolge auf Maßen der Empathie nachweisen (Ridley & Vaughn, 1982): 40 Kinder einer privaten Vorschule wurden auf Experimental- und Kontrollgruppe randomisiert. Die Kinder entstammten der Mittelschicht, waren zwischen 4;5 und 5;0 Jahren alt und setzten sich aus 23 Jungen und 17 Mädchen zusammen. Die Experimentalgruppe wurde über 10 Wochen lang vier Mal die Woche jeweils 15 bis 20 Minuten in sozial-kognitiven Problemlösefertigkeiten trainiert. Das Training erfolgte durch einen Psychologiestudenten, wurde jedoch eigentlich für die Durchführung durch Erzieher konzipiert. Es wurden Puppen, Spielzeug sowie Rollenspiel eingesetzt. Aktuell entstehende Probleme und Streitigkeiten während des Trainings wurden vom Trainer in empathischer Art und Weise gelöst, wobei folgende Schritte beachtet wurden:

- 1) Gefühle der Akzeptanz in Bezug auf sich selbst und andere maximieren.
- 2) Identifikation eigener und fremder Gefühle.
- 3) Gedanken und Gefühle mit vorhergehenden Verhaltensweisen in Verbindung setzen.
- 4) Gedanken und Gefühle mit nachfolgenden Verhaltensweisen (Konsequenzen) in Verbindung setzen.

Die Problemlösefertigkeiten der Kinder wurden mit dem Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS) von Spivack und Shure (1974, zitiert nach Shure & Spivack, 1980) getestet. Dieser Test besteht aus acht Bildern, anhand derer Problemsituationen dargestellt

werden. Die Kinder werden aufgefordert, sich in eine Person auf dem Bild hineinzusetzen und Lösungsvorschläge zu machen, sowie die entsprechenden Konsequenzen zu antizipieren (vgl. Beelmann, 2003; Wittmann, 1991). Außerdem entwarfen Ridley und Vaughn (1982) einen Test zur Messung realen Problemlöseverhaltens. Dieser Test beruhte auf einer Beobachtung der Kinder bei der Durchführung von Rollenspielaufgaben, welche analog zu den Problemsituationen des PIPS konstruiert wurden. Darüber hinaus wurde noch ein Verfahren zur Messung von Empathie eingesetzt, welches anhand von Bildvorlagen die Erkennung von Gefühlen sowie die korrekte Zuordnung zu spezifischen Situationen testete. Die Messung erfolgte durch einen weiteren Studenten. Die Experimentalgruppe zeigte im Gegensatz zur Kontrollgruppe einen signifikanten Anstieg in kognitiv-verbale und behavioralen Problemlösefertigkeiten vom Prä- zum Post-Zeitpunkt, jedoch keine Veränderung in Maßen der Empathie. Die Veränderungen blieben stabil bis zum Zeitpunkt der Follow-Up-Erhebung (3 Monate).

Das Curriculum "Social-emotional intervention for 4-year-olds at risk" von Denham und Burton (1996, zitiert nach Joseph & Strain, 2003) stellt ebenfalls eine Intervention auf Basis eines Problemlösetrainings dar. Ergänzt wurde dieses um die Förderung von Freundschafts- und Bindungsprozessen und die Förderung von Emotionswissen und -identifikation. Das Training lief über 32 Wochen 4 Tage die Woche. Die teilnehmenden Kinder zeigten gegen Ende der methodisch eher schwachen Studie weniger negative Emotionen, konnten besser mit ihren Peers interagieren und an Gemeinschaftsaktivitäten adäquater teilnehmen. Diese Ergebnisse wurden durch Verhaltensbeobachtung erhoben.

Das "Second Step"-Curriculum von Moore und Beland (1992) soll unter den Entwicklungen im deutschsprachigen Raum (Gliederungspunkt II.1.5.2) vorgestellt werden, da es die Grundlage für eine deutschsprachige Adaptation bildet.

### ***II.1.5.2 Entwicklungen im deutschsprachigen Raum***

Bisher liegen meines Wissens im deutschsprachigen Raum keine Eigenentwicklungen präventiv ausgerichteter Trainings sozialer Kompetenz für das Vorschulalter vor. Allerdings wurden in letzter Zeit zwei amerikanische Curricula (vgl. Gliederungspunkte II.1.5.2.1 und II.1.5.2.2) für den deutschen Sprachraum adaptiert. Außerdem wird zurzeit eine Schulungs-

und Trainingsmaßnahme in Bayern evaluiert, welche auf zum Teil eigenentwickelten Interventionselementen basiert (vgl. Gliederungspunkte II.1.5.2.3). In der ersten vorgestellten Intervention wird auch ein umfangreiches, begleitendes Elterntaining eingesetzt. In Anbetracht der geringen Anzahl deutschsprachiger Maßnahmen wird hier eine Ausnahme in der Selektion der vorzustellenden Studien gemacht (vgl. Gliederungspunkt II).

#### ***II.1.5.2.1 IKPL / ICPS.***

Beelmann (2004) stellt eine um Verhaltensübungen (wie z.B. Puppenspiel) ergänzte Adaptation des ICPS von Shure & Spivack (z.B. 1980) für deutschsprachige Kindergartenkinder im Alter von 4 bis 6 Jahren vor ("Ich kann Probleme lösen / IKPL"), welche an 36 Kindern auf Wirksamkeit überprüft wurde. Es handelte sich um ein quasiexperimentelles Studiendesign, in der Kontrollgruppe befanden sich zusätzliche 33 Kinder. Die zwei Messzeitpunkte lagen vor und 3 Monate nach dem Training. Zur Beurteilung dienten Verhaltensratings der Eltern und Erzieher. In diesen ließen sich jeweils signifikante, jedoch geringe positive Effekte im prosozialen Verhalten der Kinder abbilden. Weniger deutlich waren die Wirkungen auf die Verhaltensprobleme der Kinder, nach mütterlichen Angaben traten aber auch hier signifikante positive Trainingseffekte auf.

In einer früheren Studie (Beelmann, 2003) mit entwicklungsverzögerten und verhaltensauffälligen Vorschulkindern konnten mit einer ähnlichen Intervention stärkere Effekte erzielt werden, was prosoziales Verhalten und die Reduktion von Problemverhalten anging. Bei dieser Studie wurden auch Follow-Up-Daten erhoben, welche eine weitere Verbesserung bzw. gleich bleibende Fortschritte zeigten. Auch konnten signifikante Fortschritte des sozialen Problemlösens anhand eines vorgelegten Tests (Preschool Interpersonal Problem-Solving Test / PIPS von Spivack & Shure, 1974, zitiert nach Shure & Spivack, 1980; vgl. Gliederungspunkt II.1.2.1.2 ) für die Experimentalgruppe festgestellt werden. Zum Follow-Up schwächten sich diese allerdings wieder ab.

Beelmann (2004) interpretierte die vergleichsweise günstigeren Daten bei seiner Studie aus dem Jahr 2003 als konform mit den Ergebnissen neuerer Meta-Analysen, nach denen soziale Trainingsprogramme bei Risikogruppen wirksamer sind (vgl. Beelmann et al., 1994; Lösel & Beelmann, 2003; Denham & Almeida, 1987; vgl. Gliederungspunkt II.3.3). Diese

Hypothese unterstützend, profitierten Kinder mit niedrigem intellektuellem oder sozialem Anpassungs-Niveau bei seiner Studie aus dem Jahr 2003 in besonderer Weise.

Lösel et al. (2004) evaluierten die bereits vorgestellte deutschsprachige Adaptation des ICPS erneut im Rahmen der Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie (vgl. auch Lösel et al., 2005). Im Rahmen dieser Intervention wurde nun auch die Empathie der Kinder gefördert. 51% der angesprochenen 1199 Familien und damit insgesamt 675 Kinder zwischen 3 und 6 Jahren ( $M = 56.4$  Monate,  $SD = 9.3$ ) aus Regelkindergärten waren Teil des ICPS-Trainings, einer Kombination von ICPS- und Elternttraining, einem isolierten Elternttraining oder der Kontrollgruppe. Weiter waren weitere 156 Kinder aus Kindergärten in sozialen Brennpunkten Teil der Studie, da ausländische und Kinder aus sozialen Brennpunkten in der ersten Stichprobe unterrepräsentiert waren. Deren Daten wurden allerdings bis zum heutigen Tage (Herbst 2005) noch nicht vollständig ausgewertet und publiziert (vgl. Lösel et al., 2005). Es existierten drei Messzeitpunkte in jährlichem Abstand, die Interventionen wurden zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt durchgeführt. Zur Wirksamkeitsevaluation wurden nicht näher benannte Fragebögen an die Erzieher und Eltern ausgegeben sowie nicht näher benannte Tests zur sozialen Wahrnehmung und zum sozialen Problemlösen mit den Kindern durchgeführt (diese nur zum Prä- und Post-Zeitpunkt). Das Training wurde nicht von den Erziehern durchgeführt. Das Kindertraining umfasste 15 Sitzungen in Gruppen von 6 bis 10 Kindern, welche über 3 Wochen täglich oder über 5 Wochen 3 Mal wöchentlich durchgeführt wurden. Es wurde in zwei an das kognitive Niveau der Kinder angepassten Gruppen durchgeführt (Kinder mit einem Alter von 48 bis 60 Monaten, Kinder mit einem Alter ab 60 Monaten). 94% der dafür ausgesuchten Kinder nahmen auch tatsächlich am Training teil. Das Elternttraining umfasste 5 Gruppensitzungen á 90 bis 120 Minuten. Nur 67% der ausgewählten Eltern nahmen tatsächlich am Training teil, Angaben zur sozioökonomischen Struktur der Gruppe der Verweigerer wurden nicht gemacht. Die Drop-Out-Raten für den Post- und Katamnese-Zeitpunkt konnten dann allerdings für beide Gruppen bemerkenswert niedrig gehalten werden.

Im Prä-Post-Vergleich ergab sich in den Erzieher-Fragebögen ein leichter Anstieg des berichteten Problemverhaltens in der Kontrollgruppe, jedoch eine deutliche Abnahme von Problemverhalten in den verschiedenen Trainingsgruppen (Hyperaktivität / Unaufmerksamkeit, Aggression, emotionale Probleme wie z.B. Ängstlichkeit). Die

Trainingseffekte waren über alle Problembereiche und Trainingsgruppen hinweg zusammengefasst signifikant, jedoch nicht jeder Einzeleffekt. Die Effekte für aggressives Verhalten fielen dabei am geringsten aus. Kinder mit hohem Problemverhalten profitierten stärker als zuvor bereits unauffällige Kinder. Ein reiner Regressionseffekt konnte ausgeschlossen werden. Die Effekte des Kindertrainings waren durchgehend signifikant, die Effektstärken variierten von  $d = 0.10$  bis  $d = 0.60$ . Die Effekte des Elterntrainings waren tendenziell signifikant, die Effektstärken variierten von  $d = 0.10$  bis  $d = 0.30$ . Die Kombination beider Angebote erwies sich als effektivste Maßnahme. Prosoziales Verhalten steigerte sich sowohl in den Experimental-, als auch in den Kontrollgruppen, die Unterschiede zwischen diesen Gruppen waren nicht signifikant. Aus Sicht der Eltern nahm in allen Gruppen, also auch in der Kontrollgruppe, das Problemverhalten der Kinder leicht ab. Es ergab sich in den Elternfragebögen lediglich ein signifikanter Trainingseffekt des isolierten Kindertrainings für emotionale Probleme in der Beurteilung der Väter.

Die in den sozial-kognitiven Tests dargebotenen Konfliktszenarien wurden von den Kindern der Experimentalgruppen im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant differenzierter wahrgenommen. Auch wurden zahlreichere und kompetentere Problemlösungen von den Kindern der Experimentalgruppen genannt. Beides traf nicht auf die Bedingung des isolierten Elterntrainings zu. Allerdings verbesserten sich alle Gruppen, also auch die Kontrollgruppe vom Prä- zum Post-Zeitpunkt.

In den Fragebögen der Erzieher konnten ein Jahr später noch immer Trainingseffekte im Problemverhalten festgestellt werden, jedoch fielen diese schwächer aus und waren nur noch für die kombinierte Behandlungsform signifikant. Bei einem Teil der Kinder konnten bereits Zeugnisse der ersten Schulklassen ausgewertet werden. Hier zeigten sich für die Kinder in den Experimentalgruppen signifikant weniger beschriebene Verhaltensschwierigkeiten als für die Kinder der Kontrollgruppe.

Für die Kinder aus Kindergärten des sozialen Brennpunkts zeigten sich Tendenzen für ähnlich erfreuliche Effekte im Erzieher-Urteil, jedoch auch deutlich größere Schwierigkeiten bei der Programm-Implementierung.

### *II.1.5.2 Faustlos / Second Step.*

Krannich et al. (1997) stellen ein Curriculum zur Prävention aggressiven und gewaltbereiten Verhaltens und zur Förderung von Sozialkompetenz im Kindergarten und der Grundschule vor (vgl. auch Schick & Cierpka, 2005). Dieses Training namens "Faustlos" ist die deutsche Adaptation des Programms "Second Step" (vgl. z.B. Moore & Beland, 1992) aus den USA. Neben der oben dargestellten Intervention von Beelmann (2004) stellt Faustlos bisher die einzige primärpräventive Intervention zur Förderung sozialer Kompetenz im Vorschulalter auf dem deutschsprachigen Markt dar.

Das Trainingsmanual besteht aus drei Einheiten: Zunächst lernen die Kinder in einem Empathietraining, Gefühle zu identifizieren, wahrzunehmen, dass Menschen in Bezug auf die gleiche Sache anders fühlen können, Kausalzusammenhänge zwischen Situationen und Gefühlen zu erschließen sowie Sorge und Mitgefühl für andere zum Ausdruck zu bringen. Weiterhin versucht Faustlos Impulskontrolle zu fördern. Dies soll über die Vermittlung kognitiver Problemlösestrategien auf der Basis von Shure und Spivack (z.B. 1980) und deren Einübung im Puppenspiel geschehen. Drittens wird der Umgang mit Ärger und Wut gelehrt. Entspannungstechniken und Selbstinstruktion sowie Problemlöseschritte sind hierbei von zentraler Bedeutung.

Das Trainingsmanual für den Kindergarten hat 28 Lektionen, die Lektionsdauer beträgt ca. 20 Minuten und es wird möglichst zweimal die Woche durch Erzieher trainiert. Bei allen Lektionen wird zunächst eine Fotokarte präsentiert, wozu eine Geschichte erzählt und Fragen gestellt werden. Anschließend wird diskutiert, danach werden Rollenspiele oder Übungen durchgeführt. Über den Kindergartenalltag hinweg sollen die gelernten Fertigkeiten angewandt werden, hierzu ist Ermutigung und eher unspezifische Verstärkung durch Erzieher eingeplant (vgl. Darstellung bei Schick & Cierpka, 2004).

Die Ergebnisse der Pilotstudie zum Einsatz im Kindergarten wurden trotz länger zurückliegender Ankündigung (vgl. Cierpka, Ott & Schick, 1999) bisher nicht veröffentlicht. Ende letzten Jahres wurde nun erstmals eine Evaluationsstudie für den Einsatz in deutschen Kindergärten durchgeführt und auch publiziert (Schick & Cierpka, 2004). Diese soll hier

eine etwas ausführlichere Darstellung erfahren. Zuvor möchte ich auf zwei Studien über die Anwendung des amerikanischen Originals Bezug nehmen.

Moore und Beland (1992) evaluierten die Intervention in Vorschulen und Kindergärten an insgesamt 240 Kindern. Das Training wurde durch Erzieher, teils auch durch Berater, in 12 Kindergruppen durchgeführt (quasiexperimentelles Design), aus denen 85 Experimentalkinder sowie 38 Kontrollkinder randomisiert für die Effektmessungen ausgewählt wurden. Die teilnehmenden Institutionen verfügten über ethnisch und sozioökonomisch stark heterogene Populationen. Ein 20-Fragen-Interview anhand von fünf Bildern, zum Prä- und Post-Zeitpunkt mit den Kindern durchgeführt, sollte Auskunft über die korrekte Identifizierung von Gefühlen, die (theoretische) Anwendung von Problemlösestrategien für interpersonale Konflikte sowie das Wissen bezüglich Ärger-Kontrolltechniken geben. Weiterhin wurde zum Post-Zeitpunkt ein Erzieher-Fragebogen eingesetzt. Dieser erhob Auskünfte zur Implementierung des Programms und erfragte eine subjektive Beurteilung der Lektionen sowie der wahrgenommenen Veränderungen im Verhalten der Kinder. Die Experimentalkinder schnitten im Interview zum Zeitpunkt Post signifikant besser als die Kontrollkinder ab ( $p < .01$ ). Vor der Intervention glichen sich die beiden Gruppen. Außerdem verbesserten sich die Experimentalkinder signifikant über die Zeit ( $p < .01$ ). Die Lektionen waren für jüngere 4-jährige Kinder sowie beeinträchtigte Kinder zu lang. Generell schienen den Kindern die Problemlösestrategien am schwersten zu fallen. Die Puppen wurden als hilfreich betrachtet und waren unter den Kindern sehr beliebt. Alle Programmleiter berichteten von Änderungen ihrer Kinder (z.B. mehr Bezug zu eigenen und den Gefühlen Anderer, mehr Nutzung von Begriffen des Trainings). Problemlösestrategien und Ärgermanagement traten im Alltag nur bei Hilfestellung der Erzieher auf. Die erfolgreichsten Gruppen waren diejenigen, in denen die Erzieher das Verhalten im Alltag besonders aktiv förderten und die eine geringe Kinderanzahl (10 Kinder) aufwiesen. Zu kritisieren ist jedoch, wie auch schon bei den Evaluationen der Hahnemanngruppe (vgl. Gliederungspunkt II.1.2.1 mit Unterpunkten), dass die Erzieher sowohl als Trainer, als auch als Beurteiler eingesetzt wurden. Darüber hinaus wurde nur ein einziges Verfahren eingesetzt, welches methodisch sauber eine Beurteilung der Effektivität der Intervention ermöglichte. Ferner gab es einen hohen Drop-Out zum Post-Zeitpunkt.



Eine methodisch bessere Evaluation bei Grundschulern führten Grossman et al. (1997) durch. Über ein Jahr hinweg wurden 790 Kinder der zweiten und dritten Klassen aus 12 Schulen in einem quasiexperimentellen Design durch ihre Klassenlehrer trainiert. Die Effektmessung erfolgte durch verblindete Beurteiler und geschah durch direkte Beobachtung im natürlichen Kontext. Nach 6 Monaten wurde die Dauerhaftigkeit der Erfolge überprüft. Weiterhin wurden zum Post-Zeitpunkt Eltern- und Lehrer-Fragebögen eingesetzt. Die körperliche Aggression sank in den Experimentalgruppen (-29%), stieg jedoch in den Kontrollgruppen (+41%;  $p = .03$ ). Auch noch nach 6 Monaten waren die Experimentalkinder körperlich weniger aggressiv als die Kontrollkinder (marginal signifikant:  $p = .06$ ). Ähnliche Effekte zeigten sich bei verbaler Aggression (-20%; +22%), die Unterschiede waren jedoch nicht signifikant und fielen zum Follow-Up-Zeitpunkt noch geringer aus. Freundliche und neutrale Interaktionen stiegen in den Experimentalgruppen (+10%) und blieben in den Kontrollgruppen konstant ( $p = .04$ ). Nach 6 Monaten waren diese Unterschiede jedoch nicht mehr signifikant. Bei der Messung durch die Eltern- und Lehrer-Fragebögen zeigten sich allerdings keinerlei Effekte.

Im deutschen Sprachraum konnten für Grundschüler im Rahmen einer Drei-Jahres-Studie von Schick & Cierpka (2003) nur wenige positive Trainingseffekte festgestellt werden: Insgesamt 44 Schulklassen wurden in einem quasiexperimentellen Design über 18 Monate lang von ihren Lehrerinnen gefördert. Daten wurden durch diverse Fragebögen von jeweils 2 Kindern aus einer Klasse, von den Eltern und den Lehrern erhoben. Die Rücklaufquoten lagen zwischen 47% und 66%. Signifikante Trainingseffekte ergaben sich nach dem Urteil der Eltern und der Kinder in Bezug auf die Ängstlichkeit und die Internalisierungstendenz. Es ergaben sich keine signifikanten Trainingseffekte in Bezug auf aggressives Verhalten, das Selbstwertgefühl, Empathiefähigkeit und auf diversen anderen Skalen, wie z.B. Cliquesbildung, Selbstkontrolle, Hilfsbereitschaft, Diskriminierung anderer Kinder, Konkurrenzverhalten etc.

Im Kindergarten ließen Schick & Cierpka (2004) 64 Kinder im Alter von 4;5 bis 6 Jahren von ihren Erziehern trainieren, die Kontrollgruppe umfasste 60 Kinder (quasiexperimentelles Design). Von Eltern und Erziehern wurden zu zwei Messzeitpunkten (prä, post) Fragebogen-Daten erhoben. Als Fragebögen wurden der Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu, Woerner et al., 2002) sowie eine eigenentwickelte "Kompetenz-Angst-

Aggressionsliste" eingesetzt. Die Rücklaufquote betrug bei den Eltern 71% und bei den Erziehern 94%. Die Erzieher gaben weiter zum Post-Zeitpunkt eine Rückmeldung über die Qualität und Akzeptanz der Intervention sowie ihren wahrgenommenen Erfolg ab. Die Kinder wurden vor und nach dem Training einem eigenentwickelten Interview unterzogen. Weiter wurde Verhaltensbeobachtung durch nicht verblindete Beobachter eingesetzt.

Eine Vielzahl signifikanter, positiver Änderungen wurde in der Beurteilung durch die Kinder für die Experimentalgruppe gefunden, jedoch nicht für die Kontrollgruppe. So konnten die trainierten Kinder im Interview Emotionen besser identifizieren, mehr Lösungen für soziale Konflikte finden, sozial kompetenter auf die Übungsaufgaben reagieren, mehr negative Folgen aggressiven Verhaltens antizipieren und mehr Beruhigungstechniken abrufen. Sowohl in der Experimental-, als auch in der Kontrollgruppe kam es zu einer signifikanten Erhöhung der Anzahl durch die Kinder gefundener Emotionsindikatoren.

Im Urteil der Eltern ließen sich hingegen keine Auswirkungen des Faustlos-Curriculums auf das Verhalten ihrer Kinder feststellen. Gleiches traf für das Urteil der Erzieher zu, wo nur für einige wenige Einzelitems signifikant positive Verbesserungen für die Experimentalgruppe, jedoch nicht für die Kontrollgruppe zu finden waren, jedoch für keine der Skalen. Durch die Verhaltensbeobachtung ließ sich eine Reduktion verbaler Aggressionen als signifikanter Trainingseffekt feststellen. Im zum Post-Zeitpunkt erhobenen Urteil der Erzieher über die Akzeptanz, den Erfolg und die Qualität des Programms kam es zu Mittelwerten von 1.55 ("Ich habe persönlich profitiert.") bis 2.30 ("Den Kindern hat das Training gefallen.") auf einer Skala von 1 ("sehr positiv") bis 4 ("sehr negativ"). Kritisiert wurden vor allem der Zeitaufwand der Intervention sowie die kopflastige, theoretische und eher wenig kindgerechte Präsentation.

#### ***II.1.5.2.3 Papilio / Good Behavior Game.***

Die dritte deutschsprachige primärpräventive Intervention für Kinder des Vorschulalters heißt "Papilio" (Scheithauer & Barquero, 2005). Es handelt sich hierbei um eine Kombination aus einer Schulung auf der Basis von Lerngesetzen, welche zu verbessertem Erziehungsverhalten von Kindergarten-Erziehern führen soll, verbunden mit drei Maßnahmen auf Kindebene: In insgesamt fünf Puppenspiel-Einheiten, ergänzt durch ein

Hörspiel und ein Marionetten-Stück, werden Emotionswissen und Emotionsregulation gelehrt; an je einem Tag pro Woche werden Interaktionsspiele ohne die Zuhilfenahme von Spielzeug gespielt und weiter versuchen die Kinder auf der Basis des "Good-Behavior-Game" (Barrish, Saunders & Wolf, 1969) ein- bis zweimal pro Woche in Kleingruppen einen Wettbewerb für sozial kompetentes Gruppenverhalten während Spielaktivitäten zu gewinnen. Weiter werden Elternabende durchgeführt, an welchen über das Programm informiert wird. Auch existieren mittlerweile Vorlesebücher zu den Puppenspiel-Einheiten, welche für die Eltern-Kind-Interaktion bestimmt sind. Ein "ElternClub" mit rundem Tisch wurde ebenfalls eingeführt.

An der Evaluationsstudie nahmen 25 Kindergärten mit insgesamt 716 Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren teil. Eine vorläufige Auswertung der Studie wurde kürzlich online publiziert (Scheithauer & Barquero, 2005). An drei Messzeitpunkten (vor der Erzieher-Schulung, nach der Schulung, nach 4 Monaten Durchführung der Trainingsmaßnahmen) wurden von den Eltern und von den Erziehern, welche gleichzeitig auch die Trainer darstellten, Informationen mittels Fragebögen erhoben (PSBS; Crick, Casas & Mosher, 1997; SDQ-Deu; Woerner et al., 2002; VBV-EL 3-6 bzw. VBV-ER 3-6 jeweils nur Skala "sozial-emotionale Kompetenzen"; Döpfner, Berner, Fleischmann & Schmidt, 1993). Ein vierter Messzeitpunkt ist geplant.

Der Gesamt-Problemwert verringerte sich im Erzieher-Urteil sowohl in der Experimental-, als auch in der Kontrollgruppe signifikant, in der Experimentalgruppe jedoch signifikant stärker als in der Kontrollgruppe. Betrachtet auf Ebene der einzelnen Problembereiche galt letzteres Ergebnis allerdings nur für Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeitsprobleme. In den Skalen für emotionale Probleme, externalisierende Verhaltensauffälligkeiten und Schwierigkeiten mit Gleichaltrigen ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe. Gleiches traf für die Skala "Relationale Aggression" zu. Die Messwerte für prosoziales Verhalten stiegen in beiden Gruppen signifikant, in der Experimentalgruppe allerdings signifikant deutlicher. In Bezug auf sozial-emotionale Kompetenzen wurde anscheinend nur eine Post-Messung durchgeführt, bei welcher die Experimentalgruppe signifikant besser abschnitt. Die absoluten Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe waren, wie in den Abbildungen der Quelle ersichtlich, bei fast allen Messung recht gering (Scheithauer & Barquero, 2005; die Zahlen werden jedoch

nicht spezifisch ausgewiesen), zur Erreichung eines Signifikanzniveaus diene sicherlich maßgeblich die große Anzahl der Probanden.

Im Eltern-Urteil ergaben sich zwar in allen Skalen wünschenswerte Änderungen, jedoch fielen diese trotz der großen Probandenanzahl nicht signifikant unterschiedlich für Experimental- vs. Kontrollgruppe aus.

## ***II.1.6 Generalisation der Effekte***

### ***II.1.6.1 Das Problem mangelnder Generalisation***

Wie in den letzten Gliederungspunkten sichtbar wurde, existieren - zumindest im angloamerikanischen Raum - etliche Interventionskonzepte, um soziale Kompetenz im Vorschulalter zu fördern. In vielen Studien wurden dabei hypothesenkonforme Effekte nach Ende einer Intervention festgestellt. Nach Fox und McEvoy (1993) sollte man sich allerdings zusätzlich fragen, ob ein Kind...

- 1) ... seine sozialen Fertigkeiten nach der Intervention weiterhin zeigt.
- 2) ... andere soziale Fertigkeiten erwirbt, auch wenn diese nicht direkt geschult werden.
- 3) ... mit Peers interagiert, die nicht Teil des Trainings waren.
- 4) ... die Zielverhaltensweisen auch unter natürlichen Bedingungen zeigt.
- 5) ... verbesserte Peer-Beziehungen und einen verbesserten sozialen Status nach dem Training erwirbt.

Dies alles betrifft die Frage nach breiteren, überdauernden Verhaltensänderungen, also die Frage nach der Generalisation und letztlich auch der sozialen Validität der erreichten Fortschritte (zu den Begriffen vgl. Gliederungspunkte II.1.6.1 und II.1.6.2). Die Frage sei nicht mehr, ob Trainings zur Erhöhung sozialer Kompetenz wirken, sondern ob die Effekte generalisieren und andauern, so Hollin und Trower (1986b). Nach Ansicht etlicher Autoren sind die meisten der o.g. Fragen für eine Vielzahl der Trainings sozialer Fertigkeiten zu verneinen oder noch unbeantwortet. Dies gilt auch für das Vorschulalter und limitiert den Nutzen der Programme erheblich (Beelmann et al., 1994; Bierman et al., 1996; Chandler et al., 1992; Fox & McEvoy, 1993; Hollin & Trower, 1986b; Lübben & Pfingsten, 1995; Rickel et al., 1994; Shepherd, 1977; vgl. auch Gliederungspunkt II.1.6.4 und Unterpunkte).

Ein wesentlicher von Stokes und Baer noch 1977 genannter Grund für ausbleibende Erfolge in der Generalisation von Trainingseffekten ist die mangelnde Ernsthaftigkeit der Bemühungen, diese zu fördern. In den letzten 20 bis 30 Jahren haben die entsprechenden Bemühungen allerdings zugenommen und es wurden diverse Unterscheidungen von Generalisationsarten getroffen sowie - auch speziell für das Vorschulalter - Strategien zu deren Förderung und Messung entworfen (Chandler et al., 1992). Trotzdem ist der Erfolg bisher mäßig. Hierfür gibt es jedoch möglicherweise spezifische Ursachen (Fox & McEvoy, 1993), die im Folgenden zusammen mit hoffnungsvollen Ansätzen zu deren Behebung erörtert werden sollen. Zunächst soll allerdings eine Begriffsklärung vorgenommen werden.

### ***II.1.6.2 Zu den Begriffen Generalisation und Dauerhaftigkeit***

Generalisation wird meist pragmatisch betrachtet als "das Auftreten relevanten Verhaltens unter anderen als den Trainingsbedingungen (z.B. über Klienten, Settings, Personen, Verhaltensweisen und/oder die Zeit) ohne die Festlegung der gleichen Ereignisse unter den Bedingungen, wie sie in den Trainingsbedingungen festgelegt waren." (Stokes & Baer, 1977, S. 350; Übers. v. Verf.). Von Generalisation lässt sich also nur sprechen, wenn außerhalb des Trainings Veränderungen ohne gezielte Beeinflussungen auftreten, oder wenn diese Interventionen, was Ausmaß und Kosten angeht, deutlich hinter den Trainingsinterventionen zurückbleiben.

Definitionen der Generalisation beinhalten i.d.R. nicht, dass keinerlei Verstärkung mehr geschehen darf, denn oft findet diese im natürlichen Kontext nach der Intervention auch weiterhin statt. Dies kann durch Personen des sozialen Umfelds geschehen, z.B. durch direkte (verbale) Anerkennung oder auch, indem Interaktionen gelingen und somit verstärkend wirken. Meist ist Generalisation dadurch nicht der Resistenz gegen Löschung gleichzusetzen (Fox & McEvoy, 1993).

Mit Lauth und Engelberg (1996) lassen sich drei gängige Arten der Generalisation unterscheiden:

- 1) Stimulusgeneralisation (über Situationen und Personen bzw. über Settings).
- 2) Reaktionsgeneralisation (über Verhaltensweisen).
- 3) Generalisation über die Zeit (Dauerhaftigkeit).

### ***II.1.6.3 Soziale Validität***

Soziale Kompetenz lässt sich nicht allgemeingültig definieren (vgl. Gliederungspunkt I.3.2 und Unterpunkte) und wir müssen uns deshalb nach Hops (1983) auf die Einschätzungen relevanter Bezugspersonen als soziale Validatoren verlassen. Die Bestimmung der sozialen Validität spezifischer Verhaltensweisen dient der Auswahl von Trainingszielen und -methoden sowie der Beurteilung von Trainingserfolgen. Dabei können Zielkinder oder noch besser deren relevante Bezugspersonen gebeten werden, Zielverhaltensweisen, Interventionstechniken und Trainingsergebnisse nach Relevanz oder Erwünschtheit zu beurteilen. Zur sozialen Validierung von Trainingserfolgen lässt sich auch die soziometrische Beurteilung von Zielkindern durch ihre Peers einsetzen (Fox & McEvoy, 1993). Sich auf solche Urteile zu verlassen, scheint gerechtfertigt, denn die prädiktive Validität zumindest von Peer-Beurteilungen ist hoch (vgl. Gliederungspunkt I.1.3). Beurteilungen von Peers, Erziehern und Eltern decken sich allerdings häufig nicht, sondern sind unabhängig voneinander (vgl. Gliederungspunkte II.2 und Unterpunkte sowie II.3.5).

Eine implizite Annahme zur sozialen Validität lautet nun, dass Verhaltensweisen, die von signifikanten Bezugspersonen unterstützt werden, eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, zu generalisieren. Solche Verhaltensweisen dürften im Alltag von Peers und Erziehern verstärkt werden und damit weiteres Training oder aufwändige Generalisationsbemühungen möglicherweise überflüssig machen. Bisher fehlt jedoch noch weitergehende Forschung, um diese Zusammenhänge detailliert empirisch zu bestätigen.

### ***II.1.6.4 Empirische Befunde zu Erfolgen und Misserfolgen in der Generalisationsforschung***

#### ***II.1.6.4.1 Allgemeine Aussagen.***

Narrative Zusammenfassungen kommen zu guten bis moderaten Ergebnissen, was die Dauerhaftigkeit von Effekten in Trainings zur Förderung sozialer Kompetenz von Kindern angeht. Dies betrifft jedoch nur kurze Zeitspannen.

So zeigte Gresham (1985) in einem Studienüberblick, dass 19 der 33 von ihm dargestellten Studien die Dauerhaftigkeit der Effekte belegen konnten (Median von 4 Wochen, nur drei Studien mit einem Jahr Follow-Up). Neun Studien erhoben keine Follow-Up-Daten und fünf mussten Misserfolge verzeichnen. Die Generalisation auf verschiedene Settings konnten nur 2 der 33 Studien belegen, eine die Generalisation auf verschiedene Personen und keine auf verschiedenes Verhalten.

Merrell und Gimpel (1998) führen eine Studienübersicht von Hughes und M. Sullivan (1988) an, welche die Untersuchung der Dauerhaftigkeit in Trainings sozialer Fertigkeiten bei Kindern zum Ziel hatte. Demnach zeigten 50% der Trainings Effekte über 4 Wochen oder mehr, nur 3 von 38 (8%) jedoch über 6 Monate oder länger.

Chandler et al. (1992) rezensierten 73 Studien der Jahre 1976 bis 1990, die eine erfolgreiche Förderung sozialer Kompetenz bei Kindern des Vorschulalters schilderten. Bei 51 (70%) dieser Studien wurden Generalisationsmaße erhoben. Die Autoren fanden hierbei folgende Generalisationsdimensionen (in der Reihenfolge der Häufigkeit ihrer Erhebung):

- 1) Generalisation über die Zeit (55%).
- 2) Generalisation über Settings (51%).
- 3) Generalisation über Settings und Zeit (24%).
- 4) Generalisation über Probanden (24%).
- 5) Generalisation über Reaktionen (20%).
- 6) Generalisation über Personen (8%).

30 der 51 Studien erhoben Kombinationen.

14 dieser 51 Studien (27%) verzeichneten vollen oder vollen und teilweisen Generalisationserfolg bei allen Maßen, 8 Studien (16%) zeigten keinen Generalisationserfolg und der Rest wies gemischte Erfolge auf.

In den diesbezüglich erfolgreichen Studien wurden mehr Generalisationsdimensionen und umfangreichere Vergleichsmessungen genutzt als in den nicht erfolgreichen Studien. Darüber hinaus fanden Chandler et al. (1992), dass jüngere Studien durch tendenziell höhere Generalisationserfolge gekennzeichnet waren. Dies müsse jedoch nicht an den Trainings selbst, sondern könne auch an einer veränderten Publikationspraxis liegen, so die Autoren.

Sie berichten weiter, dass Studien mit erfolgreicher Generalisation zwar leicht kürzere Trainingssitzungen aufwiesen, dafür jedoch im Schnitt die doppelte Anzahl. Auch Hops (1983) führt aus, dass Studien, die eine erfolgreiche Langzeitwirkung nachwiesen, allesamt Trainings von hoher Intensität und Länge darstellten. Sie dauerten bei täglichen Sitzungen mindestens 2 Monate.

Metaanalytische Berechnungen von B. Schneider (1992) zeigten eine zwar noch substanzielle, jedoch niedrigere Effektivität von Trainings sozialer Fertigkeiten zum Follow-Up-Zeitpunkt als zum Post-Zeitpunkt. Nur wenige Studien maßen mehr als 3 Monate nach dem Ende der Intervention. Bei insgesamt 26 der 79 analysierten Studien (34%) wurden Überprüfungen der Dauerhaftigkeit vorgenommen. Je kürzer der Zeitraum bis zur Nachmessung war, desto besser fielen die Ergebnisse aus.

Beelmann et al. (1994) berichten im Rahmen ihrer Metaanalyse, dass keine signifikanten Langzeiteffekte über alle Studien hinweg beobachtet werden konnten. Die Effektstärken waren signifikant heterogen.

Lösel und Beelmann (2003) errechnen über alle Altersgruppen hinweg wenig befriedigende Effektstärken von  $d = 0.28$  für den Follow-Up-Zeitpunkt. Die Effektstärken für die 4- bis 6-jährigen Kinder lagen für die sechs Studien, die diese Maße erhoben, allerdings signifikant davon abweichend bei durchschnittlich  $d = 0.74$ .

#### ***II.1.6.4.2 Differenzierung nach Verfahrensklassen.***

Nach Beelmann et al. (1994) sind die positiven Langzeiteffekte für multimodale Trainings homogener und stärker im Vergleich zu monomodalen Trainings (multimodal meint hier und im Folgenden die Kombination verschiedener Verfahren und nicht die Kombination von z.B. Kind- und Elternteraining). Diese Daten beruhen jedoch auf nur wenigen Studien und multimodale Trainings waren monomodalen generell unterlegen, was ihre Generalisationserfolge speziell in Bezug auf die Population der Vorschulkinder anging.

Chandler et al. (1992) verglichen die in Bezug auf Generalisation besten 27% vs. die erfolglosesten 16% der von ihnen rezensierten Studien im Vorschulalter. Es zeigte sich, dass



in den erfolgreichen Trainings wesentlich häufiger Prompting und positive Verstärkung angewandt wurde als in den nicht erfolgreichen. Beim Einsatz von Instruktionen verhielt es sich umgekehrt. In den nicht erfolgreichen Studien waren die drei häufigsten Verfahren Instruktionen, Wiederholung / Übung und Modelllernen, in den erfolgreichen Prompting, positive Verstärkung und Instruktionen. Jedoch kamen alle dieser Methoden zu mindestens 36% in beiden Gruppen vor und die meisten Trainings nutzten Kombinationen, so dass die isolierte "Generalisationsförderlichkeit" einer Methode nicht zuverlässig beurteilbar ist. Auch Wechselwirkungen könnten eine Rolle spielen. Andere Autoren betonen gerade bei rein behavioralen Ansätzen die Schwierigkeit, Generalisation nachzuweisen (vgl. French & Tyne, 1992; Merrell & Gimpel, 1998).

Bei eher kognitiven Techniken wie dem Training von Problemlösefertigkeiten liegt der Fokus in erster Linie nicht auf kognitiven Inhalten oder einzelnen Verhaltensweisen, wie dies z.B. bei Coaching und operanter Verstärkung der Fall ist, sondern vielmehr auf Prozessen (z.B. Probleme identifizieren, Alternativlösungen generieren). Von diesen Prozessen wiederum wird angenommen, dass sie vielfältige Verhaltensweisen moderieren. Deshalb sollten Problemlösetrainings mit besonders guter Generalisation einhergehen (Kazdin, 1997; Pellegrini & Urbain, 1985; Urbain & Kendall, 1980). Urbain und Kendall (1980) sowie Pellegrini und Urbain (1985) kommen jedoch zu dem Schluss, dass kaum Erhebungen von Generalisationsmaßen der durch Problemlösetrainings erzielten Trainingserfolge vorliegen. Wenn dies der Fall war (in Studien mit älteren Kindern), dann mit häufig negativen Ergebnissen (Urbain & Kendall, 1980). Auch im narrativen Studienüberblick von Gresham (1985) sowie der Metaanalyse von B. Schneider (1992) konnte eine theoretisch angenommene Überlegenheit von Problemlöseansätzen für die Generalisation nicht bestätigt werden. Die Metaanalysen von Denham und Almeida (1987) und Beelmann et al. (1994) hingegen treffen optimistischere Aussagen. Denham und Almeida (1987) konnten bei den wenigen Studien, die Follow-Up-Daten angaben, keinen signifikanten Unterschied zwischen der Größe der Post- und der Follow-Up-Effektstärken finden. Beelmann et al. (1994) berichten sogar, dass Trainings sozialer Problemlösefertigkeiten die einzigen Verfahren zur Förderung sozialer Kompetenz waren, welche signifikant positive Langzeiteffekte nachweisen konnten. Kazdin (1997) berichtet, dass durch Problemlösetrainings erzielte Verhaltensverbesserungen verhaltensgestörter Kinder bis zu einem Jahr nachweisbar waren. In den von mir in Gliederungspunkt II.1.2.1.2

dargestellten Einzelstudien wurden nicht immer Generalisationsmaße erhoben. Wenn dies allerdings geschah, so waren die Ergebnisse überwiegend positiv: Die Dauerhaftigkeit der Effekte konnte bis zu einem Jahr nachgewiesen werden, bei einer Studie auch die Generalisation auf ein anderes Setting.

Für Coachingtechniken konnte Asher (1985) in seinem Studienüberblick zeigen, dass zumeist Evidenz für die Beibehaltung der erreichten Verbesserungen im sozialen Status vorlag, wenn Follow-Up-Werte erhoben wurden.

In Bezug auf symbolisches Modelllernen mit sozial isolierten Vorschulkindern wird in der Übersicht bei Cohen Conger & Phillips Keane (1981) berichtet, dass sich zum Zeitpunkt des Follow-Up recht heterogene Ergebnisse einstellten: Zum Teil wurden Langzeiteffekte gar nicht erhoben, bei einigen Studien waren die Trainingseffekte etliche Wochen später noch stabil, bei anderen Studien war dies nicht mehr der Fall. French & Tyne (1982) zitieren eine weitere Studie von Ross, Ross & Evans (1971), in welcher der isolierte Einsatz von Modelllernen mit erwachsenen Modellen Peerbeziehungen von Vorschülern erfolgreich verbesserte. Die Effekte konnten auch noch 2 Monate nach dem Training nachgewiesen werden.

B. Schneider (1992) untersuchte vier ausgewählte mögliche "bridges to generalisation" (S. 373). Diese sollten die Effektivität eines Trainings durch Transferleistungen auf den Alltag erhöhen. Hausaufgaben und spielerische Übungen hatten keinen signifikanten Effekt auf die Effektivität von Interventionen. Studien, die Rollenspiel oder Münzverstärkungssysteme einsetzten, waren durch einen jeweils geringfügig, allerdings signifikant geringeren Trainingserfolg zum Post-Zeitpunkt als der Rest der Studien gekennzeichnet. Andere Analysen wie die von B. Schneider und Byrne (1985) fanden jedoch hohe Erfolge operanter Methoden zum Post-Zeitpunkt. Möglicherweise bestand eine Konfundierung mit Klientenmerkmalen, da Münzverstärkungssysteme vor allem bei aggressiven, generell weniger profitierenden Kindern eingesetzt wurden (B. Schneider, 1992).

#### ***II.1.6.4.3 Differenzierung nach Zielpopulationen.***

In Bezug auf unterschiedliche Populationen von Kindern, die an Trainings sozialer Kompetenz teilnahmen, liegen ebenfalls bisher nur Ergebnisse vor, die keine sichere Bewertung erlauben.

So beklagen French und Tyne (1982) die nicht vorhandene oder mangelhafte Erhebung von Generalisationsmaßen bei Trainings für internalisierende und auch für ignorierte Kinder. Die wenigen (meist nicht näher dargestellten, da nicht das Vorschulalter betreffenden) Studien, die versuchten, Dauerhaftigkeit oder die Generalisation der Erfolge auf den normalen Alltag des Kindes zu erheben, verzeichneten häufig Misserfolge (French & Tyne, 1982). Für den Einsatz symbolischen Modelllernens bei isolierten Vorschulkindern berichten Cohen Conger & Phillips Keane (1981) von etwas positiveren, aber heterogenen Ergebnissen (vgl. auch Gliederungspunkt II.1.6.4.2).

Für Externalisierer ergibt sich ein ähnliches Bild. Goldstein und Pentz (1984, zitiert nach Merrell & Gimpel, 1998) betonen die besondere Schwierigkeit der Generalisation von Effekten behavioraler Trainings für externalisierende Kinder. Kazdin (1997) spricht von signifikanten positiven Verhaltensänderungen durch Problemlösetrainings in diversen Settings und bis zu einer Dauer von einem Jahr für verhaltensgestörte Kinder. Diese Kinder unterschieden sich jedoch noch immer deutlich von Normalpopulationen (vgl. auch Gliederungspunkt II.1.2.1.2). Noch pessimistischer sehen es Bierman et al. (1996): Trainings (gleich welcher Art) enttäuschten langfristig bei bereits verhaltensgestörten jungen Kindern. Ebenso trat nur wenig Generalisation auf andere Settings auf. Es gibt nach Wissen dieser Autorengruppe bisher keine Studie, die langfristig in der sekundären Prävention bereits existierender Verhaltenstörungen erfolgreich war.

#### ***II.1.6.4.4 Der Einsatz von Transfertechniken.***

Erfolgreiche Generalisation bedarf der aktiven Förderung und muss bewusst eingeplant werden (Herbert, 1986). Seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts erlebte die Forschung zu Techniken der Generalisationsförderung (Transfertechniken) eine intensive Belebung. Stokes und Baer (1977) analysierten in einem einflussreichen Artikel über 270 Studien, in

welchen eine Vielzahl von Transfertechniken angewandt wurde. Etliche der dort aufgeführten Techniken sind allerdings äußerst "verhaltensnah-technologisch" und scheinen nicht unbedingt für den Alltagseinsatz in Gruppentrainings für Kinder geeignet.

Fox und McEvoy (1993) stellen in einer kurzen, rückblickenden Übersicht die bis dahin existierende Empirie zu den von Stokes und Baer (1977) aufgeführten Techniken dar. Sie ziehen eine relativ pessimistische Schlussfolgerung. Lediglich zwei bis drei Methoden erwiesen sich als praktikabel und wurden von Forschern (teils mit Erfolg) in Trainings zur Förderung sozialer Kompetenz eingesetzt: Die kontinuierliche Erhöhung der erforderlichen Leistung für eine Verstärkung und die intermittierende Ausblendung der Verstärkung erwiesen sich in einer großen Anzahl von Studien bei verschiedenen Zielpopulationen im Vergleich zur abrupten Elimination einer Intervention oder Verstärkung als überlegen. Weiterhin wurde die Technik der Angleichung der Stimuli eines Trainings an die der natürlichen Situation äußerst häufig eingesetzt. So z.B. wurden Trainings zusammen mit den Peers eines Kindes durchgeführt. Auch die Verwendung der Räume, in denen die Verhaltensänderung im natürlichen Kontext erwartet wurde, oder des gleichen Spielzeugs etc. waren beliebte Varianten. Der Einsatz von Peers als Trainer kam jedoch nur selten vor. Sämtliche Modifikationen wurden kaum systematisch evaluiert.

Chandler et al. (1992) berichten in ihrem Studienüberblick, dass 73% der Studien, welche Generalisationsmaße erhoben, auch Techniken zur Förderung der Generalisation nutzten. Die übrigen Autoren verfahren nach dem Prinzip "train and hope" (Stokes & Baer, 1977, S. 350). Studien mit Generalisationserfolg schienen sich von den diesbezüglich erfolglosen vor allem durch die Verwendung folgender Techniken zu unterscheiden: Dem Training funktionaler, also sozial valider Zielverhaltensweisen, dem Einsatz nicht vorhersehbarer Kontingenzen, der Verwendung fließender Kriterien bei der Verstärkung sowie dem Einsatz eines Mediators, wie z.B. der Sprache. Vor allem die erfolgreichen Studien nutzten weiterhin die Kombination von drei oder mehr Strategien und ebenso multiple Vergleichsmaße. Es lässt sich jedoch nicht mit Sicherheit schließen, dass mit Anwendung dieser Techniken der Generalisationserfolg zwangsläufig steigen wird, denn die erfolgreichen Studien unterschieden sich teils deutlich in diversen weiteren Merkmalen. Darüber hinaus hatten auch Studien, die diese Merkmale vorbildlich nutzten, Misserfolge zu verzeichnen (Chandler et al., 1992).

## **II.2 Empirische Befunde zur Messung sozialer Kompetenz**

Ziele der Messung sozialer Fertigkeiten oder sozialer Kompetenz können Identifikation, Klassifikation, Interventionsplanung oder Interventionsevaluation sein (vgl. Elliott & Busse, 1991). Bei diesen Zielen kann zwischen molarer Messung sozialer Kompetenz und eher molekularer Messung sozialer Fertigkeiten unterschieden werden (vgl. z.B. Wottawa & Thierau, 2003; Hops, 1983). Insbesondere im Vorschulalter ist die Zahl einzusetzender Tests und Verfahren zu begrenzen, weshalb nach Waters und Sroufe (1983, zitiert nach Wittmann, 1991) das so genannte Broadband-High-Fidelity-Dilemma an Relevanz gewinnt: Ein Beobachtungsverfahren könne nicht gleichzeitig Verhaltensaspekte in großem Umfang erfassen und diese auch möglichst genau differenzieren. Deshalb sei es mitunter nicht möglich, sowohl Maße sozialer Kompetenz global, als auch spezifische soziale Fertigkeiten verhaltensnah zu erheben.

Im Folgenden sollen vier gängige Ansätze der Erhebung sozialer Kompetenz und hiermit verbundener Konstrukte dargestellt werden. Diese Verfahren repräsentieren allesamt Ansätze der "direkten und objektiven" Messung oder Testung nach Merrell und Gimpel (1998, S. 61, Übers. v. Verf.). Dies bedeutet, dass wenig Betonung auf vermittelnde Schritte zwischen Datenerhebung und -interpretation sowie qualitative Schlussfolgerungen gelegt wird, diese Verfahren eher als empirisch denn als klinisch (Meehl, 1954, zitiert nach Merrell & Gimpel, 1998) sowie als nomothetisch anstatt idiographisch zu bezeichnen sind und sie schließlich replizierbar sowie soziometrisch abgesichert sein sollten.

### ***II.2.1 Beurteilung durch geschulte Beobachter / Systematische Verhaltensbeobachtung***

Die vielleicht direkteste und objektivste Möglichkeit der Datenerhebung ist die systematische Verhaltensbeobachtung. Hierbei werden operationalisierte Definitionen des Zielverhaltens von geschulten Beobachtern systematisch beobachtet und notiert (Merrell & Gimpel, 1998).

Die meisten Ansätze in diesem Bereich können als naturalistische oder natürliche Methoden betrachtet werden, da Daten in der natürlichen Umgebung des Probanden von einem trainierten und möglichst unvoreingenommenen Beurteiler erhoben werden. Jedoch gibt es

auch andere Arten der Beobachtung (vgl. Foster et al., 1993; French & Tyne, 1982; Merrell & Gimpel, 1998; Wittmann, 1991). Hierzu zählt die analoge oder quasi-natürliche Beobachtung, welche in einem Labor oder einer Klinik stattfindet. Weiterhin besteht die Möglichkeit der Beobachtung in einer hoch strukturierten Situation, welche durch ein Rollenspiel geschaffen wird. In der Unterscheidung diverser Arten der Verhaltensbeobachtung lässt sich folgende Faustregel anwenden: Je künstlicher eine Situation ist, desto mehr Kontrolle kann über verschiedene Variablen ausgeübt werden, desto kritischer sind jedoch auch Rückschlüsse von den beobachteten Daten auf alltägliches Verhalten zu sehen. In Bezug auf die Kodierung der zu erhebenden Daten lassen sich beispielsweise eine Ereignis-, eine Intervall-, eine Zeitausschnitt-Kodierung und eine Kodierung von Dauer und Latenz des Zielverhaltens unterscheiden. Kodiert werden kann ferner je nach Verfahren z.B. mittels einer dichotomen Kodierung (ja / nein), einer Rating-Kodierung, einer Notierung der Anzahl bestimmter Ereignisse etc. (Faßnacht, 1995; Merrell & Gimpel, 1998). Jedes dieser Verfahren kennt methodische Vor- und Nachteile (vgl. hierzu die ausführliche Darstellung bei Faßnacht, 1995). Es lässt sich weiter kein Verfahren generell als den anderen überlegen beurteilen. Die Auswahl einer Art der Beobachtung und Kodierung sollte vielmehr auf die Merkmale des zu beobachtenden Verhaltens und der zu beobachtenden Probanden abgestimmt werden (Merrell & Gimpel, 1998).

Die Wurzeln direkter Verhaltensbeobachtung liegen in den behavioralen Theorien, der angewandten Verhaltensanalyse und in einer experimentell-empirisch orientierten Denkweise. Sie sind in sich valide für die zu beobachtenden Verhaltensweisen und von daher in der Evaluation von Trainings sozialer Fertigkeiten gut zu verwenden. Die psychometrische Qualität ist i.d.R. hoch. Geschulte Beobachter können eine breite Ansammlung diskreter Verhaltensweisen mit hoher Reliabilität messen, welche aufwändige interaktionale Analysen ermöglichen (Merrell & Gimpel, 1998). Trotzdem haben auch sie ihre Einschränkungen und sollten von daher durch andere Messweisen ergänzt werden.

Wenn es bei Verhaltensbeobachtung speziell um die Evaluation eines Trainings geht, ist darauf zu achten, dass das ausgewählte zu beobachtende Verhalten auch sozial valide ist, also einen bedeutsamen Effekt im Umfeld des Kindes hat. Natürlich müsste dieser Aspekt schon bei der Auswahl des zu trainierenden Verhaltens eine wichtige Rolle spielen. Die Verhaltensauswahl sollte hierbei nicht allein nach augenscheinlichen Kriterien erfolgen,

sondern sich auch an vorliegender Empirie orientieren, wie z.B. daran, welche Verhaltensweisen sich als kritisch für gelingende Peer-Beziehungen erwiesen haben. Dies ist jedoch selten der Fall. Großer Subjektivität unterworfen ist ebenso die Breite des zu beobachtenden Verhaltens (Foster et al., 1993). So macht es einen gewaltigen Unterschied, ob die Beobachtung "hat 20 Minuten nicht verbal auf Peers reagiert" gemacht wird oder "hat 20 Minuten nicht auf Peers reagiert". Bei erstgenannter Beobachtung könnte es sich um ein sozial unsicheres Kind handeln, bei letztgenannter Beobachtung müsste man jedoch an ein autistisches Kind denken.

Darüber hinaus ist auch die situationale Spezifität von Verhaltensweisen zu beachten. Es besteht die Möglichkeit, dass ein Verhalten nur in einem bestimmten Kontext oder unter bestimmten Gesichtspunkten auftritt (Merrell & Gimpel, 1998). Ort der Beobachtung, Wetter, Spielzeug, Strukturierung der Situation, Raumgröße und -dichte haben meist Einfluss auf das Zielverhalten. Die mögliche Reaktivität der Klienten ist zu bedenken: Es ist schwer, gerade Kinder genau und aus der Nähe zu beobachten, ohne zu interagieren (Foster et al., 1993; Merrell & Gimpel, 1998). Verdeckte Videoaufzeichnungen bieten sich hier an. Kritisch können auch Erwartungseffekte der Beurteiler sowie unbemerktes Verhalten eines Kindes sein, wie z.B. eine sehr leise verbale Äußerung (Wittmann, 1991). Ein weiteres Problem stellt der Beobachterdrift dar. Dies bezeichnet die Tendenz, dass Beobachter mit der Zeit von den anfangs vereinbarten behavioralen Kategorien oder Definitionen abweichen. Von Zeit zu Zeit ist deshalb eine Übereinstimmungsüberprüfung nötig, wenn mehrere Beobachter eingesetzt werden (Faßnacht, 1995; Merrell & Gimpel, 1998). Von Nachteil sind auch zu kleine Verhaltensstichproben. Häufig werden in der Trainingsevaluation nur Beobachtungen von insgesamt 10 bis 20 Minuten durchgeführt. Mindestens 60 Minuten sind jedoch zu empfehlen, so Foster et al. (1993). Beobachter sollten eine hohe Vertrautheit mit den Normen der speziellen Peer-Gruppe besitzen. Ansonsten kann es leicht sein, dass Verhalten fehl interpretiert wird, z.B. eine ernsthafte mit einer spielerischen Auseinandersetzung verwechselt wird.

Kritik an der Interpretation von erhobenem Datenmaterial wird ebenfalls geübt. So bemängelten z.B. schon French und Tyne (1982), aber auch noch Foster et al. (1993), dass viele Studien lediglich die Interaktionshäufigkeit von Kindern fokussieren. Die Zusammenhänge zwischen Interaktionshäufigkeit und soziometrischen Daten sind jedoch

sehr gering. In diversen Studien zeigten auch beliebte Kinder niedrige Interaktionsraten und unbeliebte durchaus auch hohe (vgl. auch Gliederungspunkt II.3.5). Qualitative Daten liefern hier mitunter mindestens ebenso wichtige Informationen. Anstatt der Länge des Augenkontaktes ist vielleicht die Art des Blicks wichtiger für die Beurteilung sozialer Kompetenz. Häufig wird immer noch nach einem linearen Muster verfahren: Je mehr Interaktionen einer kompetenten Art, desto besser. Dies entspricht jedoch nicht adäquatem Sozialverhalten, wo auch ein zuviel einer an sich "positiven" Interaktion negative Auswirkungen haben kann und die situationsspezifische Anpassung des Verhaltens eine sehr wichtige Rolle spielt.

Trotz aller Kritik (zu nennen ist an dieser Stelle auch der hohe Aufwand, welcher mit Verhaltensbeobachtungen einhergeht) sind Verhaltensbeobachtungsverfahren (v.a. naturalistische Methoden) weit verbreitet und die am besten validierten Beobachtungsmethoden (Merrell & Gimpel, 1998). Sie können gut im Vorschulalter eingesetzt werden, da sie keine speziellen kognitiven Leistungen der zu beobachtenden Kinder erfordern.

### ***II.2.2 Beurteilung durch Erzieher oder Eltern***

Diese Verfahren werden sehr häufig im Rahmen von Trainingsevaluationen eingesetzt und weisen eine hohe Variabilität auf. Deswegen sind generelle Aussagen über Vor- und Nachteile sowie die psychometrische Qualität der Verfahren nur schwer möglich. Meist handelt es sich um Einschätzungen durch Ratings, jedoch auch der Einsatz von Nominierungen, Rangordnungen und Q-Sorts ist möglich. Teilweise werden Erzieher- oder Eltern-Urteile auch für die soziale Validierung von Zielverhaltensweisen mit dem Argument eingesetzt, dass Eltern und Erzieher Personen seien, mit denen Kinder sehr häufig interagierten. Hier könnte aber auch argumentiert werden, dass die entscheidenden Interaktionspartner vielmehr die Peers eines Kindes seien (Foster et al., 1993; French & Tyne, 1982; Merrell, 2001; Merrell & Gimpel, 1998; Parker & Asher, 1987).



### ***II.2.2.1 Beurteilung durch Erzieher***

Die Beurteilung von Kindern durch ihre Erzieher ist eine beliebte Vorgehensweise, da sie für den Forscher schnell und einfach durchzuführen ist und üblicherweise keine Elternerlaubnis erfordert (French & Tyne, 1982). Ebenso sind die Daten meist einfach quantifizier- und vergleichbar (Foster et al., 1993; Merrell & Gimpel, 1998; Wittmann, 1991). Diese Beurteilungen stellen - wie auch direkte Beobachtung - eine sinnvolle Vorgehensweise im Vorschulalter dar, da diese Kinder möglicherweise noch zu jung sind, um sich selbst in differenzierter Weise zu beurteilen. Sie sind ferner besser geeignet für Verhaltensweisen, welche nur selten auftreten, als es direkte Verhaltensbeobachtungen sind (Merrell & Gimpel, 1998).

Insbesondere standardisierte Ratingverfahren ermöglichen - wie auch standardisierte direkte Verhaltensbeobachtungen - Vergleiche zwischen einzelnen Kindern oder mit Normstichproben. Ein Rating ermöglicht weiterhin eine feinere Beurteilung als eine Checkliste, welche nur auf dichotomen Urteilen beruht. Psychometrisch sind Ratings besser abgesichert als z.B. freie Beurteilungen oder projektive Verfahren (Merrell & Gimpel, 1998).

Schwierigkeiten kann allerdings die häufig große Menge von Kindern bereiten, die vom Erzieher zu beurteilen ist. Sie bietet dem Beurteiler zwar die Möglichkeit von Vergleichsinformationen, erhöht jedoch auch die Anfälligkeit für Verzerrungen des Urteils (z.B. durch körperliche Attraktivität) sowie für Phänomene wie Halo-Effekte, Milde- oder Strenge-Effekte, Tendenz zur Mitte etc. So wurde bei Erziehern und Lehrern häufig ein starker Bias durch intellektuelle Leistungen, Geschlecht und sozioökonomischen Status gefunden (Foster et al., 1993; Merrell & Gimpel, 1998). Hinzu kommt, dass in den wenigsten Erzieher-Ratingverfahren zwischen Verhalten gegenüber den Erwachsenen und demjenigen gegenüber Peers unterschieden wird. Die Validität des Erzieher-Urteils ist also keinesfalls garantiert (Foster et al., 1993).

Die Zusammenhänge von Beurteilungen durch Erzieher und Eltern untereinander und mit anderen Maßen sozialer Kompetenz sind stark heterogen ausgeprägt. Parker und Asher (1987) berichten über lediglich moderate Zusammenhänge zwischen Erzieher- bzw. Lehrer-

Urteilen und Peer-Urteilen, was die Beurteilung offenen Verhaltens angeht. Bessere Übereinstimmung ist bei Kindern mit extrem inadäquatem Verhalten und bei Verhaltensdimensionen wie Aggressivität zu beobachten. Jedoch gibt es auch hier noch beträchtliche Unterschiede (vgl. French & Tyne, 1982). Dies kann an unterschiedlichen Quellen der Erfahrung liegen: Erzieher und Lehrer erleben seltener aggressives Verhalten, raues Spielverhalten oder starke motorische Aktivität. Einen weiteren Grund stellt möglicherweise auch die unterschiedliche Sensitivität für die Wahrnehmung bestimmten Verhaltens dar: Schüchternheit und Rückzug scheint für jüngere Kinder weniger salient zu sein als aggressives Verhalten (Parker & Asher, 1987). Darüber hinaus treffen Erwachsene andere Urteile als Peers darüber, welches Verhalten adäquat und welches inadäquat ist. Das Urteil von Erziehern scheint trotzdem über eine gewisse Validität zu verfügen. So berichtet Hops (1983) speziell für das Vorschulalter, dass die Gesamtsumme positiven sozialen Verhaltens, welche durch direkte Beobachtung gemessen wurde, höher mit Erzieher-Urteilen als mit den Ratings von entweder Eltern oder Peers korrelierte. Auch konnte er feststellen, dass Erzieher-Rankings von Popularität reliabler und stabiler waren als soziometrische Beurteilungen der Peers mittels Nominierungen oder Paarvergleichen und auch höher mit anderen Maßen sozialer Kompetenz wie Erzieher-Ratings und direkter Beobachtung korrelierten.

#### ***II.2.2.2 Beurteilung durch Eltern***

Etliche der Argumente bezüglich der Beurteilung durch Erzieher gelten auch für Eltern-Urteile. Eltern-Urteile sind für den Wissenschaftler bequem durchzuführen (wenn auch der Rücklauf von Fragebögen meiner Erfahrung nach schwieriger zu kontrollieren ist), sie ermöglichen ein Urteil auch bei wenig fortgeschrittener kognitiver Reife der Kinder, bergen jedoch die Gefahr systematischer Verzerrungen (hier insbesondere sozialer Erwünschtheit oder eines Milde- oder Strenge-Effektes) und können oft noch weniger Einblick in die Beziehungswelt des Kindes zu seinen Peers bieten, als dies Erzieher-Urteile vermögen (Foster et al., 1993; French & Tyne, 1982; Merrell & Gimpel, 1998). Mögliche Zusammenhänge z.B. mit soziometrischen Peer-Beurteilungen lassen sich deshalb nur eingeschränkt sinnvoll erheben.

### ***II.2.3 Beurteilung durch Peers***

Diese Verfahren erheben Informationen von einer Peer-Gruppe, welche die soziale Dynamik dieser Gruppe widerspiegeln. Sie messen dabei i.d.R. kein Verhalten, sondern Gefühle der Sympathie oder Antipathie für ein anderes Kind. Der soziale Status einer Person in einer Gruppe wird hier direkt von den (sozial hoch relevanten) Mitgliedern dieser Gruppe beurteilt, nicht von externen Beobachtern wie beispielsweise Erziehern. Die Urteile von Peers beruhen in der Regel auf langer Kenntnis und ebensolchem Erleben eines beurteilten Kindes (Foster et al., 1993).

Es lassen sich soziometrische Wahlverfahren, soziometrische Ratingverfahren, *Guess-Who*-Maße sowie die Methode der Rollenbesetzung eines fiktiven Theaterstücks unterscheiden, wobei die Kategorisierung generell schwierig ist, da es diverse Überlappungen gibt (vgl. Foster et al., 1993; Merrell & Gimpel, 1998; Wittmann, 1991). Auf die ersten beiden Verfahrensarten soll aufgrund ihrer weiten Verbreitung näher eingegangen werden, zu *Guess-Who*-Verfahren und Rollenbesetzungen sei auf Merrell und Gimpel (1998) verwiesen.

#### ***II.2.3.1 Soziometrische Wahlverfahren: Nominierungen und Paarvergleiche***

Peer-Nominierungen gehen zurück auf Moreno (1954, 1981) und stellen den ältesten, am meisten verbreiteten Ansatz soziometrischer Peer-Beurteilungen dar. Jedes Kind einer Peer-Gruppe wird gebeten, einen oder mehrere Peers zu wählen, auf die ein bestimmtes positives Kriterium zutrifft (z.B. "Dieses Kind ist mein bester Freund." oder "Ich spiele gern mit diesem Kind."). Darüber hinaus besteht auch die Möglichkeit, negative Nominierungen (z.B. "Dieses Kind mag ich nicht.") zu treffen (vgl. Foster et al., 1993; Merrell & Gimpel, 1998; Parker & Asher, 1987; Wittmann, 1991).

Je nach Alter kann dieses Verfahren als mündliches Interview, schriftlich und zusätzlich auch bildgestützt durchgeführt werden. Im Vorschulalter wird es immer mündlich und häufig mit visuellen Gedächtnisstützen (z.B. Fotos) angewandt, wodurch auch nonverbale Wahlen möglich werden. Die Anzahl der möglichen Wahlen kann begrenzt oder frei sein.

Verfügbare Informationen sind der Grad der Akzeptanz (Anzahl positiver Wahlen), der Grad der Zurückweisung (Anzahl negativer Wahlen), das Ausmaß der Ignorierung (Anzahl der

gesamten Wahlen) sowie möglicherweise die Anzahl der Freundschaften (konzipiert als reziproke positive Wahlen) oder Cliquesbildungen und -spaltungen (eine Clique wählt nie Mitglieder aus der anderen etc.), so Foster et al. (1993; vgl. auch Merrell & Gimpel, 1998; Wittmann, 1991).

Eine Abwandlung dieser Technik stellen Forced-Choice-Methoden, die so genannten Paarvergleiche, dar. Hier bekommen Kinder jeweils alle möglichen Paarkombinationen ihrer Peers vorgelegt und müssen innerhalb der Paare eine Präferenz angeben. Diese Verfahren sind jedoch recht zeitaufwändig und anstrengend für das beurteilende Kind (Foster et al., 1993; Wittmann, 1991).

Häufig werden die Beurteilungen der Peers zu einem Kind nach einer soziometrischen Erhebung zusammengefasst, um so für dieses einen Index seiner Akzeptanz in der Gruppe zu erhalten (den so genannten sozialen Status). Hierbei werden positive und negative Nennungen getrennt aufaddiert, so dass sich zwei Dimensionen ergeben, welche nur einen geringen bis mittleren Zusammenhang aufweisen. Dies deckt sich mit der Beobachtung, dass auch das kritische Verhalten beliebter vs. abgelehnter Kinder unterschiedlich ist (Foster et al., 1993; French & Tyne, 1982; Merrell & Gimpel, 1998; Wittmann, 1991; vgl. auch Gliederungspunkt I.1.3.2). In mehreren Studien konnten Kinder, die durch soziometrische Wahlverfahren einer Statusgruppe zugeordnet wurden, auch durch ihr Interaktionsverhalten und ihren aufgrund der Beurteilung durch Lehrer oder unabhängige Beobachter gewonnenen sozialen Status voneinander getrennt werden. Einige Autoren kritisieren jedoch, dass diese Zusammenhänge häufig nur moderat ausgeprägt sind und bei Kindern des Vorschulalters generell gering ausfallen (Foster et al., 1993; French & Tyne, 1982; Parker & Asher, 1987).

Die durch soziometrische (Wahl-)Verfahren gemessene Akzeptanz durch Peers ist ein äußerst valider Prädiktor für spätere Erkrankungen (Cohen & Keane, 1981; Merrell & Gimpel, 1998; Parker & Asher, 1987; vgl. auch Gliederungspunkt I.1.3.2). Foster et al. (1993) sowie Wittmann (1991) bezweifeln allerdings, dass dieser prädiktive Zusammenhang auch schon für das Vorschulalter angenommen werden kann, da sie keine Studien fanden, welche die prädiktive Validität soziometrischer Wahlverfahren auch für diese Altersgruppe geprüft hätten. Ihre Zweifel klingen plausibel, denn für dieses Alter wurden nach meiner Kenntnis lediglich hohe Korrelationen von sozialem Status und sozial kompetentem

Verhalten gefunden (Studienübersicht bei Wittmann, 1991; vgl. auch Gliederungspunkte I.1.3.2 und II.2.3.1).

Weiter sind soziometrische Erhebungen jeglicher Art natürlich nicht dazu geeignet, soziale Fertigkeiten an sich zu messen, sondern lediglich das Ausmaß der Akzeptanz durch Peers, wenn auch offensichtliche Zusammenhänge zwischen dieser und sozialen Fertigkeiten bestehen (Merrell, 2001).

Auch stellt sich die Frage, ob soziometrische Peer-Urteile im Vorschulalter die Akzeptanz durch Peers valide widerspiegeln. Üblicherweise wird der moderate bis hohe Zusammenhang von soziometrischer Peer-Evaluation und mittels direkter Beobachtung gemessener Peer-Akzeptanz als Nachweis der besonderen sozialen Validität von Peer-Urteilen angeführt. Auch dieser Zusammenhang wurde jedoch nur oberhalb des Grundschulalters gefunden. Ältere Kinder sind meist zu einer differenzierteren Peer-Beurteilung in der Lage und weisen bessere Erinnerungsleistungen auf (vgl. Studienübersichten bei Foster et al., 1993; Parker & Asher, 1987; Wittmann, 1991 sowie Gliederungspunkt II.2.3.2).

Problematisch stellt sich weiterhin dar, dass bei Paarvergleichen der zweitgenannte Name generell häufiger gewählt wird, sowie bei Wahlverfahren die Anzahl der Nennungen abhängig von der Gruppengröße ist (Wittmann, 1991).

Die Stabilität von Peer-Nominierungen wird bei French und Tyne (1982) für Grundschüler von  $r = .84$  über 8 Wochen bis  $r = .40$  über 3 Jahre angegeben, für Kinder des Vorschulalters von  $r = .68$  bis  $r = .38$ . Wittmann (1991) berichtet altersübergreifend von tendenziell eher unbefriedigenden Retest-Reliabilitäten im Bereich von  $r = .30$  bis in Ausnahmen  $r = .80$ . Speziell für Kinder des Vorschulalters führt er eine Studie von Strätz und Schmidt (1982) mit einer Stabilität von  $r = .62$  nach 2 Monaten und  $r = .40$  nach 4 Monaten an. Auffallend ist eine durchgehend starke Altersabhängigkeit: Die Stabilität fällt bei jungen Kindern geringer aus (French & Tyne, 1982; Wittmann, 1991). Für Paarvergleiche liegt die Stabilität tendenziell höher (Wittmann, 1991). Die Retest-Reliabilitäten für negative Wahlen liegen leicht unterhalb derer positiver Wahlen, sind bei älteren Kindern aber noch akzeptabel (French & Tyne, 1982; Hymel, 1983, zitiert nach Wittmann, 1991). Für bildgestützte

Wahlen bei Kindern des Vorschulalters mit der Hilfe vorgelegter Fotos fanden Landau und Milich (1990, zitiert nach Merrell & Gimpel, 1998) sehr hohe Kurzzeit-Retest-Reliabilitäten, eine adäquate Langzeit-Stabilität sowie recht hohe Interrater-Reliabilitäten.

### *II.2.3.2 Soziometrische Ratingverfahren*

Bei dieser Methodengruppe wird meist jedes Kind von allen Peers seiner Gruppe anhand einer Likert-Skala (drei- bis siebenstufig) hinsichtlich eines Kriteriums eingeschätzt (z.B. "Wie gerne spielst Du mit diesem Kind?"). Aus den einzelnen Einschätzungen wird ein Indexwert für jedes Kind errechnet (Wittmann, 1991). Auch bei diesen Verfahren gibt es - ähnlich wie bei den Wahlverfahren - diverse Variationen.

Nach French und Tyne (1982) liegt die Retest-Reliabilität dieser Verfahren meist bei  $r = .70$  bis  $r = .80$ , ist also i.d.R. besser als bei Nominierungen. Gleiches berichtet auch Wittmann (1991): Asher, Singleton, Tinsley und Hymel (1979) fanden für Ratingverfahren mit 4-jährigen Kindern eine Stabilität von  $r = .81$  über 4 Wochen. Die Überlegenheit von Ratingverfahren liegt wahrscheinlich daran, dass hier mehr Kinder zu einem Indexwert eines Kindes beitragen. Dies macht Peer-Ratings allerdings auch etwas zeitaufwändiger. Schwierig stellt sich die Vergleichbarkeit verschiedener Indizes einzelner Kinder dar, wenn jeweils unterschiedliche Zahlen von Peers zu einem Index beigetragen haben (Foster et al., 1993). Dies führte zu komplizierten Auswertungsverfahren bei der Evaluation des mit dieser Arbeit vorgelegten Trainings (vgl. Gliederungspunkt VI.1.2.1).

Die Korrelationen zwischen Ratings und Nominierungen liegen üblicherweise bei gut  $r = .60$  bis knapp  $r = .90$ . Die beiden Verfahrensgruppen messen jedoch Unterschiedliches: Bei Ratings wird eher das allgemeine Niveau der Akzeptanz erhoben, bei Wahlen eher das Ausmaß, jemandes bester Freund zu sein (French & Tyne, 1982). Meiner Ansicht nach können Wahlen jedoch durchaus auch nur den Wunsch messen, jemandes bester Freund zu sein - sofern keine Reziprozität der Wahl besteht.

Die Verfahren haben gemeinsam, dass sich der Indexwert eines Kindes aus den Beurteilungen vieler Kinder zusammensetzt. Da die interne Konsistenz mit der Anzahl der Beurteiler steigt, besteht eine gute Chance, reliable Messwerte zu erhalten. Bei Erzieher-,

Eltern- oder Selbstbeurteilungen liegt diese Voraussetzung häufig nicht vor. Jedoch gibt es nicht viele Daten darüber, ob Daten aus Peer-Evaluationen wirklich die ihnen zugeschriebene hohe interne Konsistenz besitzen (Foster et al., 1993).

### ***II.2.3.3 Ethische Aspekte***

Soziometrische Verfahren, insbesondere, wenn sie negative Urteile beinhalten, stoßen häufig auf Ablehnung von Schulen und Kindergärten. Argumentiert wird, dass soziometrische Verfahren dazu führen, dass der Status eines abgelehnten Kindes ihm selbst und seinen Peers salienter wird. Gegenteilige Stimmen behaupten, dass eine soziometrische Erhebung von den Kindern bald vergessen würde und nur das messe, was ohnehin Inhalt der Gedanken und Gespräche von Kindern sei (Foster et al., 1993; Merrell & Gimpel, 1998).

Vier Studien befassten sich mit dieser Frage in Bezug auf Vorschul- und Grundschulkindern (vgl. Übersichten in Foster et al., 1993; Merrell & Gimpel, 1998) und fanden keine negativen Effekte soziometrischer Erhebung für die teilnehmenden und betroffenen Kinder, auch nicht für die abgelehnten. Es zeigte sich, dass eine geringe Anzahl von Kindern den Empfängern negativer Beurteilung ihre Wahl mitteilte (eine große Anzahl tat dies für positive Wahlen). Dies führte allerdings, was Verhaltensurteile aus der Sicht von Eltern und Erziehern anging, nicht zu negativen Folgen im Verhalten der beurteilten Kinder. Ob mögliche negative innerpsychische Auswirkungen einer solchen Mitteilung jedoch mit den gängigen groben Instrumenten erfassbar sind, ist meiner Meinung nach sehr fraglich.

Soziometrische Ratingverfahren erweisen sich meiner Auffassung nach bezüglich ethischer Aspekte als überlegen, da hierbei keine direkten negativen Urteile über Peers abgegeben werden müssen.

### ***II.2.4 Selbstbeurteilung / Kindbefragung***

Diese Verfahren erheben Informationen direkt vom Zielkind selbst. Üblicherweise werden hierzu nicht solche Verfahren gerechnet, die zur Auswertung komplizierter weiterer Interpretationen bedürfen (projektive Tests im weitesten Sinne, auf welche im Rahmen dieser Arbeit nicht Bezug genommen werden soll.). Anstatt dessen geschieht

Selbstbeurteilung hier meist mittels einem (halb-)strukturierten Interview oder einer Papier-Bleistift-Selbstbeurteilung. Letztere ist jedoch i.d.R. nur für Schulkinder anwendbar (Merrell & Gimpel, 1998).

Es existieren Verfahren, welche einzelne soziale Fertigkeiten erheben, jedoch auch solche, die eher die Folgen (mangelnder) sozialer Kompetenz messen, wie z.B. Freunde haben, sich alleine fühlen etc. Insbesondere werden gerne kognitive, emotionale und motivationale Prozesse (vgl. Gliederungspunkt II.1.1) erhoben, also die Inhalte der so genannten *Black Box*. Es liegt auf der Hand, dass das Kind die beste Quelle der Information für solche Konstrukte und Prozesse wie beispielsweise Empathie, die Wahrnehmung wichtiger sozialer Hinweisreize, das Verständnis sozialer Situationen, soziales Problemlösen, interferierende soziale Angst und die Bewertung des eigenen sozialen Verhaltens ist (B. Schneider, 1993). Die Verfahren sind jedoch häufig äußerst reduktionistisch und global und erfassen wahrscheinlich nur winzige Aspekte dessen, was Theoretiker unter diesen Konstrukten verstehen (Foster et al., 1993; B. Schneider, 1993, Merrell, 2001). Es besteht eine hohe Divergenz zwischen den Ergebnissen dieser Verfahren und den durch z.B. Verhaltensbeobachtung oder Fremdbeurteilung erhobenen Daten (Merrell, 2001).

Problematisch bei Kindern des Vorschulalters ist darüber hinaus, dass sie häufig ihre Gedanken, Erfahrungen und Gefühle nicht ausreichend ausdrücken können, Schwierigkeiten mit Prozessen der Perspektivenübernahme haben und die Rechtmäßigkeit einer Handlung nach den unmittelbar folgenden Konsequenzen beurteilen (Merrell & Gimpel, 1998, Piaget, 1975). Interviews mit jungen Kindern erfordern Vertrautheit, einfache Fragen und Hilfsmittel wie Puppen (Hughes & Baker, 1990, zitiert nach Merrell & Gimpel, 1998). Auch der Einsatz von Bildmaterial kann ein dem Entwicklungsstand angemessenes Vorgehen kennzeichnen, welches das konkrete, nicht-abstrakte Denken der Kinder berücksichtigt (vgl. Pior, 1998).

Gerade Kinder, die Schwierigkeiten in sozialen Interaktionen aufweisen, haben jedoch häufig auch Defizite in der sozialen Wahrnehmung (vgl. Dodge, 1980; Dodge & Frame, 1982) und können deshalb ihre Kompetenz nur begrenzt einschätzen. Nach meiner Erfahrung berichten z.B. gerade Kinder mit wenig Freunden oft pauschal von "vielen



Freunden". Ebenso ist es meiner Ansicht nach möglich, dass z.B. sozial ängstliche und depressive Kinder ihre Trainingsfortschritte unterschätzen.

Es gibt also viele Aspekte, welche die Anwendung von Selbstbeurteilungsverfahren im Vorschulalter fraglich erscheinen lassen. Gresham (1986, zitiert nach Merrell & Gimpel, 1998) kommt zu dem Schluss, dass Selbstbeurteilungen von Kindern weder Peer-Akzeptanz, Peer-Popularität, Erzieher- bzw. Lehrer-Ratings sozialer Fertigkeiten, Rollenspielverhalten oder soziales Verhalten im natürlichen Kontext vorhersagen können und daher in der Messung sozialer Kompetenz nicht zu gebrauchen sind. Meiner Meinung nach ist die Selbstbeurteilung eines Kindes jedoch eine zu wertvolle Informationsquelle, um sie gänzlich zu vernachlässigen. Die Vielfalt der eingesetzten Verfahren verbietet darüber hinaus eine pauschale Beurteilung. Es bedarf allerdings vor allem im Vorschulalter der Ergänzung durch andere Verfahren und vor allem einer adäquaten Erhebungsmethodik.

### **II.3 Wertung und Ausblick**

In den nun folgenden Gliederungspunkten soll der Versuch einer Beurteilung der bisher dargestellten empirischen Ergebnisse unternommen werden. Aus dieser Wertung heraus ergeben sich die Gründe für die Auswahl der unser Training kennzeichnenden Ziele, Inhalte und Methoden, welche in Gliederungspunkt III und seinen Unterpunkten ausführlicher dargestellt werden

Dabei sollen zusätzlich bisher noch nicht referierte Erkenntnisse aus Metaanalysen einfließen, welche helfen können, ein Gesamtbild aus den einzelnen Mosaiksteinchen der referierten Studien zu bilden. Metaanalysen vermögen es, Informationen bereitzustellen, die in narrativen Reviews nicht verfügbar sind, wie z.B. einen statistischen Vergleich zweier Verfahrensklassen. Auf die umfangreich vorliegende Kritik zu den subjektiven Einflüssen, die das angeblich objektive, rein mathematische Urteil einer Metaanalyse verfälschen können und die entsprechenden Gegenargumente (vgl. Grawe, Donati & Bernauer, 1995), soll hier nicht eingegangen werden.

### *II.3.1 Beurteilung der generellen Wirksamkeit*

#### *II.3.1.1 Kurzfristige Wirksamkeit im gleichen Setting*

Die Metaanalysen von B. Schneider und Byrne (1985; 51 Studien), weitere metaanalytische Berechnungen von B. Schneider (1988, zitiert nach B. Schneider, 1989; 85 Studien) und die Analysen von B. Schneider (1992; 79 Studien), Beelmann et al. (1994; 49 Studien) und Lösel und Beelmann (2003; 84 Studien) fanden Gesamt-Effektstärken von  $d = 0.38$  (Lösel & Beelmann, 2003) bis  $d = 0.89$  (B. Schneider, 1992), welche allesamt signifikant unterschiedlich von Null waren. Die geringer ausfallende Effektstärke bei Beelmann et al. (1994) mit  $d = 0.47$  galt jedoch nicht für Kinder des Vorschulalters, wo eine Gesamt-Effektstärke von  $d = 0.96$  verzeichnet wurde (vgl. auch Gliederungspunkt II.3.4). Bei Lösel und Beelmann (2003), welche Trainings sozialer Kompetenz zur Behandlung bereits bestehender externalisierender Störungen einschlossen, lag die Effektstärke für den Vorschulbereich allerdings nur bei  $d = 0.31$  (zum Post-Zeitpunkt), dafür wurden sehr hohe Effektstärken für den Zeitpunkt des Follow-Up errechnet (vgl. Gliederungspunkt II.1.6.4).

Kurzfristig und im gleichen Setting weisen Trainings sozialer Fertigkeiten also durchschnittlich signifikant positive Effekte aus (für die in Gliederungspunkt II.1.5 und Unterpunkten aufgeführten, methodenübergreifenden Trainings gilt dies mit Einschränkungen ebenfalls). Aber wie lässt sich die Höhe der Effektstärken im Vergleich zu anderen professionellen Interventionen beurteilen?

Für verschiedene Formen der Kinderpsychotherapie fanden die großen Metaanalysen der 80er und 90er Jahre Gesamt-Effektstärken zwischen  $d = 0.71$  und  $d = 0.88$  (vgl. Übersicht in Weisz, Weiss, Han, Granger & Morton, 1995). Im direkten Vergleich können Trainings sozialer Kompetenz also bestehen bzw. fallen evtl. leicht zurück. Für einen (nur eingeschränkt sinnvollen) Vergleich zwischen Trainings sozialer Kompetenz und Kinderpsychotherapie muss meiner Ansicht nach jedoch zusätzlich Folgendes beachtet werden (zu einzelnen Punkten vgl. auch B. Schneider, 1989 & 1992; Schick & Cierpka, 2005):

- 1) Trainings sozialer Kompetenz finden meist im Gruppenkontext statt. B. Schneider (1992) berichtet, dass Trainings im Einzelkontext signifikant effektiver als solche im Kleingruppensetting waren und diese wiederum signifikant effektiver als Interventionen für eine ganze Klasse. Kinderpsychotherapie findet in aller Regel in Kleingruppen oder im Einzelkontext statt und ist von daher im Vorteil.
- 2) Trainings sozialer Kompetenz werden häufig durch Erzieher, Lehrer oder Assistenten des Studienleiters durchgeführt, Kinderpsychotherapie in der Regel durch Assistenten oder erfahrene Therapeuten. Da B. Schneider und Byrne (1985) sowie Lösel und Beelmann (2003) zeigen konnten, dass Erzieher und Lehrer signifikant schlechter als professionelle Kräfte abschnitten, sind Trainings sozialer Kompetenz auch hier von vorneherein benachteiligt.
- 3) Trainings sozialer Kompetenz richten sich üblicherweise an kaum bis moderat beeinträchtigte Zielgruppen, Kinderpsychotherapie an moderat bis stark beeinträchtigte. Allein aus statistischen Gründen (Tendenz zur Mitte, Boden- und Deckeneffekte; vgl. Wottawa & Thierau, 2003) ist bei letzteren die Wahrscheinlichkeit für signifikante Änderungen größer.
- 4) Trainings sozialer Kompetenz verfügen über eine Reihe von exklusiven Vorteilen: Sie sind kostengünstiger und lassen sich - ohne aufwändige Änderungen in der Umwelt eines Kindes - in bestehende Institutionen integrieren. Folglich haben sie Zugriff auf Grauzonenkinder, welche nicht über eine Indikation für eine Psychotherapie verfügen und können so eine psychopathologische Entwicklung möglicherweise bereits frühzeitig verhindern. Sie bedienen sich im Falle der Durchführung durch Erzieher vertrauter Personen als Trainer und bewirken durch die begleitenden Schulungsmaßnahmen eine Erhöhung erzieherischer Kompetenz. Weiterhin werden sie mit weniger Argwohn von Eltern betrachtet und üben geringere Labeling-Effekte aus. Zuletzt sei bemerkt, dass negative Folgen bei Trainings sozialer Kompetenz sehr unwahrscheinlich sind, was bei Kinderpsychotherapie nicht der Fall ist (vgl. Weisz et al., 1995; Sherman, 1997, zitiert nach Rössner & Coester, 2004).

### ***II.3.1.2 Generalisation***

Die in Gliederungspunkt II.1.6.4 und Unterpunkten geschilderten Erfolge in der Förderung der Generalisation von Trainingseffekten sind recht heterogen und lassen keinen Grund zur

Freude aufkommen. Dauerhaftigkeit und vor allem andere Arten der Generalisation werden noch immer zu selten überprüft (vgl. Lösel & Beelmann, 2003). Nur wenige Trainings wirken nachweisbar über mehrere Monate hinweg. Diesbezüglich sind weder die Überlegenheit einer bestimmten Verfahrensklasse noch relativ größere Erfolge bei einer bestimmten Klientenpopulation festzustellen. Es lassen sich lediglich für bereits verhaltensgestörte junge Kinder besonders schlechte Erfolge in Bezug auf Generalisation konstatieren. So konnte nach Bierman et al. (1996) bisher keine einzige Studie einen langfristigen Erfolg in der sekundären Prävention existierender Verhaltenstörungen nachweisen. Meiner Ansicht nach sind dies weitere überzeugende Argumente für die Notwendigkeit primärpräventiven Vorgehens.

Sicher scheint also nur die profane Erkenntnis, dass die Wirkung von Trainings mit der Zeit abnimmt. So kommt auch B. Schneider (1989) zu dem Schluss, dass selbst der "most die-hard advocate of SST" (S. 348; SST meint social skills trainings) nicht endgültig behaupten könne, dass die Vorzüge dieser Trainings mehr als nur vorübergehend sind - zumindest wenn längere Zeiträume beobachtet werden. Brezinka (2003), deren Literaturübersicht nicht nur klassische Trainings sozialer Kompetenz enthält, betont allerdings, dass mittlerweile einige Studien zu Präventivinterventionen publiziert seien, in denen die Effekte zum Zeitpunkt des Follow-Up größer ausfielen, als zum Post-Zeitpunkt. Präventive Interventionen entfalten folglich möglicherweise ihre volle Wirkung erst nach längerer Zeit.

Allerdings kann die beste Intervention nicht erfolgreich sein, wenn sie nicht intensiv genug auf ihre Zielgruppe einwirkt. Die jahrzehntelange Forschung zur Frühförderung konnte zeigen, dass nur aufwändige und langfristige Programme einen andauernden Effekt erwarten lassen (vgl. Brezinka, 2003; Bryant & Maxwell, 1997; Bullis, Walker & Sprague, 2001; Guralnick, 1997; Rushton, 1995). Auch für Trainings zur Förderung sozialer Kompetenz wurde in Gliederungspunkt II.1.6.4 und Unterpunkten übereinstimmend festgestellt, dass die Länge und Intensität einer Intervention maßgeblich für ihren möglichen Langzeiterfolg ist. Von einem zweimonatigen Training im Gruppenkontext Effekte zu erwarten, die 2 Jahre später noch im direkt beobachtbaren Verhalten, im sozialen Status oder den Ratings erwachsener Beurteiler sichtbar sein sollen, ist deshalb meiner Ansicht nach nicht gerechtfertigt. Trainings zur Förderung sozialer Kompetenz sind also im Regelfall schlicht und einfach zu kurz. Weiterhin teilen sie die genannten Probleme von Generalisation und

Dauerhaftigkeit mit vielen anderen kurzen Interventionen wie Frühförderungsprogrammen und Methoden der Kinderpsychotherapie (vgl. Bryant & Maxwell, 1997; Durlak et al., 1991; Guralnick, 1997; Kazdin, 1991; Kazdin, 1997; Rushton, 1995; Weisz et al., 1995).

Trainings zur Förderung sozialer Kompetenz können sich also, wie in diesem und dem vorigen Gliederungspunkt dargelegt, durchaus unter anderen professionellen psychologischen Interventionen behaupten. Die Förderung der sozialen Entwicklung von Kindern scheint mir überzeugend nachgewiesen, wenn die generellen Grenzen kurzer psychologischer Interventionen in Bezug auf die langfristige Stärke ihres Einflusses akzeptiert werden.

Trainings sozialer Kompetenz verfügen ferner über einige Vorteile, die einen bevorzugten Einsatz für Normalpopulationen und Grauzonenkinder im Vorschulalter rechtfertigen (vgl. Gliederungspunkt II.3.1.1). Ob allerdings diese Trainings - intensiv genug angewandt - wirklich dem Anspruch gerecht werden, psychopathologische Entwicklung zu verhindern, kann nur durch langjährige Studien entschieden werden, die meines Wissens nicht vorliegen. Aufgrund der oben bereits angedeuteten i.d.R. positiven psychosozialen Langzeitfolgen und präventiven Effekte von intensiv angewandten Frühförderungsprogrammen (vgl. Bryant & Maxwell, 1997; Rushton, 1995) könnte solches jedoch vermutet werden, da diese Programme häufig durch ähnliche Interventionscharakteristika gekennzeichnet sind.

Aufgrund der stetig wachsenden Forschungsbemühungen sollten wir darüber hinaus auf dem richtigen Weg sein, gute Taktiken der Generalisationsförderung zu entwickeln, um unsere Trainings weiter zu verbessern. Leider aber ist die terminologische Vielfalt hoch und sind der Empfehlungen viele. Etliche Autoren, so z.B. Elliott und Gresham (1993), Merrell und Gimpel (1998) und Stokes und Baer (1977), listen teils beachtliche Mengen von Strategien zur Generalisationsförderung auf, die als empirisch abgesicherte Essenz der bisherigen Forschung gelten sollen. Diese Listen unterscheiden sich allerdings häufig erheblich voneinander. Die Quote der Replikationserfolge von empirischen Befunden ist darüber hinaus durchgängig niedrig (Fox & McEvoy, 1993). Viele der methodischen Vorschläge sind weiterhin nach meiner Ansicht nicht für den Umgang mit Vorschulkindern im Gruppenkontext geeignet oder erfordern einen überproportional hohen Aufwand, der

angesichts der unsicheren Aussicht auf Erfolg nicht gerechtfertigt scheint und ohnehin nur im wissenschaftlichen Kontext anwendbar ist.

So bleibt es meiner Ansicht nach weiterhin unabdingbar, neben einem vorsichtigen Bezug auf die vorliegende Empirie intuitiv und subjektiv diejenigen Strategien zur Generalisationsförderung zu verwenden, die in Bezug auf die Kontextbedingungen eines Trainings und vor allem die Kennzeichen der Zielgruppe adäquat erscheinen.

Anhaltspunkte hierfür kann nach meiner Auffassung noch am ehesten die Arbeit von Chandler et al. (1992) geben. Zusammenfassend sollen die von ihnen gefundenen Merkmale, welche differentiell mit in Bezug auf Generalisation im Vorschulalter erfolgreichen Studien verbunden waren, noch einmal dargestellt werden:

- 1) Vier Generalisations-Förderstrategien wurden am häufigsten kombiniert:
  - Funktionale (sozial valide) Zielverhaltensweisen trainieren.
  - Unvorhersehbare Kontingenzen nutzen.
  - Fließende Kriterien bei der Verstärkung einsetzen.
  - Einen Mediator einsetzen.
- 2) Drei Verhaltensänderungs-Strategien wurden am häufigsten kombiniert:
  - Prompting.
  - Positive Verstärkung.
  - Rückmeldung / Feedback.
- 3) Mehr als eine Dimension der Generalisation wurde gemessen.
- 4) Multiple Vergleichsmessungen für die Generalisationserhebung wurden genutzt.
- 5) Normdaten wurden als Vergleichsmessungen genutzt.
- 6) Die Interventionen wurden über eine längere Zeitperiode durchgeführt.

Auch die von Fox und McEvoy (1993) empfohlenen Techniken zur Förderung der Generalisation scheinen praktikabel und Erfolg versprechend, wenngleich empirische Daten hierzu bisher teilweise ausstehen: Die kontinuierliche Erhöhung der erforderlichen Leistung für eine Verstärkung, die intermittierende Ausblendung der Verstärkung sowie die Angleichung der Stimuli eines Trainings an die der natürlichen Umgebung.

Die in Gliederungspunkt III.3.3 und Unterpunkten vorgestellten Transfertechniken unseres Trainings nehmen auf einige der hier empfohlenen Techniken Bezug. Auch wurde darauf geachtet, das Training von vorneherein so zu konstruieren, dass z.B. die Stimuli des Trainings denen der natürlichen Umgebung ähneln, dass positive Verstärkung eingesetzt wurde etc. (vgl. Gliederungspunkt III mit Unterpunkten).

### ***II.3.2 Beurteilung der Wirksamkeit einzelner Verfahrensklassen***

Zur möglichen Überlegenheit einzelner methodischer Verfahren sei zunächst berichtet, dass allein 60% der Studien in B. Schneider (1992) signifikante Erfolgsmaße zum Zeitpunkt Post auf *allen* von ihnen eingesetzten Maßen nachwiesen. Beelmann et al. (1994) berichten ferner, dass alle methodischen Ansätze einen jeweils signifikanten Gesamt-Effekt nachweisen konnten, ausgenommen waren lediglich - ohne Angabe von Alterseffekten - monomodale Trainings zur sozialen Perspektivenübernahme. Ebenso wiesen die Metaanalysen um B. Schneider (B. Schneider & Byrne, 1985; B. Schneider, 1988, zitiert nach B. Schneider, 1989; B. Schneider, 1992) zwar signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Verfahrensklassen nach, jedoch war die Trainingsmethode bei der aktuellsten und methodisch besten dieser Analysen (B. Schneider, 1992) kein signifikanter Prädiktor in der multiplen Regressionsanalyse. Die beiden Studien in B. Schneider (1992), in welchen jeweils ein direkter Vergleich von zwei Methoden durchgeführt wurde, fanden zudem keine substantziellen Unterschiede in der Wirksamkeit. Beelmann et al. (1994) sowie Lösel und Beelmann (2003) konnten ebenso keine signifikanten Unterschiede zwischen Behandlungsansätzen finden. Beelmann et al. (1994) konnten darüber hinaus keine signifikanten Unterschiede zwischen mono- und multimodalen Ansätzen finden. Monomodale Programme waren allerdings bei jüngeren Kindern tendenziell erfolgreicher, als bei älteren; bei multimodalen war es umgekehrt. Dieser Trend galt für alle Trainingsansätze (vgl. auch die teils schwachen Effekte methodenübergreifender Trainings für junge Kinder im deutschsprachigen Raum, wie in Gliederungspunkt II.1.5.2 und Unterpunkten aufgeführt). B. Schneider (1988, zitiert nach B. Schneider, 1989) kam zu dem gleichen Schluss. Die einzelnen Verfahren zeigten sich weiter in allen Metaanalysen für verschiedene Altersgruppen unterschiedlich erfolgreich und dies meist signifikant. Es gab jedoch keine Einigkeit, welche Verfahren denn nun die erfolgreichen im Vorschulalter seien. Teils variierte die Effektivität der Verfahren für einzelne Altersgruppen auch mit den

eingesetzten Erhebungsmethoden (Beelmann et al., 1994; vgl. Gliederungspunkt II.3.5). In der Metaanalyse von Lösel und Beelmann (2003) trat dieser Zusammenhang über alle Altersgruppen hinweg auf: Behaviorale Verfahren erbrachten gute Ergebnisse in Messungen verhaltensnaher sozialer Fertigkeiten, kognitive Verfahren in sozial-kognitiven Maßen. Nur kognitiv-behaviorale Trainings widerstanden diesem Trend und zeigten zumindest moderate Effektstärken in diversen Maßen.

In Bezug auf Generalisationserfolge konnte bisher kaum eines der Verfahren eindeutige Nachweise für eine gute Langzeitstabilität der erreichten Erfolge erbringen. Ein leichter Vorteil deutet sich allerdings für Problemlösetrainings und operante Techniken an (vgl. Gliederungspunkt II.1.6.4.2), für erstere sogar bis hin zu einem Follow-Up von 2 Jahren (vgl. Gliederungspunkte II.1.2.1 und Unterpunkte).

Eindeutige Favoriten gibt es folglich nicht. Aufgrund der breit vorliegenden Empirie, der nachweislich guten Einsetzbarkeit im Vorschulalter und zumindest hoffnungsvollen Langzeituntersuchungen schienen uns jedoch vor allem Problemlösetrainings für unser zu entwickelndes Training besonders geeignet. Sie bieten die Möglichkeit, Fertigkeiten zu lehren, die sowohl für beeinträchtigte Kinder (gleich welcher Art), als auch für nicht beeinträchtigte von Nutzen sein können, da sie auch Prozesse und nicht nur Inhalte in den Mittelpunkt stellen. In vielen anderen Trainingsansätzen werden i.d.R. spezifische Inhalte oder Verhaltensweisen gelehrt, die spezifische Defizite ausgleichen sollen. Dies wird aber für nicht beeinträchtigte Kinder bald langweilig und muss für externalisierende anders aussehen als für internalisierende Kinder.

Hightower und Braden (1991) sowie Beelmann (2004) zitieren darüber hinaus umfangreiche empirische Nachweise der Zusammenhänge von Defiziten in sozial-kognitiven Problemlösefertigkeiten und aggressivem, gleichgültigem oder sozial isoliertem Verhalten. Auch Keltikangas-Järvinen (2001) berichtet in der Auswertung einer prospektiven Längsschnittstudie über 7 Jahre, dass das Fehlen konstruktiver Problemlösestrategien verbunden mit dem Vorhandensein aggressiven Verhaltens in der Kindheit eine aggressive Entwicklung in der Jugend vorhersage. Hightower und Braden (1991) sowie Beelmann (2004) vertreten deshalb die Auffassung, dass sozial-kognitive Problemlösefertigkeiten Schlüsselfertigkeiten psychischer und sozialer Gesundheit darstellen. Tatsächlich kommen



Ridley und Vaughn (1982) in einer Forschungsübersicht zu dem Schluss, dass zumindest ein altersübergreifender, positiver Zusammenhang zwischen Problemlösefertigkeiten und interpersonalem Erfolg besteht.

Problemlösetrainings stellen insbesondere im Vorschulalter einen der am besten erforschten Ansätze primärer Prävention im psychosozialen Bereich dar (Beelmann, 2004; Durlak, 1983, zitiert nach Hightower & Braden, 1991). So beinhalten nahezu alle von Joseph und Strain (2003) in ihrem aktuellen Literaturüberblick dargestellten Curricula für Kinder des Vorschulalters Elemente von Problemlösetrainings. Diverse sozioökonomische Schichten und verschiedenste Störungsgruppen wurden erfolgreich von Erziehern, Lehrern, Studenten, Therapeuten und Laien trainiert (Hightower & Braden, 1991). Hierbei schienen Problemlösetrainings vor allem bei Risikogruppen wirksam zu sein (Beelmann, 2004). Die meisten Versuche der Replikation der methodisch teils schwachen Studien von Spivack und Shure waren erfolgreich (vgl. auch Denham & Almeida, 1987; Hightower & Braden, 1991). Die in Problemlösetrainings zumeist verwandten kognitiven Tests messen allerdings ziemlich exakt das, was auch trainiert wurde (Beelmann, 2004; Pellegrini & Urbain, 1985). Nicht alle Studien fanden zusätzlich Verbesserungen offenen Verhaltens (vgl. Kazdin, 1997; Rickel, Dyhdalo & Smith, 1994). Zumindest in einer Studie wurden darüber hinaus sogar Verschlechterungen gefunden, wenn Verhaltensmaße in natürlicher Umgebung erhoben wurden (Sharp, 1981). Es bleibt also, kurz gesagt, fraglich, ob besser denken auch besser handeln bedeutet. Deswegen muss das Konzept bereits nach Ansicht von Ridley und Vaughn (1982) und Beelmann et al. (1994; vgl. auch Lösel & Beelmann, 2003; Pellegrini & Urbain, 1985) um einen behavioralen Anteil erweitert werden. Dies scheint auch sinnvoll, da Pellegrini und Urbain (1985) anhand einzelner ihnen vorliegender Studien die Frage aufwerfen, inwieweit soziales Verhalten junger Kinder überhaupt reflexiv ist. Bullis et al. (2001) kommen in ihrer Literaturübersicht ebenfalls zu dem Schluss, dass neben kognitiven Techniken unbedingt auch kontingente operante Verstärkung für sozial kompetentes Verhalten erfolgen sollte, um die kognitive *und* behaviorale Beherrschung sozialer Fertigkeiten zu gewährleisten. Sowohl Modellverhalten, als auch operante Verstärkung sollte auch bei auftretenden aktuellen Konflikten im Alltag erfolgen. Weiter konnte gezeigt werden, dass eine empathische Art der Kommunikation während des Problemlöseprozesses erfolgreiches Problemlösen fördert (Ridley & Vaughn, 1982; vgl. auch Gliederungspunkte II.1.5.2.1 und II.1.5.2.2). Ein umfassendes Trainingsmodell sollte also an Kognition,

Verhalten sowie Emotion und Motivation ansetzen (was allerdings auch keine "Erfolgsgarantie" bietet: Vgl. die unterschiedlichen Erfolge methodenübergreifender Trainings für junge Kinder im deutschsprachigen Raum in Gliederungspunkt II.1.5.2 und Unterpunkten).

Auch in unserem Training setzen wir operante Verstärkung von adäquaten (d.h. empathischen) Problemlöseideen und deren Umsetzung sowie von anderen Bestandteilen aktiver Mitarbeit ein. Wir verwenden Selbst- und Fremdinstruktionen durch formelhafte Vorsatzbildungen und den Einsatz von Signalkarten. Hierbei werden auch Prozesse der kognitiven Umstrukturierung adressiert und prosoziale Werte vermittelt. Auch bieten wir durch (den ebenfalls häufig empfohlenen) Einsatz von Puppenspiel und Tiergeschichten (symbolische) Modelllösungen an, die im stellvertretenden Rollenspiel durch Puppen geübt und verstärkt werden. Wenn Problemlöseprozesse stocken, wenden wir Instruktionen und Prompting an. Somit kommen in unserem Training Elemente aus allen der vorgestellten kognitiv-behavioralen Methoden vor. Die Problemlöseprozesse stehen dabei dennoch deutlich im Vordergrund.

Weiterhin werden Prozesse der sozialen Perspektivenübernahme anhand von Geschichten und Bildern trainiert. Perspektivenübernahme-Trainings sind bisher vergleichsweise wenig erforscht worden und die Ergebnisse sind heterogen. Auch die Zusammenhänge von Perspektivenübernahmefähigkeiten mit anderen sozialen Fertigkeiten sind bisher im Rahmen von Trainings nur wenig erforscht (Merrell & Gimpel, 1998; Urbain & Kendall, 1980). Urbain und Kendall (1980) betonen jedoch die gute Einsetzbarkeit solcher Interventionen im Rahmen von Ansätzen primärer Prävention. Weiterhin stellen sie heraus, dass Trainings der sozialen Perspektivenübernahme zwar i.d.R. deutlich kognitiv geprägt seien, jedoch Raum für die Integration von Emotionen ließen. Lübben und Pfingsten (1995) relativieren die Nützlichkeit von Perspektivenübernahme-Trainings, indem sie betonen, dass soziale Perspektivenübernahme immer in Balance zur Wahrnehmung eigener Gefühle stehen sollte, da sonst z.B. sozial unsichere Kinder nur die wahrgenommenen Bedürfnisse anderer Kinder berücksichtigten. Die gleiche Kritik richten sie an Selbstkontrollansätze.

In unserem Training spielt jedoch nicht nur kognitives Verstehen eine wichtige Rolle, sondern auch emotionale Einfühlung, also Empathie (vgl. Gliederungspunkt II.1.2.2.1).

Empathie korreliert im Kindesalter positiv mit altruistischem und prosozialem Verhalten und negativ mit aggressivem Verhalten (Frey, Hirschstein & Guzzo, 2000; vgl. auch Gliederungspunkt II.1.2.2.2). Neben Empathie sind auch Echtheit und Wertschätzung wichtige Zielvariablen. Mit diesem Schwerpunkt haben wir uns bewusst von den klassischen Fertigkeitstrainings gelöst und die Basisvariablen klientenzentrierten Vorgehens integriert, welches nachweislich die soziale Entwicklung von Kindern fördert (vgl. Gliederungspunkt II.1.4.1). Damit hoffen wir, das oft reduktionistisch auf Kognition und offenes Verhalten konzentrierte, technische Vorgehen in üblichen Trainings sozialer Kompetenz zu überwinden. Auch als Trainer haben wir versucht, Empathie, Echtheit und Wertschätzung in unserem Verhalten modellhaft zu verwirklichen (bzw. die Erzieher entsprechend zu instruieren; vgl. Frey et al., 2000) und dabei trotzdem prozessdirektiv zu handeln. Spielerische Elemente sowie das Agieren auf Symbolebene in Form von Märchengeschichten sollen u.a. dafür sorgen, dass unser Training eine Intervention ist, die Kindern wirklich Spaß bereitet und Trainingsinhalte kindgemäß kommuniziert. Durch die symbolhaften Märchengeschichten ist es uns weiterhin möglich, die Kinder ohne motivationale und emotionale Barrieren an konflikthafte Themen (wie z.B. der Angst vor Zurückweisung) heranzuführen und mit diesen zu arbeiten. Die positiven Effekte der Förderung von Fantasieaktivitäten, welche in Gliederungspunkt II.1.4.3 vorgestellt wurden, bestärkten uns ebenso in unserer Entscheidung, wie Aussagen von Theoretikern wie Bettelheim (1990), welcher betont, dass Märchen in besonderer Weise die Möglichkeit der Identifikation und damit auch der Problembearbeitung bieten.

### ***II.3.3 Beurteilung der Wirksamkeit für einzelne Zielpopulationen***

Auch bezüglich der Zielpopulationen, welche möglicherweise besonders von Trainings sozialer Fertigkeiten profitieren, lassen sich nur wenige eindeutige Aussagen treffen.

French und Tyne (1982) bewerteten Trainingserfolge in der Förderung sozialer Kompetenz speziell unter dem Gesichtspunkt der Wirksamkeit für in soziometrischen Peer-Urteilen ignorierte und abgelehnte Kinder. Leider sind die Angaben zu den von ihnen referierten Studien recht karg, so z.B. wurden nur selten Altersangaben gemacht. Auch die Selektionskriterien für die Zielpopulationen waren häufig unklar. Eine neuere Studienübersicht mit diesem Fokus liegt mir nicht vor. Abhängige Variable in den von

French und Tyne (1982) referierten Studien war meist der soziale Status. Dieser änderte sich bei den ignorierten Kindern, welche durch schüchtern-zurückgezogenes Verhalten gekennzeichnet waren, nur in wenigen Fällen - weitgehend unabhängig von den eingesetzten Trainingsmethoden. Eine kurzfristige Änderung des sozialen Status scheint allerdings generell nur sehr schwer möglich zu sein (vgl. Gliederungspunkt II.3.5). Zu abgelehnten Kindern, welche i.d.R. aggressives Verhalten aufwiesen, führen French und Tyne (1982) nur vier Studien auf. Die Methoden des Trainings variierten auch hier. In zwei der Studien wurden Effekte in Verhaltensmaßen gefunden. In immerhin drei Studien wurde über positive Effekte im sozialen Status berichtet, wobei diese bei einer der Studien über mindestens ein Jahr hinweg stabil waren. Zusammenfassend lässt sich jedoch feststellen, dass die vorliegende Empirie weder für die Beurteilung der spezifischen Wirksamkeit von Trainings sozialer Fertigkeiten auf ignorierte noch auf abgelehnte Kinder ausreichend ist.

Die Metaanalysen um B. Schneider (B. Schneider & Byrne, 1985; B. Schneider, 1988, zitiert nach B. Schneider, 1989; B. Schneider, 1992) favorisieren zurückgezogene Kinder und bescheinigen gut angepassten sowie aggressiven und abgelehnten Kindern schlechte Erfolge. Bei weiteren Gruppen von Kindern herrscht Uneinigkeit in den B. Schneider-Publikationen. Nach Beelmann et al. (1994) profitieren *Risikokinder* mit großem Abstand am meisten (diese Kategorie existierte bei den B. Schneider-Publikationen nicht), zurückgezogene und aggressive Kinder liegen im Mittelfeld, gut angepasste Kinder und Kinder mit intellektuellen Schwierigkeiten profitieren wenig. Diese Zusammenhänge seien insbesondere für Problemlösetrainings auffällig. Denham und Almeida (1987) bestätigen letzteres, verweisen aber auf fehlende Vergleichsstudien sowie die Beschränkung dieser Aussage auf kognitive Maße. Lösel und Beelmann (2003) berichten von höheren Effektstärken für Interventionen mit aggressiven Kindern und Risikokindern, als für Interventionen, welche sich an Normalpopulationen wandten.

Somit lassen sich übereinstimmend die unauffälligen Kinder ausmachen, welche wenig profitieren sollen. Diese verfügen bereits über hohe Kompetenz, weshalb ein Zuwachs durch ein Training sicherlich geringer ausfällt (Beelmann et al., 1994; vgl. auch Gliederungspunkt II.3.1.1).

Die o.g. Ergebnisse der Metaanalysen um B. Schneider lassen darüber hinaus den Schluss zu, dass Externalisierer möglicherweise auch deutlich weniger von Interventionen (gleich welcher Art) profitieren als andere Zielgruppen (vgl. auch Kazdin, 1997; Merrell & Gimpel, 1998). Weiter existiere - wie bereits in Gliederungspunkt II.3.1.2 berichtet - nach Bierman et al. (1996) bisher keine einzige Studie, welche einen *langfristigen* Erfolg in der sekundären Prävention existierender Verhaltensstörungen nachweisen könne.

In Bezug auf Kinder mit internalisierenden Verhaltensproblemen legen die Metaanalysen um B. Schneider nahe, dass diese einfacher zu trainieren seien, als andere Kinder, zumindest aber als Externalisierer. Auch French und Tyne (1982) berichten von guten kurzfristigen, wenn auch wenigen langfristigen Trainingserfolgen bei dieser Zielgruppe. Cohen Conger und Phillips Keane (1981), welche ebenfalls eine Übersicht zu diesen Kindern zusammenstellten, berichten ebenfalls von guten Erfolgen - vor allem mit symbolischem Modelllernen. Sie merken an, dass die meisten Trainings mit anderer Methodik oberhalb des Vorschulalters durchgeführt wurden.

Es scheint also so, als ob das Training sozialer Fertigkeiten mit schüchternen, isolierten, zurückgezogenen Kindern einfacher wäre als das von Kindern mit externalisierenden Problemen (Cohen Conger & Phillips Keane, 1981; French & Tyne, 1982; B. Schneider, 1992). Dies mag daran liegen, dass ihr Verhalten weniger stabil zu sein scheint als z.B. aggressives Verhalten (vgl. Gliederungspunkte I.1.3.4 und I.1.3.5). Vielleicht sind Kinder, die lediglich Isolierung als Kennzeichen aufweisen, auch weniger beeinträchtigt, sofern dies überhaupt der Fall ist (Cohen Conger & Phillips Keane, 1981; French & Tyne, 1982; Wittmann, 1991). Gültige Kriterien dafür, wie viel Interaktion zu welcher Zeit, in welchem Kontext und in welchem Alter angemessen und wie viel abweichend ist, gibt es jedenfalls nicht (French & Tyne, 1982). Hierzu sei ergänzt, dass eine Kontroverse um die Bewertung des Alleinspiels, welches häufig zur Identifizierung junger zurückgezogen-isolierter Kinder gebraucht wird, besteht (vgl. Wittmann, 1991).

Es gibt jedoch meines Wissens keine direkten Vergleichsstudien der Wirksamkeit von Trainings sozialer Fertigkeiten für Internalisierer vs. Externalisierer sowie weiterhin nur wenige Studien mit einer sauber definierten Zielgruppe. Viele der Studien weisen darüber hinaus methodische Probleme wie z.B. eine zu kleine Stichprobe auf (French & Tyne, 1982).

Weiter gab es - bis auf Studien zum symbolischen Modelllernen und zum Problemlösetraining kaum Replikationen gefundener Ergebnisse. Die zur Erfolgskontrolle verwendeten Maße in den Studien zum symbolischen Modelllernen verfügten darüber hinaus über wenig Augenscheinvalidität, da teils lediglich die Häufigkeit isolierter Verhaltensweisen (wie z.B. Lächeln) erhoben wurde (Cohen Conger & Phillips Keane, 1981).

In Bezug auf die (möglicherweise besonders gut profitierenden) Risikokinder nehmen Beelmann et al. (1994) folgendes an: Risikokinder haben vielleicht deshalb noch keine Störungen entwickelt, da sie über besondere protektive Ressourcen verfügen. Die Nutzung dieser wiederum könnte für das bessere Abschneiden in den Trainings verantwortlich sein - Risikokinder erwerben aufgrund ihrer schon vorhandenen Fertigkeiten schneller diejenigen Fertigkeiten, die sie aufgrund ihrer Deprivation bisher nicht erwerben konnten.

Diese Grauzonen- oder Risikokinder sind es, die den besonderen Fokus unseres in Gliederungspunkt III und Unterpunkten dargestellten Trainings ausmachen und von deren Förderung wir uns Erfolg versprechen. Da wir eine integrativ in den Kindergarten eingebundene Förderung anstreben, haben wir für unser Training bezüglich der Zielpopulationen keine Ausschlusskriterien formuliert. Dies bedeutet, dass es stark externalisierende oder internalisierende Kinder in einer Trainingsgruppe geben mag, welche zusätzlich einer Therapie im Einzelsetting bedürfen, wie auch sozial kompetente Kinder, welche sicherlich nicht zur Signifikanz einer Evaluationsstudie beitragen, jedoch von den trainierten Fertigkeiten (hoffentlich) trotzdem profitieren werden (vgl. auch Gliederungspunkt I.2.2.2).

### ***II.3.4 Beurteilung des Einflusses von Alter und Geschlecht***

Speziell bei Problemlösetrainings zeigen sich nach Denham und Almeida (1987) die größten Effekte bereits im Vorschulalter. Durlak, Fuhrman und Lampman (1991, zitiert nach Kazdin, 1997) sowie die Autoren der bereits erwähnten, bei Elliot und Gresham (1993) zusammengefassten Übersichten kommen hingegen zu dem Schluss, dass ältere Kinder mehr profitieren als jüngere. Erstere führen dies auf deren fortgeschrittene kognitive Fertigkeiten zurück. Kazdin (1987) kommt zu dem Schluss, dass das Alter, der kognitive

Entwicklungsstand und auch die Dauer der Intervention signifikante Moderatoren des Therapieerfolgs sozialer Problemlösetrainings darstellen. Über die Richtung der Zusammenhänge lässt sich allerdings anscheinend noch streiten.

Über alle Trainingsverfahren hinweg profitieren 3- bis 4-jährige Kinder nach B. Schneider und Byrne (1985) signifikant mehr von Trainings sozialer Kompetenz als ältere Kinder. Jedoch profitieren auch Jugendliche deutlich. B. Schneider (1992) findet keine signifikanten Unterschiede mehr, spricht aber von einem tendenziell besseren Abschneiden jüngerer Kinder. Beelmann et al. (1994) fanden doppelt so große Effektstärken für 3- bis 5-jährige Kinder im Vergleich zu allen anderen Altersgruppen ( $d = 0.96$  vs.  $0.33-0.45$ ). Ebenso errechneten Lösel und Beelmann (2003) signifikant bessere, mehr als dreimal so große Effektstärken für die 4- bis 6-jährigen Kinder im Vergleich zu 7- bis 12-jährigen Kindern zum Follow-Up-Zeitpunkt ( $d = 0.20$  vs.  $0.74$ ). Brezinka (2003) betont in ihrer Literaturübersicht (welche nicht nur klassische Trainings sozialer Kompetenz enthält), dass Präventivprogramme, welche bereits im Vorschulalter einsetzen und sich über mehrere Jahre erstrecken, deutlich effektiver sind, als solche, die erst rund um das 10. Lebensjahr einsetzen.

Diese Daten ermutigten uns in unserem Anliegen, eine Intervention für Kinder des Vorschulalters zu entwickeln und nicht zu warten, bis die Kinder das Grundschulalter erreicht haben. Es mag aufgrund der fortgeschrittenen kognitiven Entwicklung einfacher sein, Maßnahmen für Grundschulalter zu entwickeln und durchzuführen - Erfolg versprechender ist es hingegen nicht.

Nach den Analysen von B. Schneider und Byrne (1985), B. Schneider (1988, zitiert nach B. Schneider, 1989), B. Schneider (1992) sowie Beelmann et al. (1994) waren bessere Ergebnisse bei Mädchen unübersehbar. Es gab jedoch in keiner der Metaanalysen signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern, da nicht genug Vergleichsdaten vorlagen.

### ***II.3.5 Beurteilung der Eignung einzelner Messverfahren***

Empirische Befunde zu den verschiedenen Messinstrumenten wurden bereits in Gliederungspunkt II.2 und seinen Unterpunkten zusammengetragen. Auch wurden zentrale

Merkmale der Verfahren geschildert und wertend gegenüber gestellt. An dieser Stelle soll nun zusammenfassend auf die praktische Bedeutung der Messung sozialer Kompetenz für die Bewertung der Wirksamkeit (vgl. Bortz & Döring, 2001) eines Trainings eingegangen werden. Denn neben Merkmalen der Konstruktion eines Studiendesigns sowie der praktischen Durchführung einer Messung bestimmen vermutlich auch Art und Inhalt eines Messverfahrens unser Urteil über die Performanz sozialer Fertigkeiten von Kindern. Damit könnte die Auswahl eines Messverfahrens eine bedeutsame Moderatorvariable für die Beurteilung der Wirksamkeit einer Intervention darstellen.

Beelmann et al. (1994) stellten die gemessenen Erfolge von Trainings sozialer Kompetenz in Beziehung zu den *Inhalten* der zur Messung verwendeten abhängigen Variablen. Demnach waren Maße sozial-kognitiver Fertigkeiten (z.B. Problemlösefertigkeiten, Perspektivenübernahmefähigkeit) die einzigen, welche bei allen Klienten- und Altersgruppen signifikante und hohe Effekte verzeichneten. Dies war besonders ausgeprägt bei Risikokindern sowie Kindern des Vorschulalters. Soziale Interaktions-Fertigkeiten, gemessen über Beurteilungen von tatsächlichem sozialem Verhalten fanden in der Regel signifikante, aber geringere Effektstärken. Weitere Maße, wie die von genereller Anpassung (gemessen z.B. über Ratings von Aggressivität und Beliebtheit) oder von selbstbezogenen Kognitionen und Affekten (wie z.B. soziale Angst, Depressionswerte, Selbstkonzept und Kontrollüberzeugungen) fanden nur geringe und in letzterem Fall nicht einmal signifikante Effekte. Alle Effektstärken innerhalb der einzelnen Inhaltsbereiche wiesen jedoch signifikante Heterogenitäten auf.

Lösel und Beelmann (2003) fanden ebenso signifikant niedrigere Effektstärken für Maße antisozialen Verhaltens als für Maße angepassten Verhaltens (soziale Interaktions-Fertigkeiten) und sozial-kognitive Fertigkeiten. Dies galt sowohl für den Post-Zeitpunkt, als auch für Follow-Up-Messungen. Darüber hinaus fanden sie einen Zusammenhang zwischen Alter und Maßen der Erfolgsmessung: Studien mit 4- bis 6-jährigen Kindern zeigten nur Erfolge in Maßen angepassten Verhaltens sowie sozial-kognitiven Fertigkeiten, nicht aber, was die Reduktion antisozialen Verhaltens bei aggressiven Kindern anging.

Bei der Aufschlüsselung der Effekte für bestimmte Klientenpopulationen je nach Erhebungsinhalten zeigten sich in den Analysen von Beelmann et al. (1994) ferner



signifikante Effekte für normale Kinder nur bei Messung von sozial-kognitiven und sozial-interaktionalen Fertigkeiten, für Risikokinder hingegen nur bei Messung von sozial-kognitiven Fertigkeiten. Die Effekte auf Internalisierer und Externalisierer zeigten sich nur bei Messung von sozial-kognitiven und sozial-interaktionalen Fertigkeiten sowie bei Messung der sozialen Anpassung.

Was die *Art* der Erhebungsinstrumente anging (z.B. sozial-kognitive Tests, Verhaltensbeobachtungen, soziometrische Verfahren, Eltern- und Erzieher-Beurteilungen, Selbstbeurteilungen, kognitive Tests), so wiesen alle Verfahren signifikante Effekte auf, jedoch nur die sozial-kognitiven Tests (z.B. Problemlösetests, Perspektivenübernahmetests) und die Verhaltensbeobachtungen waren auch klinisch bedeutsam. Bis auf die Selbstbeurteilungen wiesen auch hier alle Effektstärken signifikante Heterogenitäten auf.

Die Metaanalysen um B. Schneider widmeten sich der Bedeutsamkeit von Messinstrumenten weniger intensiv. B. Schneider (1992) fand jedoch ebenfalls beträchtliche Variationen der Effekte, je nach Inhalt und Art der Messvariablen. Die Effektstärken waren höher für Indizes sozialer Kompetenz (beobachtete soziale Interaktion, Peer- und Selbstbericht, sozial-kognitive Fertigkeiten) als für eher periphere Maße (z.B. globales Selbstkonzept, intellektuelle Leistungen). Ebenso waren die Fortschritte, die von Erziehern und Lehrern erhoben wurden, signifikant kleiner als die durch Beobachtung und Rollenspiel erhobenen.

Nur 5 von 33 Studien in der Übersicht von Gresham (1985) erbrachten positive Resultate in Maßen, die das Urteil der sozialen Umwelt reflektierten (z.B. soziometrische Erhebungen und Erzieher-/Lehrer-Beurteilungen) oder in naturalistischer Verhaltensbeobachtung.

Auch in den im Rahmen dieser Arbeit vorgestellten Studien konnten nur selten größere Veränderungen im sozialen Status der trainierten Kinder durch soziometrische Peer-Urteile nachgewiesen werden (vgl. Gliederungspunkt II.1 und Unterpunkte). Eine Ausnahme stellen einige Studien zum Coaching dar, welche von Asher (1985) referiert wurden sowie drei Studien mit abgelehnten Kindern bei French und Tyne (1982). Mangelnde Nachweise von Änderungen im sozialen Status mögen an inadäquaten Trainingscurricula liegen oder an nicht ausreichenden Verhaltensänderungen der Kinder. Möglicherweise war auch der Kontakt zwischen Zielkind(ern) und Peers zu gering, so dass Veränderungen im Verhalten

des Zielkindes von seinen Peers nicht festgestellt wurden. Vielleicht sind soziometrische Peer-Urteile aber auch wenig änderungssensitiv. Dies kann an einer starken Stabilität der einmal erworbenen Reputation eines Kindes liegen, die evtl. einen autonomen und ebenso starken Einfluss auf die Reaktionen der Peers hat, wie das (nunmehr veränderte) Verhalten des Zielkindes selbst. Hierfür gibt es eine Anzahl empirischer Belege (vgl. Foster et al., 1993). Unter Umständen ist auch mit einer zeitlichen Verzögerung der Änderung von Peer-Akzeptanz zu rechnen, da sich das soziometrische Urteil aus einem Aggregat der vergangenen Erfahrungen speist. Oden und Asher (1977) konnten zeigen, dass sich soziometrische Urteile vom Zeitpunkt direkt nach einem Training bis hin zum Follow-Up ein Jahr später verbesserten.

Es scheint also nach allem, was wir bisher wissen, ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen der Auswahl eines Messverfahrens und dem Nachweis des Erfolgs einer Intervention zu bestehen. Dass wir nun - bei aller Heterogenität der Ergebnisse - zumindest tendenziell wissen, wo sich Effekte üblicherweise zeigen, darf allerdings nicht etwa bedeuten, dass wir nun ausschließlich in diesen Bereichen messen sollten. Effekte in sozial-kognitiven Verfahren (insbesondere nach dem Training eben solcher Variablen) können nur der erste Teil einer zufrieden stellenden Erfolgsevaluation sein. Reale Verhaltensänderungen sollten durch objektive Beobachtung ebenfalls nachweisbar sein und sich auch in Urteilen der sozialen Umwelt widerspiegeln. Denn wenn auch vereinzelt Zusammenhänge zwischen einzelnen Maßen nachgewiesen werden konnten (vgl. die vorherigen Gliederungspunkte), so belegte Gresham (1981, zitiert nach Herbert, 1986) durch Faktorenanalysen, dass zumindest Peer-Ratings, soziometrische Wahlverfahren und direkte Beobachtungsmaße unabhängige Dimensionen sozialer Kompetenz messen. Eine ähnliche Studie mit beinahe 200 Kindern des Vorschulalters von Hops (1983) zeigte darüber hinaus, dass Eltern-, Peer- und Erzieher-Urteile unabhängig voneinander waren. Jede der Messarten scheint also eine eigene Quelle der Varianz bei einer kombinierten Messung sozialer Kompetenz einzubringen und mit spezifischen Vor- und Nachteilen einherzugehen.

Auch statistische Gütekriterien oder inhaltliche Überlegungen rechtfertigen nicht pauschal den Ausschluss oder die Bevorzugung einzelner Gruppen von Messverfahren:

So lässt sich in Bezug auf die psychometrische Qualität aufgrund der vielfältigen Varianten der einzelnen Messverfahren keine allgemeingültige Aussage treffen, wenn auch gerade im Vorschulalter eine Bevorzugung der direkten Verhaltensbeobachtung im natürlichen Umfeld gerechtfertigt sein könnte (vgl. auch Merrell, 2001).

Zur Validität und Verwertbarkeit der gewonnenen Informationen lässt sich feststellen, dass soziometrische Peer-Urteile keine Auskunft über die einzelnen Verhaltensweisen geben, die den Defiziten der beurteilten Kinder zugrunde liegen oder die notwendig sind, um einen besseren soziometrischen Status zu erlangen. Das hingegen können Verhaltensbeobachtungen möglicherweise bieten. Diesen wiederum mangelt es i.d.R. an Kriteriumsvalidität, denn zu beobachtendes Verhalten wird meist nach Aspekten der Augenscheinvalidität ausgesucht (Cohen & Keane, 1981). Erzieher-Urteile weisen im Vorschulalter höhere Zusammenhänge mit anderen Maßen sozialer Kompetenz auf, als es Peer-Urteile tun. Meines Erachtens lässt sich aber auch die Wichtigkeit des Peer-Urteils als wertvolle Quelle der Information nicht von der Hand weisen. So sprechen sich einige Autoren angesichts der Unterschiede zwischen Erzieher- und Peer-Urteilen dafür aus, das Peer-Urteil vorzuziehen, denn es ist ebenso wie die Verhaltensbeobachtung augenscheinvalid - zumindest wenn es adäquat ausgedrückt wurde (Foster et al., 1993; Merrell & Gimpel, 1998). Die berichteten Einschränkungen und Ungewissheiten bei Peer-Evaluationen im Vorschulalter, welche wohl in Zusammenhang mit der kognitiven Reife der Urteiler stehen, raten für diese Altersgruppe allerdings zur Vorsicht bei der Interpretation. Eltern-Urteile wurden in Bezug auf ihre Validität häufig hinterfragt, können allerdings evtl. als zusätzliche Quelle des Nachweises positiver Verhaltensänderungen dienen. Auch der Einsatz der Kindbefragung im Vorschulalter wurde von etlichen Autoren kritisiert, ist aber meines Erachtens dennoch der sinnvollste Weg, wertvolle Einblicke in Kognition, Emotion, Motivation und das erworbene Wissen eines Probanden zu erhalten - zumindest wenn altersgerechte Zugänge zum Kind gewählt werden.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Messung sozialer Kompetenz enorm komplex zu sein scheint (Herbert, 1986). Da wir auf subjektive Kriterien angewiesen sind, um zu definieren, was soziale Kompetenz ist und was nicht, scheint der angemessenste Weg darin zu bestehen, multiple Messungen vorzunehmen (Hops, 1983; Merrell, 2001). Hierbei ist die Anwendung verschiedener Methoden in verschiedenen Settings sowie die Befragung

verschiedener Quellen der Information denkbar. Nicht immer jedoch muss dies der Reduzierung der Fehlervarianz dienen, etwa wenn Messquellen kovariieren. Weiterhin besteht die inhaltliche Schwierigkeit, gegensätzliche Befunde zu integrieren. Der Aufwand multipler Messungen und insbesondere einzelner Verfahren wie der Kindbefragung und der Verhaltensbeobachtung wird sicherlich auch in die Auswahl der im Rahmen einer Fragestellung geeigneten Verfahren einfließen. Und schließlich muss der Untersucher damit rechnen, mit einigen Messverfahren mit hoher Wahrscheinlichkeit nur geringe Erfolge nachweisen zu können. Eine ambitionierte Evaluation eines Trainings sollte allerdings zumindest durch den Versuch gekennzeichnet sein, möglichst in den Augen aller relevanten Beurteiler Erfolge zu zeigen. Nur wenn Wissenschaftler, Erzieher, Zielkinder, Peers und Eltern gleichermaßen von der Relevanz einer Intervention überzeugt sind oder zumindest ein gutes Kosten-Nutzen-Verhältnis dieser wahrnehmen, wird sie Akzeptanz finden und angewandt werden. Entsprechend habe ich im Rahmen dieser Evaluationsstudie eine große Breite von Messverfahren eingesetzt, welche in Gliederungspunkt V.2 und seinen Unterpunkten näher dargestellt wird.

### **III ENTWICKLUNG EINES INTEGRATIVEN TRAININGS SOZIALER KOMPETENZ**

#### **III.1 Zielgruppe**

Zielgruppe unseres entwickelten Trainings<sup>2</sup> "Fairness" sind Gruppen in Regeleinrichtungen des Vorschulalters (Kindergärten, Kindertagesstätten, Kinderläden und Horteinrichtungen), in denen das Zusammenleben in der Gruppe durch Kinder mit Problemverhalten erschwert wird. Zielkinder der Förderung sind insbesondere diejenigen Kinder, die beginnende Schwierigkeiten in Peer-Beziehungen sowie Probleme im Bereich des Sozialverhaltens (defizitäre soziale Fertigkeiten und Problemverhaltensweisen) aufweisen. Aber auch unauffällige und kompetente Kinder können Konfliktlösungsstrategien sowie Einfühlungs- und Durchsetzungsvermögen im Umgang mit den beschriebenen Risikokindern erlernen. Die empfohlene Altersspanne der Zielgruppe liegt bei 4½ bis 6 Jahren, umfasst also den demnächst einzuschulenden Jahrgang. Dies ermöglicht es, den vergleichsweise hohen kognitiven Entwicklungsstand dieser Kinder zu nutzen sowie präventiv den zu erwartenden Herausforderungen des für Risikokinder nicht immer leichten Schuleintritts zu begegnen (vgl. Brezinka, 2003). So berichten Laucht et al. (2000) anhand einer Studienübersicht, dass Kinder, welche Vulnerabilitäten für Fehlentwicklungen aufweisen, zu Grundschulbeginn einen starken Anstieg von Problemverhaltensweisen zeigen. Dies sei auch zu beobachten, wenn deren Entwicklung sich in den Jahren zuvor wieder weitgehend normalisiert hatte.

Das Training erfolgt als kindergartenintegrierte Förderung im Kontext der natürlichen Kindergruppen (vgl. Kuschel & Hahlweg, 2005; Merrell, 2002 sowie Gliederungspunkte I.4 und II.1.6.4.4). Das Trainingsprogramm ist in der nun vorliegenden Version erstmals so

---

<sup>2</sup> Auch wenn von mir mittlerweile etliche Änderungen am Trainingscurriculum vollzogen wurden, so lehnt sich die nachfolgende Darstellung unseres Trainings in Auszügen an entsprechende Abschnitte der bereits erwähnten Diplomarbeit an, welche meine Kollegin Fr. Dr. Tönjes und ich gemeinsam erstellt haben (Tönjes & B. Zeller, 2001). Aus Gründen der Lesbarkeit wurde jedoch nicht zwischen gelegentlich wörtlich übernommenen, teilweise überarbeiteten und größtenteils neuen Satzteilen unterschieden.

angelegt, dass ein in Inhalten und Techniken dieser Intervention fortgebildeter Erzieher zur selbständigen Durchführung befähigt ist. Im Folgenden werden solche Erzieher als *Trainer* bezeichnet.

### III.2 Ziele

Unser Training dient der Einflussnahme auf Prozesse der Kognition und Einstellung, der Emotion und Motivation und auf Verhalten von Kindern in Kindergruppen.

Ziel ist der Aufbau sozialer Kompetenz, welche meines Erachtens behaviorale soziale Fertigkeiten, sozial-kognitive Fertigkeiten (soziale Wahrnehmung, Problemlösung), Emotionsmanagement, Empathiefähigkeit und prosoziale Wertvorstellungen umfasst (vgl. Gliederungspunkte I.3.2 und Unterpunkte). Wie bei näherer Betrachtung der Lernziele (vgl. Gliederungspunkte III.2.1 bis III.2.4) ersichtlich wird, stehen die im Rahmen unseres Interventionsansatzes trainierten Aspekte sozial kompetenten Verhaltens in enger Verbindung mit der Schnittmenge traditionell häufig trainierter Dimensionen sozialer Kompetenz, welche bereits in Gliederungspunkt I.3.2.4 referiert wurde. Diese umfasst Empathie, emotionale Selbstregulation und Impulskontrolle sowie den Umgang mit Beziehungen und Konflikten (positive Interaktionen, Kooperation, Lösungen finden, Selbstbehauptung). Ergänzt wird das Training dieser Fertigkeiten durch die Vermittlung prosozialer Wertvorstellungen (zur Begründung vgl. Gliederungspunkte I.3.2.5 und III.2.3).

Durch gesteigertes sozial kompetentes Verhalten soll die Frequenz von Problemverhalten zurückgehen. Bereits moderat ausgeprägte internalisierende oder externalisierende Auffälligkeiten sollen reduziert werden - mit aller gebotenen Zurückhaltung, da es sich um eine im Wesentlichen primärpräventive Maßnahme handelt. Ein kooperatives und kreativ lösungsorientiertes Beziehungs- und Gruppenklima, welches durch Empathie, Wertschätzung und Echtheit gekennzeichnet ist, soll die soziale Integration von Außenseitern ermöglichen. Durch die Erfahrung gelingender Peerbeziehungen und gesteigerte soziale Kompetenz soll späteren emotionalen Auffälligkeiten, Verhaltensauffälligkeiten und Beziehungsschwierigkeiten vorgebeugt werden, darunter auch gewalttätigen Äußerungen. Selbstverständlich ist letzteres Ziel im Rahmen einer Dissertation empirisch kaum prüfbar, da ein solches Vorhaben jahrelange prospektive Studien erfordern

würde. Es bleibt somit spekulativ. Ableitbar ist dieses Ziel dennoch, wenn die in den Gliederungspunkten I und II mit ihren Unterpunkten referierten Forschungsergebnisse zum Verlauf problematischen Sozialverhaltens sowie zu den Erfolgen von Trainings sozialer Kompetenz ernst genommen werden (vgl. v.a. die Gliederungspunkte I.4 sowie II.3 mit Unterpunkten). Ein Training wie das hier vorgestellte, welches sich über wenige Monate erstreckt, kann allerdings lediglich eine unter vielen ergänzenden Maßnahmen (z.B. Elterntrainings, weiteres Training sozialer Kompetenz in der Schule etc.) sein, wenn ein präventiver Effekt langfristig sichtbar werden soll (vgl. Gliederungspunkt II.3.1.2).

In Bezug auf generell wünschenswerte Ziele wie die Erhöhung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Selbstwertgefühl möchte ich mich zurückhaltend äußern, da solche Konstrukte nur schwer zu erheben sind und die Gefahr bergen, ausufernde und wenig konkrete Zielvorstellungen zu verfolgen (vgl. außerdem Twenge & Campbell, 2001, zum mangelnden empirischen Zusammenhang eines gesteigerten Selbstwertgefühls mit erwünschten Merkmalen des sozialen Miteinanders).

Die beschriebenen Ziele sollen über eine Reihe von Merkmalen unseres Trainings verfolgt werden (vgl. Gliederungspunkte III.3 und III.4 mit Unterpunkten). An zentraler Stelle steht dabei der Erwerb von vier sozialen Fertigungsclustern, den von mir so genannten *Lernzielen*.

### ***III.2.1 Lernziel 1: Gefühle identifizieren, ausdrücken und verstehen***

Verfolgt wird dieses Lernziel über die Förderung von Wissens- und Verständniserwerb sowie diverse Übungen zum Umgang mit den Primäremotionen Freude, Traurigkeit, Ärger / Wut, Angst (vgl. F. Petermann & Wiedebusch, 2001). Diese Übungen adressieren verbale und nonverbale Kommunikationskanäle (vgl. Elksnin & Elksnin, 2003) und können die Erreichung von Lernziel 2 fördern. Hubbard und Coie (1995) konnten anhand eines Literaturüberblicks belegen, dass die Fähigkeit, die Emotionen anderer zu identifizieren und zu verstehen, hoch mit sozialem Status korreliert.

Dieses Lernziel und die folgenden zwei Lernziele umfassen die Förderung emotionaler Schlüsselfertigkeiten und Kompetenz nach Saarni (1999, zitiert nach F. Petermann & Wiedebusch, 2001) und Denham (1998, zitiert nach F. Petermann & Wiedebusch, 2001) in

Emotionsausdruck, -verständnis und -regulation, wie z.B. die Fähigkeit, sich seiner eigenen Emotionen und der anderer bewusst zu sein, sie zu verstehen, situativ zuzuordnen und sie unterscheiden und benennen zu können, die Fähigkeit zur Empathie, die Fähigkeit, mittels Emotionen und Emotionsvokabular zu kommunizieren sowie die Fähigkeit, positive und negative Emotionen auszudrücken und zu regulieren und mit Stresssituationen angemessen umzugehen. Kinder im Alter von 5 Jahren können i.d.R. situative Auslöser von Freude oder Angst verstehen, die Unterscheidung situativer Auslöser von Ärger und Traurigkeit fällt ihnen hingegen schwer. Ein solches Gefühlsverständnis möchten wir fördern, da es positiv mit sozialer Kompetenz und guten Peer-Beziehungen korreliert (Denham, Zoller & Couchod, 1994; Levine, 1995). Kinder von Eltern, welche Emotionen ihrer Kinder differenziert benennen, den Emotionsausdruck (auch negativer Emotionen) ihrer Kinder fördern, darauf empathisch reagieren und sie bei der Problemlösungssuche unterstützen, weisen ein besseres Emotionsverständnis und eine bessere Emotionsregulation auf, so F. Petermann & Wiedebusch (2001). Ein solcher Umgang mit Emotionen wird bei unserem Training ebenfalls verfolgt.

### ***III.2.2 Lernziel 2: Sich in das Gegenüber einfühlen und dieses verstehen (Empathiefähigkeit)***

Dieses Lernziel versuchen wir durch ein Empathietraining im Rahmen sozialer Konflikte und der dadurch ausgelösten Gefühle zu erreichen. Auch hoffen wir auf die Übernahme des entsprechenden Modellverhaltens der Trainer. Der positive Zusammenhang zwischen Empathie und prosozialem Verhalten, so z.B. dem Teilen von Spielzeug, ist im Kindesalter empirisch gut belegt (vgl. auch Gliederungspunkte II.1.2.2.1 und Frey et al., 2000), wenngleich wichtige Moderatorvariablen noch nicht ausreichend erforscht sind (z.B. Geschlechtsunterschiede, vgl. hierzu Warden & Mackinnon, 2003). Auch gibt es für das Vorschulalter Belege für den negativen Zusammenhang zwischen Empathie und aggressivem Verhalten sowie Ärgerausdruck. Ebenso sagt empathisches Verhalten in der Kindheit das relative Fehlen von aggressivem Verhalten und Externalisierungsproblemen in der Jugendzeit vorher (Ginsburg et al., 2003; Eisenberg, 2000; Strayer & Roberts, 2004).



### *III.2.3 Lernziel 3: Impulskontrolle und prosoziale Selbstinstruktion*

Um sozial kompetente Konfliktlösungen zu finden und umzusetzen, sind die Kontrolle konkurrierender Emotionen sowie eine gewisse "prosoziale Grundüberzeugung" notwendig.

Kinder, welche ihre Emotionen steuern können, werden mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit aggressiv und mit einer höheren Wahrscheinlichkeit sozial kompetent handeln (Frey et al., 2000). Für Kinder im Alter von 5 Jahren ist eine weitgehend selbständige Emotionsregulation auch mit kognitiven Strategien prinzipiell möglich, so Friedlmeier (1999, zitiert nach F. Petermann & Wiedebusch, 2001). Durch den Einsatz von Selbstinstruktionen und formelhafter Vorsatzbildung wird dieses Ziel verfolgt. Der selbst- und fremdinstruierte Widerstand gegen aggressive wie auch ängstliche Impulse, welche positiver sozialer Interaktion zuwiderlaufen, wird gefördert. Auf die intensive Einübung von Techniken zur Selbstkontrolle aggressiver Ausbrüche wird jedoch verzichtet, da unser Training präventive und nicht kurative Ziele verfolgt und die Einübung intensiver emotionaler Selbstkontrolle für internalisierende Kinder höchstwahrscheinlich kontraindiziert ist (vgl. Lübben & Pfingsten, 1995).

Der Zusammenhang zwischen sozialen Wertvorstellungen, Konzepten des moralischen Urteils, sozialen Fertigkeiten und prosozialem Verhalten sei noch nicht ausreichend erforscht, allerdings gebe es vielfache Hinweise aus der Bullying-Forschung dafür, dass mangelndes prosoziales Verhalten häufig nicht mit fehlenden Fertigkeiten zusammenhänge, sondern eher mit dem Fehlen von internalisierten moralischen Wertvorstellungen und mangelhafter Empathie, so Arsenio und Lemerise (2001; vgl. auch Eisenberg, 2000 sowie Gliederungspunkt I.3.3). Auch konnte Keltikangas-Järvinen (2001) mit einer Längsschnittstudie nachweisen, dass moralische Wertvorstellungen das Auftreten oder die Absenz von aggressivem Verhalten von Kindern vorhersagen und dass diese in Kombination mit Problemlösestrategien signifikant mehr Varianz des Verhaltens aufklären als Problemlösestrategien allein. Cierpka (2005a) diskutiert eine zunehmende wert- und normbezogene Unsicherheit und Pluralisierung als förderlich für die zunehmende Gewaltentwicklung von Kindern. F. Petermann und Wiedebusch (2001) betonen, dass bestimmte Emotionen wie Stolz oder Scham auf dem Vergleich mit internalisierten Verhaltensstandards basieren, denen folglich eine hohe Bedeutung zukommt.

### ***III.2.4 Lernziel 4: Soziale Konfliktlösungen finden und umsetzen***

Über ein Problemlösetraining für alterstypische soziale Konflikte versuchen wir diese Fertigkeitenengruppe zu fördern. Für das Training von Lernziel 4 ist eine gute Beherrschung der Lernziele 1, 2 und 3 förderlich. Vorschulkinder, welche bei gestellten Aufgaben soziale Konflikte differenzierter analysieren, sich mehr in andere Kinder hineinversetzen, weniger egozentrische Ziele haben und eine höhere Anzahl sozial kompetenter Problemlösungen nennen, zeigen im Alltag mehr prosoziales Verhalten und weisen weniger Verhaltensauffälligkeiten auf, so Lösel et al. (2004; vgl. auch Gliederungspunkt II.3.2). Dieser positive Zusammenhang gilt auch für prosoziales Verhalten und die Anzahl konstruktiver Problemlösungen alleine, ebenso existieren umfangreiche Belege für positive Zusammenhänge von Defiziten sozialen Problemlösens und aggressivem Verhalten (Warden & Mackinnon, 2003).

Zur Verfolgung dieser Lernziele bedienen wir uns vielfältiger Strategien und Techniken aus dem kognitiven und behavioralen sowie aus dem humanistischen Methodenrepertoire (vgl. Gliederungspunkt III.3.1.4 und Unterpunkte). Dabei achten wir besonders auf die kindgerechte und didaktisch sinnvolle Umsetzung dieser Strategien und Techniken (vgl. Gliederungspunkt III.4 und Unterpunkte). Alle Fertigkeiten werden im Rahmen der Trainingseinheiten (vgl. Gliederungspunkt III.3.1 und Unterpunkte) spielerisch trainiert sowie durch die Transfertechniken (vgl. Gliederungspunkt III.3.3) im Alltag an heißen, spontan auftretenden Konflikten (vgl. Spitzer, 2002) geübt. Über die dabei erlebten Erfolge wird die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Kinder in Bezug auf soziale Herausforderungen und Aufgabenstellungen systematisch gefördert.

### **III.3 Bestandteile des Trainingspaketes**

Das Training besteht aus einem Trainingscurriculum, welches von ein bis zwei Trainern in Gruppen durchgeführt wird und aus begleitenden Strategien und Übungen, welche von den Trainern und evtl. auch anderen Erziehern in Alltagssituationen zur Wiederholung und zur Konfliktlösung eingesetzt werden sollen. Eine *Trainingseinheit* (abgekürzt als TE) bezeichnet im Folgenden jeweils eine Sitzung des curricularen Trainings. Die Strategien und

Übungen, welche außerhalb der Trainingssitzungen angewandt werden sollen, werden als *Transfertechniken* bezeichnet.

Sämtliche im Folgenden beschriebenen Merkmale beschreiben die aktuellste Version des Trainings. Zu früheren Versionen des Trainings, welche beispielsweise nur einen Bruchteil der hier beschriebenen Transfertechniken beinhalteten oder keine Tokenverstärkung vorsahen, verweise ich auf die Arbeiten von Tönjes und B. Zeller (2001), Schlesier (2002) und Kolbow (2003).

### ***III.3.1 Das Trainingscurriculum***

#### ***III.3.1.1 Symbol- und Realebene***

Die Gruppensitzungen finden auf einer *Symbolebene* und einer *Realebene* statt und umfassen 7 x 2 Trainingseinheiten. Die 7 Einheiten der Symbolebene werden mit S1 bis S7 bezeichnet, die der Realebene mit R1 bis R7. Vor bzw. nach den eigentlichen Trainingseinheiten befindet sich eine Einführungsstunde bzw. ein Abschlussfest (vgl. Gliederungspunkt III.3.2).

In den Trainingseinheiten der Symbolebene (TE S1 bis S7) sind es Tiere unterschiedlicher Charaktere, die in konflikthafter Situationen unterschiedliche Gefühle bei sich und bei anderen wahrnehmen und nach Problemlösungen suchen müssen, um zu sozialem Wohlbefinden zu kommen. Diese Tiere werden von den Kindern auf ihren jeweiligen *Tierplaneten* "besucht". Als Medium werden auf der Symbolebene vorwiegend von den Kindern ausgemalte, mit Magneten versehene Tierbilder verwendet, welche auf einer Magnettafel mit aufgemalten Landschaften eingesetzt werden, um eine interaktiv erzählte Geschichte zu illustrieren.

Den Einsatz symbolischer Tiergeschichten betrachten wir als vorteilhaft, da Märchen einen positiv besetzten, spannenden Handlungsrahmen bieten (vgl. auch Bettelheim, 1990; Herzka, 1989), in welchen sich zu bearbeitende Problemsituationen einbetten lassen. Bei Kindern im Vorschulalter überwiege ohnehin bildhaftes und symbolisches Denken, so Bruner et al. (1971). Tiere sind dabei bevorzugte Identifikationsfiguren für die Altersgruppe der 3- bis 8-jährigen Kinder (L. Bellak & S. Bellak, 1949) und die dargestellten tierischen Gefühle und

Verhaltensweisen ermöglichen die Bewusstmachung und weitgehend widerstandsfreie Bearbeitung ähnlicher Gefühle und Verhaltensweisen der Kinder selbst (Corman, 1992; Martin & Boeck, 1996). Auch ist der Handlungsrahmen einer solchen Symbolgeschichte für die Kinder nachvollziehbar und verständlich und das Verständnis von Kausalbeziehungen kann somit gefördert werden (zu den Effekten symbolhaften, fantasieorientierten Vorgehens vgl. auch Gliederungspunkt II.1.4.3).

In den Trainingseinheiten der Realebene (TE R1 bis R7) werden Handpuppen als kindgerechtes Medium (vgl. H. Friedrich, 1983) eingesetzt. Diese Handpuppen erleben in einem *fremden Kindergarten* alterstypische Konfliktsituationen. Auch hier gilt es, die Gefühle bei sich und den Interaktionspartnern zu erkennen, sich einzufühlen und für soziale Konflikte Problemlösungen zu finden, die von allen Beteiligten akzeptiert werden können. Auch das Vorgehen auf der Realebene birgt einige der bereits genannten Chancen (z.B. ein nachvollziehbarer Handlungsrahmen, die Ermöglichung eines stellvertretenden Handelns) und dient weiter dem Transfer auf den Alltag der Kinder. Weiter lassen sich mit den Handpuppen hervorragend soziale Problemsituationen und -lösungen im Rollenspiel üben.

### ***III.3.1.2 Inhalte des Trainingscurriculums***

Entsprechend den übergeordneten Zielen einer sozialen Integration randständiger Kinder und eines kooperativen, kreativ lösungsorientierten Gruppenklimas werden die vier Lernziele in den Trainingseinheiten der Symbol- und der Realebene in die Darstellung verschiedener Problemsituationen eingebettet, welche Themen der Integration zum Inhalt haben und von *Lernversen* begleitet werden (vgl. Tabelle 1). Ein spezifisches Konfliktthema wie z.B. die Ausgrenzung eines Außenseiters wird zunächst auf der Symbolebene und wenige Tage später auf der Realebene behandelt. Die Auswahl der Konflikte beruhte auf einer Befragung von Erzieherinnen nach häufigen und wiederkehrenden Konflikten ihrer Kinder (vgl. Bullis et al., 2001).

Tabelle 1

*Überblick der Trainingsinhalte*

TE	Problemsituation der Symbolebene	Problemsituation der Realebene	Integrationsfokus	Lernvers
S1 R1	Der ausgegrenzte Dino und die Krokodile.	Die dicke Lisa lassen wir nicht mitspielen.	Das abgelehnte Kind integrieren.	Hab´ ich keinen Freund zum Spielen, werd´ ich mich ganz traurig fühlen!
S2 R2	Zwei Mäuse und der Streit um einen Stock.	Der gemeine Benni ärgert alle.	Das aggressive Kind integrieren.	Wenn ich wütend bin, kann ich was sagen und muss nicht schubsen oder schlagen!
S3 R3	Die ängstliche Biene findet den Weg nicht mehr.	Lisa ist ein Angsthase.	Das ängstliche Kind integrieren.	Fehlt mir manchmal etwas Mut, sag´ ich mir: Es wird schon gut!
S4 R4	Der tollpatschige Marienkäfer und die Ameisen.	Die tollpatschige Sara schmeißt alles um.	Das ungeschickte Kind integrieren.	Schmeißt mir einer mal ´was um, schrei´ ich nicht los: Du bist ja dumm!
S5 R5	Zwei Wölfe kämpfen miteinander.	Nico verliert den Wettkampf.	Das schwächere Kind integrieren.	Wenn ich etwas besser kann, biet´ ich meine Hilfe an!
S6 R6	Der neue, andersartige Elefant und die Elefantenherde.	Lern erst mal richtig sprechen, Tanja.	Das neue, andersartige Kind integrieren.	Wenn ich dich besser kennen lerne, mag ich dich vielleicht ganz gerne!
S7 R7	Die Affenbande und ihr Oberaffe.	Benni will immer der Bestimmer sein.	Das dominante Kind integrieren.	Jetzt spielen wir mal solche Sachen, die uns allen Freude machen!

*Anmerkungen. TE = Trainingseinheit. S1 bis S7 = Symbolebene 1 bis 7. R1 bis R7 = Realebene 1 bis 7.*

**III.3.1.3 Einbindung der Förderung der Lernziele**

Von Trainingseinheit zu Trainingseinheit werden die Lerninhalte komplexer und die Anforderungen an die Fertigkeiten der Kinder steigen. Eine Anpassung des

Schwierigkeitsgrades und des Lerntempos ist jederzeit möglich (vgl. Gliederungspunkt III.4.4; Deißler, 1992).

Die ersten 3 x 2 Trainingseinheiten (TE S1 bis S3 sowie R1 bis R3) widmen sich intensiv dem Training der Lernziele 1 und 2 (Gefühle identifizieren, ausdrücken und verstehen sowie empathisches Verstehen des Anderen; vgl. Gliederungspunkt III.3.1.4.4). In den TE S1 und R1 werden die Primäremotionen Freude und Traurigkeit fokussiert, in den TE S2 und R2 die Emotionen Freude und Ärger / Wut und in den TE S3 und R3 Freude und Angst. Die Kinder äußern Gefühle mittels verbaler und nonverbaler Kommunikation. Als nonverbale Kommunikationskanäle werden nacheinander Mimik (in allen TE, besonders intensiv in den TE S1, S2, S3), Gestik (TE S2) und die Stimme (TE S3) einbezogen. Die Kinder werden darin geschult, Zusammenhänge zwischen Problemsituation und Gefühl zu erkennen sowie Bezüge zu eigenem emotionalen Erleben und Verhalten herzustellen.

Lernziel 3 (Impulskontrolle und prosoziale Selbstinstruktion) wird in allen Trainingseinheiten in gleicher Gewichtung verfolgt. Durch das Lernen und Anwenden der Lernverse (vgl. Gliederungspunkte III.3.1.2 sowie III.3.1.4.5) instruieren sich die Kinder selbst und werden von den Erziehern oder anderen Kindern instruiert, prosozial zu handeln und aggressiven, am Gegenüber desinteressierten oder ängstlich-vermeidenden Impulsen zu widerstehen. Auch das *Freundschaftsritual* (vgl. Gliederungspunkt III.3.1.4.7) sowie die *Fokussierung der Aufmerksamkeit* (vgl. Gliederungspunkt III.3.1.4.4) stellen formelhafte Vorsatzbildungen dar, die der prosozialen Selbstinstruktion und Impulskontrolle dienen. Ebenso lernen die Kinder am Modell der laut denkenden und Signalkarten gebrauchenden Trainer, wie Konfliktlösungen durch handlungsleitende Selbstinstruktionen gefördert werden können (s.u.).

Um das Lernziel 4 (soziale Konflikte lösen) zu verfolgen, werden den Kindern in den Trainingseinheiten der Symbolebene Modelle erfolgreicher Konfliktlösungen dargeboten: Es wird - entsprechend der Tradition eines Märchen - erzählt, wie die Geschichte "ausgegangen" ist. In den Trainingseinheiten der Realebene hingegen beginnt schon mit der ersten Trainingseinheit (R1) das eigenständige Entwickeln von Konfliktlösungen. Hier werden von Anfang an alle vier Lernziele etwa gleich intensiv verfolgt. In Kleingruppen werden mit der Hilfe dreier kindgemäß gestalteter Signalkarten Konfliktlösungen entworfen

und schließlich präsentiert (vgl. Gliederungspunkt III.3.1.4.4). Auch werden Token (*Raketenmarken*) eingesetzt, um adäquate Problemlöseideen zu verstärken (vgl. Gliederungspunkt III.4.8). Falls die Kinder es zu diesem Zeitpunkt noch nicht schaffen, eigenständige Konfliktlösungen zu entwickeln, steht für jede Trainingseinheit der Realebene eine Modelllösung zur Verfügung, an welche die Kinder herangeführt werden können.

In den Trainingseinheiten S4 bis S7 und R4 bis R7 tritt das Lernziel 4 gegenüber den Lernzielen 1 und 2 in den Vordergrund, wenn auch Gefühlserkennung und empathische Einfühlung ständig gefordert und damit weiter geübt werden. In dieser Trainingsphase entwickeln die Kinder auf der Real- wie auch der Symbolebene mit der Hilfe von Signalkarten und Tokenverstärkung eigene Problemlösevorschlüsse und gestalten die Handlungsabläufe der eingesetzten Charaktere interaktiv. Auf der Symbolebene geschieht dies in der Gesamtgruppe und es wird anschließend weiterhin von den Trainern erzählt, wie die Geschichte ausgegangen ist, also eine Modelllösung vorgestellt und damit die Tradition des Märchens fortgesetzt. Auf der Realebene hingegen wird wie auch bisher in Kleingruppen gearbeitet und es werden nur Modelllösungen vorgeschlagen, wenn der Problemlöseprozess stockt.

Eine Übersicht findet sich in Tabelle 2:

Tabelle 2

*Überblick der Trainingsstruktur*

TE	Lernziele	Emotionen	Gefühlsausdruck	Entwicklung eigener Problem- lösungen	Präsentation folgender Lösung	Arbeit in Klein- gruppen
S1	1 + 2 + 3	Traurigkeit Freude	Verbal Mimik (intensiv)	Nein	Modell	Nein
R1	1 + 2 + 3 + 4	Traurigkeit Freude	Verbal Mimik	Ja	Eigene	Ja
S2	1 + 2 + 3	Ärger / Wut Freude	Verbal Mimik (intensiv) Gestik (intensiv)	Nein	Modell	Nein
R2	1 + 2 + 3 + 4	Ärger / Wut Freude	Verbal Mimik	Ja	Eigene	Ja
S3	1 + 2 + 3	Angst Freude	Verbal Mimik (intensiv) Stimme (intensiv)	Nein	Modell	Nein
R3	1 + 2 + 3 + 4	Angst Freude	Verbal Mimik	Ja	Eigene	Ja
S4	3 + 4 (+ 1 + 2)	Diverse	Diverse	Ja	Modell	Nein
R4	3 + 4 (+ 1 + 2)	Diverse	Diverse	Ja	Eigene	Ja
S5	3 + 4 (+ 1 + 2)	Diverse	Diverse	Ja	Modell	Nein
R5	3 + 4 (+ 1 + 2)	Diverse	Diverse	Ja	Eigene	Ja
S6	3 + 4 (+ 1 + 2)	Diverse	Diverse	Ja	Modell	Nein
R6	3 + 4 (+ 1 + 2)	Diverse	Diverse	Ja	Eigene	Ja
S7	3 + 4 (+ 1 + 2)	Diverse	Diverse	Ja	Modell	Nein
R7	3 + 4 (+ 1 + 2)	Diverse	Diverse	Ja	Eigene	Ja

*Anmerkungen. TE = Trainingseinheit. S1 bis S7 = Symbolebene 1 bis 7. R1 bis R7 = Realebene 1 bis 7.*



**III.3.1.4 Aufbau einer Trainingseinheit**

Der zeitliche Ablauf einer ca. 50-minütigen Trainingseinheit folgt einem invarianten Muster, welches in Tabelle 3 dargestellt ist:

Tabelle 3

*Aufbau der Trainingseinheiten*

Symbolebene	Dauer (min)	Realebene	Dauer (min)
Begrüßung und Hausaufgabenkontrolle	3	Begrüßung und Hausaufgabenkontrolle	3
		Rätsel	2
Reflexion	6	Reflexion	5
Hinflug	2	Hinfahrt	3
Kernzeit	20	Kernzeit	22
Abschluss-Spiel	3		
Lernvers, Hausaufgabe	3		
Rückflug	2	Rückfahrt mit Lernvers-Lied	4
Planetenbögen, Lernvers und Hausaufgaben	6	Planetenbögen, Lernvers und Hausaufgaben	6
Freundschafts-Ritual	2	Freundschafts-Ritual	2
Bonbon-Pädagogik	2	Bonbon-Pädagogik	2

*Anmerkungen. min = Minuten.*

Diese Programmpunkte sollen nun erläutert werden. Zu genaueren Informationen bezüglich der äußeren Rahmenbedingungen während der Trainingsevaluation sei der Leser auf Gliederungspunkt V.1.1 und Unterpunkte verwiesen.

**III.3.1.4.1 Begrüßung und Hausaufgabenkontrolle.**

Nachdem die Kinder von den Trainern willkommen geheißen wurden, erfolgt die Kontrolle der Hausaufgaben. Obwohl am Ende jeder Trainingseinheit jeweils zwei Hausaufgaben

vergeben werden (vgl. III.3.1.4.6), wird nur das Auswendiglernen des Lernverses zu Beginn der Stunde kontrolliert und sozial sowie mit einer Raketenmarke (einem Token) verstärkt. Die anderen Hausaufgaben werden von den Kindern zusammen mit einem Erzieher zwischen den Trainingseinheiten durchgeführt und dabei direkt verstärkt.

#### ***III.3.1.4.2 Rätsel und Reflexion.***

In den Trainingseinheiten der Symbolebene werden die Kinder vor dem Raketenstart vom Roboter *Weiß-Nixx* (dargestellt von einem der Trainer) mit blecherner Stimme zur Problemsituation der vorangegangenen Trainingseinheit (Realebene) befragt. Der Fokus liegt hierbei auf dem Problem und den Lösungen, die hierfür gefunden wurden. Die Abfrage wird mit den Signalkarten strukturiert und jedes Kind, welches etwas beitragen kann, wird sozial und mit einer Raketenmarke verstärkt.

In den Trainingseinheiten der Realebene wird zunächst ein kleines Rätsel in Form eines Gedichtes zu den Tieren der vorhergehenden Trainingseinheit (Symbolebene) gestellt. Hierbei wird auch die bei Kindern im Vorschulalter zunehmende Fähigkeit zum Bedürfnisaufschub (Brack, 1993) gefördert, denn die Lösung des Rätsels darf den Trainern erst nach dessen Ende ins Ohr geflüstert werden. Daran schließt sich eine Reflexion an. Befragt werden die Kinder hier von einer Kasperlepuppe, welche einen Schaffner darstellt. Belohnt wird auch hier sozial und mit einem Token. Der Fokus der Befragung liegt für die Inhalte der ersten drei Trainingseinheiten der Symbolebene (TE S1 bis S3) auf dem Problem und den Gefühlen der Akteure. Danach liegt der Fokus auf dem Problem und den Lösungen hierfür, und die Abfrage wird ebenfalls mit den Signalkarten strukturiert.

#### ***III.3.1.4.3 Hinflug / Hinfahrt.***

Auf der Symbolebene erfolgt ein Raketenstart zu einem *Tierplaneten*. Der Raumflug beinhaltet Elemente von Aktivierung durch Bewegung und Entspannung durch Suggestion ("Wir sind ganz leicht und schweben").

Auf der Realebene wird mit Hilfe von Rhythmusinstrumenten und Gesang eine Eisenbahnfahrt inszeniert, wobei sich die Kinder nacheinander als Waggon an die

Lokomotive anhängen und im Kreis "fahren". Auch hier existieren Elemente von Aktivierung durch Bewegung und Entspannung durch rhythmische Wiederholung.

#### ***III.3.1.4.4 Kernzeit.***

Bei Kindern im Vorschulalter beträgt die maximale Aufmerksamkeitsspanne für selektive, gerichtete Aufmerksamkeit in etwa 20 Minuten (Bandura, 1976), wengleich dies von etlichen Variablen moderiert wird. Sowohl auf der Symbol- als auch auf der Realebene dauert eine Kernzeit nicht länger als gut 20 Minuten. Hierbei ist auch keine ständige gerichtete Aufmerksamkeit auf einen monotonen, z.B. verbalen Reiz erforderlich, sondern eine variable, durch Fokussierungsübungen mehrfach erneut gebündelte Aufmerksamkeit auf wechselnde Reize verschiedener Qualitäten.

Der Aufbau einer *Kernzeit*, welche die eigentlichen Inhalte und zu erwerbenden Fertigkeiten transportiert, erfolgt nach dem unten dargestellten Muster (vgl. Tabelle 4). Alle Programmpunkte finden in der Gesamtgruppe statt, soweit nicht anders vermerkt.

Tabelle 4

*Aufbau der Kernzeit*

TE	Programmpunkt	Erläuterung
Alle	Fokussierung der Aufmerksamkeit	Formelhafte Vorsatzbildung (ein die Aufmerksamkeit fördernder Sinnspruch mit entsprechenden Bewegungen).
Alle	Präsentation der Problemsituation	Darbietung eines sozialen Konflikts, eingebettet in eine Geschichte.
Alle, ab S4 / R4 verkürzt	Einführendes Verstehen üben	In einem reflexiven Prozess werden die dargestellten Gefühle der Akteure und die Gründe für diese analysiert. Weiter werden die Kinder angeleitet, emotional mitzuschwingen.
Alle	Problem-Aktualisierung	Kurze Zusammenfassung der Problemsituation.
Nur S4 - S7 R1 - R7	Eigene Problemlösungen entwerfen	In der Gesamtgruppe (Symbolebene) bzw. in zwei Kleingruppen (Realebene) werden von den Kindern unter aktiver Lenkung eigene Problemlösungen entworfen.
Alle	Fokussierung der Aufmerksamkeit	Wie oben, in der Gesamtgruppe (Symbolebene) bzw. in Kleingruppen (Realebene).
Nur S1 - S7	Präsentation der Modell-Lösung	Darbietung eines kurzen modellhaften Lösungsvorschlags und der entsprechenden Gefühlsveränderungen.
Nur R1 - R7	Präsentation eigener Lösungen	Darbietung der kindlichen Lösungsvorschläge und der entsprechenden Gefühlsveränderungen (in Kleingruppen).
Nur S4 - S7 R1 - R7	Gefühle erkennen und Lösung bewerten	In der Gesamtgruppe (Symbolebene) bzw. in Kleingruppen (Realebene): Selbst entwickelte Lösungen anhand der dargestellten Gefühlsveränderungen der Akteure bewerten.
Nur S1 - S3	Einführendes Verstehen üben	Wie oben.
Nur S1 - S3	Übung: Gefühle erkennen, zuordnen und ausdrücken	In der Gesamtgruppe (Symbolebene) bzw. in Kleingruppen (Realebene): Gefühlserkennung, -benennung und -zuordnung anhand von gezeichneten und fotografierten <i>Gefühls-gesichtern</i> ; spielerischer nonverbaler Ausdruck der Gefühle.

*Anmerkungen. TE = Trainingseinheit. S1 bis S7 = Symbolebene 1 bis 7. R1 bis R7 = Realebene 1 bis 7.*

Beim Programmpunkt *Einführendes Verstehen üben*, welches dem Training der Lernziele 1 und 2 dient, ist das Vorgehen an die in der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie üblichen Äußerungen von Empathie (Spiegeln, Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte, Zusammenhänge zur Situation herstellen) und Wertschätzung (Anerkennung, Bestätigung, Solidarisierung) angelehnt (Finke, 1994; R. Tausch & A. Tausch, 1979). Die empathische Einfühlung und Perspektivenübernahme wird kindgerecht gefördert durch den Prozess der Identifikation, welcher Einfühlung und Verstehen erleichtert, wenngleich eine solche Identifikation nach Rogers schon nicht mehr als Empathie, sondern eher als Gefühlsansteckung zu werten ist (Eckert, 1996). Solch eine emotionale Aktivierung durch die Herstellung persönlicher Betroffenheit fördert ein elaboriertes Lernen und kann zur Einstellungsänderung und verändertem Handeln führen (Grüner & Hilt, 2004; vgl. auch Spitzer, 2002). Die hervorzurufende Emotion muss dabei nicht immer ein "trauriges Mitgefühl" sein. Auch *empathischer Ärger* im Sinne der Empörung über geschehenes Unrecht kann prosoziales Verhalten vorhersagen (Vitaglione & Barnett, 2003).

Die Kinder werden wie folgt angeleitet:

- 1) Sich einfühlen in die Gefühle des Gegenübers, diese erkennen und wiederholen
  - Erkennen und ausdrücken, wie sich der andere fühlt.
  - "Was sagt sie da? Wie fühlt sie sich?"
  - Verbal: "Sie ist wütend.", "Sie ist froh."
  - Nonverbal: *Spiegeln* durch Mimik, Gestik und Stimme.
- 2) Sich einfühlen, Zusammenhänge erkennen
  - Zusammenhang zur Situation herstellen.
  - "Warum fühlt sie sich so?"
  - "Sie ist wütend, weil ihr der Stock weggenommen wurde.", "Sie freut sich, weil sie sich wieder vertragen haben."
- 3) Sich einfühlen, sich identifizieren
  - Sich mit dem Gegenüber identifizieren.
  - "Kennt ihr das auch, ist euch das auch schon einmal so gegangen?"
  - "Ja, mir ist auch mal so was passiert. Nämlich <konkretes Beispiel>."

Auch das Vorgehen beim Entwerfen eigener Problemlösungen (ein wichtiger Übungsschritt für die Verfolgung von Lernziel 4) folgt einer klientenzentrierten Vorlage (Finke, 1994; R. Tausch & A. Tausch, 1979). Die modelltypische Kommunikation ist durch Empathie, Wertschätzung und Echtheit (Beziehungsklärung, Konfrontation) gekennzeichnet. Das nachfolgend beschriebene Vorgehen ab Schritt 2) ähnelt den Prozessen in klassischen kognitiv-behavioralen Trainings. Die in sozial-kognitiven Trainings durchgeführte Überprüfung vorgeschlagener Problemlösungen auf ihre Güte wird anschließend ebenfalls ausgeführt (vgl. Tabelle 4, *Gefühle erkennen und Lösung bewerten*; für die TE S1 bis S3 geschieht dies bei der Präsentation des Lösungsmodells durch die Trainer).

Die Kinder werden wie folgt angeleitet:

- 1) Verständnis ausdrücken, sich einfühlen
  - Ich drücke Verständnis dafür aus, dass du dich so und nicht anders verhältst und fühlst. Ich kann das nachvollziehen.
  - Ich respektiere dein Verhalten und deine Gefühle und bezeichne dich nicht gleich als böse oder minderwertig.
- 2) Konfrontieren, auf Widersprüche aufmerksam machen
  - Wenn du dich so verhältst, ärgere ich mich / verletzt es mich / ziehe ich mich zurück.
  - Wenn du dich so verhältst, wirst du dein Ziel nicht erreichen. Dann wirst du dich auch nicht gut fühlen.
- 3) Problemlösung vorschlagen
  - Wenn du dich anders verhältst, werde ich mich besser fühlen / können wir kooperieren und du wirst dein Ziel erreichen und dich auch besser fühlen.
- 4) Problemlösung akzeptieren (durch den anderen Konfliktpartner)
  - Ich habe verstanden, dass du mein Verhalten so nicht akzeptierst. Ich gehe auf deinen Vorschlag zur Konfliktlösung ein.
  - Alternativ ist weiteres Verhandeln möglich: Der andere Konfliktpartner führt nun seinerseits (verkürzt) die Schritte 1 bis 3 aus und zum Schluss entsteht eine für beide Seiten akzeptable Lösung (die auch darin bestehen kann, vorerst getrennte Wege zu gehen). Dieser Prozess ist aber meines Erachtens im Kindergartenalter nur schwer ohne ständige Hilfe durch Erwachsene zu durchlaufen und wird deshalb i.d.R. nicht weiter verfolgt.

Durch die Trainer erfolgt eine aktive Strukturierung dieses Prozesses mittels der Signalkarten und lautem Denken des Trainers im Sinne einer modellhaften Selbstinstruktion. Als Mittel der Handlungssteuerung fordern drei Signalkarten zu einer genauen Situationsanalyse heraus ("Halt, Stopp! Was ist hier los? Was ist das Problem?"), induzieren die Suche nach Handlungsmöglichkeiten ("Was können wir jetzt machen? Wir denken ganz stark nach!") und geben nach Gelingen der Aufgabe Anlass zu selbstwertsteigerndem Lob ("Das ist eine gute Idee!"; Meichenbaum, 1977). Bei stockendem Problemlöseprozess wird durch verbales Prompting oder Instruktionen soviel Hilfestellung gegeben, wie benötigt wird, um ein oder zwei adäquate Lösungen zu entwerfen und zu spielen. Jeder adäquate Problemlösevorschlag wird sozial, mit der Signalkarte "Das ist eine gute Idee!" und mit jeweils einer Raketenmarke (Token) für jedes Kind der gesamten Gruppe verstärkt.

Die in den Trainingseinheiten S1 bis S3 durchgeführten Übungen zur Gefühlserkennung und -zuordnung sowie zum Gefühlsausdruck fokussieren nonverbale Kommunikationskanäle, über welche der Ausdruck und das Verständnis von Emotionen im Vergleich zu anderen psychischen Prozessen bevorzugt geschieht (Ulich, 1989). Hierbei werden den Kindern Fotokarten und Skizzen im Rahmen einer Situationsentscheidungsaufgabe (Odom & Lemond, 1972) vorgelegt, in welcher zwischen der verbal von den Trainern beschriebenen Emotion (Traurigkeit, Ärger / Wut oder Angst) in der jeweiligen Problemsituation und der nach erfolgter Problemlösung aufgetretenen Emotion (Freude) unterschieden werden muss. Gefühle werden weiterhin im Rahmen von spielerischen Übungen durch Mimik, Gestik und Stimme ausgedrückt, was Kindern im Alter von 5 Jahren für die meisten der Primäremotionen gelingt (von Salisch, 2000). Auch überprüfen die Trainer und die Kinder in den Trainingseinheiten S1 bis S3 sowie R1 bis R3 beim Einüben des einfühlerischen Verstehens im Rahmen einer Imitationsproduktionsaufgabe (Odom & Lemond, 1972) die eigenen Gesichtsausdrücke, welche die in der Problemsituation dargestellten Emotionen widerspiegeln sollen.

#### ***III.3.1.4.5 Lernvers, Abschluss-Spiel und Rückflug / Rückfahrt.***

In den Trainingseinheiten der Symbolebene begeben sich die Kinder temperamentvoll in der "Gangart" der besuchten tierischen Planetenbewohner zur Rakete zurück, verbunden mit einem kleinen Spiel mit viel Bewegung und Spaß. Es erfolgt der Start in Richtung

Heimatplanet, welcher - ähnlich wie der Hinflug - Elemente von Aktivierung und Entspannung enthält. Bevor die Rakete abhebt, ziehen die an der ursprünglichen Auseinandersetzung beteiligten Tiere Bilanz in Form eines Lernverses, den die Kinder verbal wiederholen und mit charakteristischen Gesten begleiten. Dies hat neben der tieferen Elaborierung des Gelernten auch den Charakter einer Selbststeuerung durch formelhafte Vorsatzbildung und Selbstinstruktion.

In den Trainingseinheiten der Realebene erfolgt die Rückfahrt in den eigenen Kindergarten mit der Eisenbahn. Auch dieses Ritual beinhaltet wieder Elemente von Aktivierung und Entspannung. Dabei wird ein lustiges Lied über Gefühle mit gleich bleibendem Refrain gesungen, zu dem die einzelnen, bisher gelernten Lernverse als Strophen sukzessive hinzukommen.

Diese motorischen Gruppeninteraktionen dienen zum einen der Bedürfnisbefriedigung des Bewegungsdrangs der Kinder (vgl. Nitz & Henning, 1988) und zum anderen der Herstellung eines inhaltlich stimmigen und kurzweiligen Handlungsablaufes ("wir reisen zum Planeten und erleben dort Abenteuer"). Zum dritten fördern kooperative und angenehme Gruppenaktivitäten die soziale Integration bzw. Gruppenbildung und das Sich-Einfügen in eine Gemeinschaft (vgl. Bittner, 1979; Nitz & Henning, 1988). Die Induzierung von leichter Entspannung gegen Ende der Übung soll der aufmerksamen Mitarbeit dienen.

#### ***III.3.1.4.6 Planetenbögen, Lernvers und Hausaufgaben.***

Auf einem *Planetenbogen*, der jedem Kind zu Beginn des Trainings überreicht wird und bis zum Programmende im Gruppenzimmer der Kinder ausgehängt werden sollte, befinden sich sieben Raketen, welche jeweils zu einzelnen Planeten fliegen. Am Ende einer Trainingseinheit der Symbolebene klebt jedes Kind den aktuellen Lernvers neben die jeweilige Rakete sowie auf den jeweiligen Planeten ein *Überblicks-Bild*, welches den Verlauf der Tiergeschichte in Comicform wiedergibt. In Trainingseinheiten der Realebene kleben die Kinder einen Teil des aus sieben Worten bestehenden *Rätselsatzes*, welcher bis zum Ende erraten werden soll, unter die jeweilige Rakete. Dieser Rätselsatz ist identisch mit dem *Freundschaftsspruch* (vgl. Gliederungspunkt III.3.1.4.7).



Die Hausaufgaben umfassen in Trainingseinheiten der Symbolebene das Ausmalen des Tiercomics sowie das Auswendiglernen des Lernverses. Hierfür muss gezielt Zeit eingeräumt werden und Hilfestellung durch Erzieher gegeben werden. Bereits während des Ausmalens soll die Geschichte mit Fokus auf Problem, Gefühlen und Problemlösung nacherzählt werden. Dies sollte direkt von einem Erzieher sozial verstärkt werden. Das Ausmalen des Comics selbst wird mit einer Raketenmarke verstärkt. Ebenso sollte der Lernvers mit Unterstützung eines Erziehers geübt werden. Auch jede sonstige Beschäftigung mit den Inhalten des Trainings sollte sozial verstärkt werden. Zu Beginn der nächsten Trainingseinheit (Realebene) wird dann der Lernvers kontrolliert und sozial sowie mit einer Raketenmarke verstärkt.

In Trainingseinheiten der Realebene werden erneut das Auswendiglernen des Lernverses aufgegeben, sowie zusätzlich das Nachspielen der dargestellten Problemgeschichte mit den Handpuppen. Auch hierfür wird Zeit benötigt, die ein Erzieher zur Verfügung stellen und begleiten sollte. Die Kinder sind angehalten, entweder die bereits in der Trainingseinheit entwickelten Problemlösungen nachzuspielen oder neue zu entwickeln. Dies wird direkt bei der Durchführung von einem Erzieher sozial und mit einer Raketenmarke verstärkt. Dabei werden inadäquate Lösungen hinterfragt, sowie der Problemlöseprozess von einem Kind (mit Unterstützung des Erziehers) mit den Signalkarten strukturiert. Ebenso sollte jede Beschäftigung mit den Inhalten des Trainings sozial verstärkt werden. Zu Beginn der nächsten Trainingseinheit (Symbolebene) wird dann erneut der Lernvers kontrolliert und verstärkt.

Die Hausaufgaben dienen der tieferen Elaborierung, denn Gelerntes ist umso leichter abrufbar, je tiefer es elaboriert ist (Craik & Lockhart, 1992; Flechtner, 1976). Auch machen die Kinder positive Selbstwirksamkeitserfahrungen im Ausmalen, Kleben, Auswendiglernen und im Spielen von Problemlösungen.

### ***III.3.1.4.7 Freundschaftsritual.***

Mit dem Freundschaftsritual (zum Sinn von Ritualen vgl. Gliederungspunkt III.4.5) wird das Ende jeder Trainingseinheit signalisiert. Die Kinder fassen sich im Kreis überkreuz an den Händen und sagen gemeinsam laut den Freundschaftsspruch "Freunde woll'n wir sein,

keiner bleibt allein!", welcher das Integrationsziel des Trainings erneut aufgreift und ebenfalls selbststeuernde Wirkung über formelhafte Vorsatzbildung ausüben soll. Der Spruch wird in spielerischer Weise in wechselndem Tonfall gesprochen (laut, leise, geflüstert, geschrien), in verschiedener Körperhaltung (aufrecht stehend, auf einem Bein stehend, gebückt in Kniebeuge), im Wechsel zwischen Mädchen und Jungen etc.

#### ***III.3.1.4.8 Bonbon-Pädagogik.***

Als Abschluss dürfen alle Kinder in eine Dose mit Fruchtgummi-Tieren greifen, welche als *eklige Planeten-Stinkmorchel* bezeichnet werden (vgl. hierzu die Ausführungen von Bönsch-Kauke, 1999, zur Freude von Kindern im Vorschulalter an Wortspielen, Wortverdrehungen und an erwartungsdiskrepanten Aussagen). In der Regel dürfen sich die Kinder zwei Fruchtgummis nehmen. Bei besonders guter Mitarbeit während des Trainings kann um ein Fruchtgummi aufgestockt werden, bei Störverhalten einzelner Kinder erhalten alle Kinder der Gruppe (nach Ankündigung) nur jeweils ein Fruchtgummi, in Extremfällen gar keine Belohnung. Dies dient der Verhaltenssteuerung durch Bekräftigung und Response Cost.

#### ***III.3.2 Einführungsstunde und Abschlussfest***

Vor Durchführung der ersten Trainingseinheit findet eine erste Einführungsstunde statt. Diese dient dem Kennen lernen des Programms, der Primäremotionen, einiger Tiere und der Handpuppen. Auch die Vertiefung der Beziehung zwischen den Kindern und den Trainern ist Ziel dieser Stunde, insbesondere, wenn die Trainer den Kindern noch nicht bekannt sind. Ebenso wird eine *Ruheregeln* durch Präsentation eines diskriminativen Hinweisreizes eingeführt: Wenn ein Trainer beide Hände hoch hält und nichts mehr sagt, sind die Kinder aufgerufen, dies möglichst schnell nachzumachen (vgl. auch die *Hamsterregeln* bei Deegener, Alt, Engel-Schmitt, Jantur & Lambert, 1988). Durch den Wettbewerbscharakter wirkt diese Aufgabe in sich selbst verstärkend. Weiter werden die schnellsten Kinder von den Trainern gelobt.

Nach Beendigung des Trainings wird ein Abschlussfest mit vielen Überraschungen durchgeführt. Ablauf und Inhalte dieses Festes sind nicht völlig festgelegt, sondern der Kreativität der jeweiligen Trainer überlassen. Das Fest soll jedoch (neben dem Feiern) der

Wiederholung des Gelernten, der Überleitung zur Anwendung im Alltag und dem ausführlichen Loben der Kinder für die Teilnahme und erreichte Fortschritte dienen. Das "Geheimnis" des Freundschaftsspruches wird gelüftet; Lernverse, Geschichten, die Aufgabe der Signalkarten und die beliebtesten Lieder und Spiele aus dem Trainingsprogramm können wiederholt werden. Ein Ausblick auf den weiterhin erfolgenden Einsatz der Transfertechniken sollte erfolgen. Alle Kinder sollten Urkunden erhalten, auf denen jedem Kind ein spezifisches Lob ausgesprochen wird (positive Rückmeldung).

### ***III.3.3 Die Transfertechniken***

Generalisation wird im Rahmen dieses Trainings passiv und auch aktiv gefördert. Bei der Entwicklung der entsprechenden Maßnahmen wurde auf die in Gliederungspunkt II.1.6.4.4 dargestellten Forschungsergebnisse Bezug genommen.

Der eher passiven Generalisationsförderung dient die möglichst zu beachtende Ähnlichkeit des Trainings-Settings mit dem des Alltags. So sollte das Training in einem Raum des Kindergartens durchgeführt werden, in welchem auch sonst Gruppenaktivitäten stattfinden. Weiter soll das Training in der nun vorliegenden Version möglichst von den regulären Erziehern der Kinder angeboten werden. Auch der Planetenbogen soll Generalisation fördern, indem er - an gut sichtbarer Stelle im Gruppenraum befestigt - an Lerninhalte und -strategien erinnert. Ebenso werden auf der Realebene bewusst Konflikte mit einer hohen Alltagsnähe behandelt. Weiter steigen die Kriterien für operante (soziale) Verstärkung bei Alltagskonflikten im Laufe des Trainings an und Sprache wird mittels der Lernverse und des Freundschaftsspruches als generalisationsfördernder Mediator eingesetzt (vgl. Gliederungspunkt II.1.6 und Unterpunkte).

Um Generalisationsprozesse aktiv zu fördern, wurden von mir darüber hinaus eine Reihe allgemeiner und aufgabenspezifischer Transfertechniken entwickelt. Diese wurden erst in Experimentalphase 3 angewandt (vgl. Gliederungspunkt V und Unterpunkte). Sie werden flankiert von einem Problemlösetraining an akut auftretenden Konflikten und der so genannten *Detektivrunde*.

Die Transfertechniken werden von den Erziehern zwischen den Trainingseinheiten durchgeführt. Empfohlen wird darüber hinaus die Beibehaltung der meisten Transfertechniken für eine Dauer von 3 bis 6 Monaten (in Einzelfällen möglicherweise auch länger, vgl. Gliederungspunkt III.3.3.3) nach Ende des Trainingscurriculums.

Eine Abgrenzung der verschiedenen Arten von Transfer (z.B. proaktiver vs. retroaktiver, positiver vs. negativer, horizontaler vs. vertikaler, literaler vs. figuraler, spezifischer vs. unspezifischer, proximaler vs. distaler und Low-Road- vs. High-Road-Transfer), der einzelnen Transfertheorien und -technologien und eine entsprechende Positionsbestimmung möchte ich an dieser Stelle aus Gründen der inhaltlichen Verdichtung nicht durchführen und verweise hierzu auf die Arbeit von Schlesier (2002).

### ***III.3.3.1 Allgemeine Transfertechniken***

Als allgemeine Transfertechniken werden hier solche Transfertechniken bezeichnet, welche im Laufe des Trainings durchgängig eingesetzt werden sollen. Diese bestehen aus einem erfolgreichen Umgang mit den Hausaufgaben und der kontingenten sozialen Verstärkung für jegliche sonstige Beschäftigung mit den Trainingsinhalten.

Die Hausaufgaben dienen der Elaborierung der Trainingsinhalte, der Selbstinstruktion und der kreativen Generierung und Bewertung von Problemlöseideen (vgl. Gliederungspunkt III.3.1.4.6) sowie der Beschäftigung mit den Trainingsinhalten in einem anderen Setting. Die Erzieher sind instruiert, hierfür Zeit einzuräumen und die Kinder dabei zu unterstützen sowie sozial (und teils auch mittels Tokenvergabe) zu verstärken. Die Verstärkung erfolgt je nach Aufgabentyp entweder direkt bei der Durchführung oder erst während der nächsten Trainingseinheit.

### ***III.3.3.2 Aufgabenspezifische Transfertechniken***

Diese Transfertechniken wechseln im Laufe des Trainings bzw. werden ergänzt.

Einige Aufgaben der beteiligten Erzieher beziehen sich darauf, das Tokensystem zu fördern und auf Wirksamkeit zu überwachen. So sollen diese zusammen mit den Kindern geeignete

Aktivitätsverstärker für den Tokeneintausch sammeln, die Kinder darauf hinweisen, wie sie Raketenmarken erwerben können, deren Fortschritte diesbezüglich beschreiben und immer wieder auf die möglichen Eintauschverstärker hinweisen. Später gilt es, die Verstärker zuverlässig und zeitnah einzutauschen, exzessives Sammeln von Raketenmarken ohne Eintausch zu vermeiden, die Salienz der Aktivitätsverstärker hoch zu halten und diese immer wieder auf ihre Verstärkerwirkung zu überprüfen und gegebenenfalls zu ersetzen sowie weitere mögliche Gründe für eine evtl. mangelhafte Motivierung einzelner Kinder durch dieses System herauszufinden und auszuschalten (vgl. Hippler & Scholz, 1974; Kazdin & Geesey, 1980; Lomen, 1983; O'Leary & Drabman, 1971). Da das Tokensystem außerhalb der Trainingseinheiten vor allem der Verstärkung von Problemlöseverhalten bei realen Konflikten dient, ist es von besonderer Wichtigkeit für den Transfer des Gelernten auf den Alltag.

Weitere spezifische Transfertechniken beziehen sich auf die Förderung der Lernziele 1 und 2: Die Kinder werden für die Gefühlserkennung, den Gefühlsausdruck und das empathische Verstehen von Gefühlen sozial verstärkt und darin angeleitet und gefördert. Ich habe mich hierbei von einigen der Transferübungen für Erstklässler im Manual des Trainings Faustlos (Cierpka, 2001) inspirieren lassen. Eine Tokenverstärkung erfolgt nicht, um eine Inflation dieser und eine organisatorische Überfrachtung zu vermeiden.

Einige der letztgenannten Transfertechniken gilt es über einen Zeitraum von 3 bis 6 Monaten nach Ende des Curriculums beizubehalten, ebenso wie die Begleitung des Tokensystems.

### ***III.3.3.3 Problemlösetraining mit akuten, realen Konflikten***

Diese Transfertechniken werden durchgängig während des Trainings und darüber hinaus angewandt, sollen jedoch aufgrund ihrer besonderen Bedeutung gesondert und nicht unter dem Gliederungspunkt III.3.3.1 abgehandelt werden. Gleiches trifft auf die in Gliederungspunkt III.3.3.4 dargestellten Techniken zu.

Das Problemlösetraining an heißen Emotionen (vgl. Spitzer, 2002), also mit akuten, realen Konflikten zwischen den Kindern dient dem Training der Lernziele 3 und 4.

Wenn die Erzieher Konflikte zwischen Kindern oder die Ausgrenzung eines Kindes beobachten, oder ein Kind mit einer Beschwerde zu ihnen kommt, sind sie angehalten, eine Reihe von Maßnahmen durchzuführen. Ihr Vorgehen ähnelt dabei sehr stark dem Vorgehen in den Trainingseinheiten bei der Lösung der Modellkonflikte: Die am Konflikt beteiligten Kinder werden an einen passenden Lernvers erinnert und sie werden mittels Signalkarten und modellhaftem lauten Denken unterstützt, eine adäquate Konfliktlösung zu finden und zu bewerten. Die Signalkarten dürfen dabei auch von am Konflikt unbeteiligten Kindern (auf Initiative und mit Unterstützung der Erzieher) gebraucht werden. Ebenso sind alle Kinder eingeladen, Konfliktlösungen zu suchen und zu bewerten. Geeignete Konfliktlösungen werden sozial und mittels Tokenvergabe verstärkt, ebenso die Umsetzung einer Lösung in die Tat. Die für die Verstärkung entscheidende Bewertung einer Lösung (oder deren Umsetzung) auf ihre Güte wird immer durch den Erzieher vorgenommen. Das Vorgehen wird, wenn nötig, immer wieder erläutert. Ebenso werden die Vorteile einer einvernehmlichen Lösung sowie die Nachteile einer Fortführung des Konflikts dargestellt. Die Kinder werden ermutigt, nicht gleich aufzugeben, wenn eine Lösung nicht funktioniert, sondern neue Lösungen zu entwerfen. Eine gelungen umgesetzte Konfliktlösung wird mit einem Freundschaftsritual für alle interessierten Kinder abgeschlossen (vgl. Gliederungspunkt III.3.1.4.7). Fortschritte eines Kindes in Bezug auf sozial kompetente Konfliktgestaltung werden klar benannt und sozial verstärkt. Wenn Kinder einen potentiellen Konflikt lösen, ohne überhaupt in Streit zu geraten oder ohne erzieherisches Eingreifen bereits eine Lösung für einen beginnenden Konflikt finden, wird dies ebenfalls mittels Tokenvergabe verstärkt. Ein mögliches häufiges Einfordern von entsprechender Tokenverstärkung wird zugunsten des Trainings der Lernziele in Kauf genommen. Die Tokenverstärkung erfolgt durch alle Erzieher, welche die trainierte Kindergruppe betreuen, entsprechend findet für diese Erzieher auch eine Schulung statt.

Diese Übung im Alltag der Kinder scheint mir die wichtigste. Deshalb und aufgrund der Komplexität und des hohen Aufwands einer sachgerechten Beendigung eines etablierten Tokensystems (vgl. Bellingrath, 2001; Bönner, Wasel-Nielen & Tent, 1983; Hippler & Scholz, 1974; Jones & Kazdin, 1975; Kazdin, 1982; Kazdin & Bootzin, 1972; Lomen, 1983; O'Leary & Drabman, 1971; M. Sullivan & O'Leary, 1990; Walker, Hops & Johnson, 1975) ist vorgesehen, dass diese Übung bis zum Ende eines Kindergarten-Jahres, also bis zu den Sommerferien durchgeführt wird. Da sich unser Training an Kinder im letzten Jahr vor der

Einschulung richtet, kommt es hier durch den Settingwechsel zu einem natürlichen und zwangsläufigen Ende dieser Transfertechnik. Weitere Tokenverstärkung geschieht nur im Rahmen der Trainingseinheiten und der Hausaufgaben. Hier kommt es ebenfalls zu einem natürlichen Ende mit Ablauf des Trainingscurriculums bzw. der Auffrischungssitzungen (vgl. Gliederungspunkt III.3.3.5) und ein Auftreten der verstärkten Verhaltensweisen ist entsprechend auch nicht mehr notwendig.

#### ***III.3.3.4 Detektivrunde***

In den Wochen der Durchführung des Trainingscurriculums wird jeder Tag mit einer kleinen *Detektivrunde* abgeschlossen, in welcher die Kinder unter Anleitung der Erzieher die Ereignisse des Tages zusammenfassen. Der Fokus dieses Rückblicks liegt auf den erlebten Gefühlen, den erlebten Konflikten und Lösungen hierfür. So wird die Wahrnehmung der Kinder geschult und gelernte Fertigkeiten werden auf den Alltag übertragen. Die Kinder nehmen die Rolle von *Weltall-Detektiven* ein und ein von den Kindern jedes Mal neu gewählter Akteur des Curriculums (z.B. die Schaffner-Puppe oder eine der Handpuppen - die Wahl der Kinder stellt auch ein Übungsfeld für Konfliktgestaltung dar) befragt sie nach Beobachtungen und den *Beweisen* hierfür. Auch hier werden - wie bei jeder Beschäftigung mit Konflikten - die Signalkarten eingesetzt. Die Kinder werden für ihre Beiträge sozial, jedoch auch hier nicht mit Token verstärkt, um eine Inflation dieser zu vermeiden. Wenn die Zeit reicht, können sich die Erzieher in der Detektivrunde zusätzlich noch einer kurzen Wiederholung der aktuellen Inhalte des Trainingscurriculum widmen. Abgeschlossen wird die Detektivrunde mit dem Freundschaftsritual. Die Detektivrunde ist auch nach dem Ende des Curriculums weiter durchzuführen, zumindest ein bis zwei Mal pro Woche über 3 bis 6 Monate hinweg.

#### ***III.3.3.5 Auffrischungssitzungen***

So genannte *Booster-Sitzungen* werden häufig empfohlen, um positive Effekte einer Interventionsmaßnahme über die Zeit zu erhalten (vgl. z.B. Bullis et al., 2001). Auch für unser Curriculum sind in der aktuell vorliegenden Version Auffrischungssitzungen vorgesehen. Die Durchführung dieser wird den Erziehern in Abständen von jeweils 2 Wochen empfohlen und dies über 3 bis 6 Monate hinweg. Dabei werden einfach

Trainingseinheiten wiederholt, entweder der Reihe nach oder nach Wahl der Kinder. Kleine Variationen in den Problemsituationen und -lösungen sind allerdings sinnvoll. Auch ist es möglich, die Kinder bei der Entwicklung solcher Variationen zu beteiligen oder sogar gemeinsam einen ganz neuen Planeten zu erfinden. Die übliche Struktur und das übliche Vorgehen im Rahmen einer Trainingseinheit soll dabei allerdings beibehalten werden. Lediglich die Hausaufgaben können reduziert werden oder ganz entfallen.

### **III.4 Förderung aufmerksamen und motivierten Lernens**

Neben der bereits beschriebenen Ausgestaltung des Trainings ist während der Durchführung auf eine Reihe von Rahmenbedingungen und Maßnahmen zu achten, welche nachfolgend aufgeführt werden. Alle diese Maßnahmen wurden während der Evaluation erprobt und von den jeweiligen Trainern als wirksam und praktikabel eingeschätzt.

#### ***III.4.1 Geeignete Rahmenbedingungen***

Das Training sollte in einem vertrauten, nicht zu kleinen Raum mit geringen Ablenkungsmöglichkeiten stattfinden, möglichst im normalen Setting der entsprechenden Kindergruppe. Ein zweiter Raum für die Aufteilung in Kleingruppen oder wenigstens eine Abtrennung des Raumes in zwei Bereiche muss möglich sein. Eine Trainingseinheit darf die Dauer von 60 Minuten nicht überschreiten. Zwischen den Trainingseinheiten muss wenigstens ein Tag liegen, um die Hausaufgaben erledigen zu können. Die Trainingsgruppe sollte 10 Kinder nicht überschreiten, besser sind 6 bis 8 Kinder. Es sollten möglichst zwei Trainer zur Verfügung stehen, damit ein Arbeiten in Kleingruppen ermöglicht wird und das Training lebendiger gestaltet werden kann. Auch sind dann schon mindestens zwei Erzieher mit dem Programm vertraut und können entsprechend die Transfertechniken im Kindergartenalltag besser umsetzen (vgl. Gliederungspunkt III.3.3 und Unterpunkte). Ist nur ein Trainer zur Verfügung oder sinkt die Gruppengröße unter 5 Kinder, kann erwogen werden, auf die Bildung von Kleingruppen in den Trainingseinheiten der Realebene zu verzichten.



### ***III.4.2 Positive Beziehungsgestaltung***

Die Trainer sollten den Kindern vertraut sein (möglichst die regulären Erzieher der Gruppe) und einen positiven Rapport herstellen können, so dass eine angenehme Atmosphäre und ein effektives Lernen ermöglicht werden (zum Zusammenhang von Lernfähigkeit und vertrauensvoller Beziehung vgl. Bandura, 1976; F. Petermann, 1996). Grundlage der Beziehung zwischen Trainer und Kindern sollten entsprechend dem übergeordneten Ziel positiver Beziehungserfahrungen die drei Grundhaltungen Wertschätzung, Empathie und Echtheit darstellen (Rogers, 1952/1987; vgl. auch Goetze, 1989; Schmidtchen, 1999).

### ***III.4.3 Kindgerechte, kurzweilige Gestaltung***

Programme für Vorschulkinder bedürfen des Wechsels von Spannung und Entspannung (Götte, 1991). Dem wird durch den Wechsel von diversen motorischen Spielen, Ritualen und konzentrationsintensiven Programmpunkten Rechnung getragen. Um positive Emotionen und selektive Aufmerksamkeitszuwendung zu erzeugen, ist vorgesehen, dass die Geschichten mit viel Enthusiasmus, Mimik, Gestik und entsprechender Stimmmodulation erzählt werden und die Kinder mit allerlei lebendigen Interaktionsspielen dabei eingebunden werden (z.B. "Wir heulen jetzt mal alle wie ein Wolf und schauen uns ganz gruselig an!" etc.). Über die Steuerung der Intensität motorischer Spiele, der Länge der Geschichten, der Häufigkeit von humorvollen Einlagen und Interaktionsspielen etc. sollte mit pädagogischem Geschick eine zu intensive Erregung der Kinder oder das Entstehen von Langeweile von vorneherein vermieden werden.

Die einzelnen Teile einer Trainingseinheit sollten stringent und zügig durchgeführt werden, die Trainer müssen das Training sicher beherrschen und sollten möglichst nicht wörtlich ablesen, damit Lebendigkeit und Kurzweiligkeit gewährleistet sind. Weiterhin sind erzählte Geschichten auch leichter zu verstehen als vorgelesene, weil man sich in der Gestaltung der Geschichte von den Reaktionen der Kinder leiten lassen kann (Götte, 1991).

Unser Programm besitzt einen hohen Aufforderungscharakter, der durch den Einsatz kindgemäßer Mittel und Medien (Symbolik, Rätsel, emotional bewegende Geschichten, Bildtafeln, Handpuppen, Bewegungsspiele, Lieder, Humor, Ausmal- und Aufklebebilder

etc.) erzeugt wird und das große Spielbedürfnis der Vorschulkinder befriedigt (vgl. auch Ossowski, 2004, zu den vielfältigen positiven Wirkungen von Humor im pädagogischen Kontakt, wie z.B. Entspannung, Konfliktentschärfung, Lustgewinn und Reduktion negativer Emotionszustände sowie Interesse und Aufmerksamkeit). Dies unterscheidet es von dem meines Wissens einzigen publizierten deutschsprachigen Manual zur Förderung sozialer Kompetenz bei Kindergartenkindern, dem bereits mehrfach erwähnten Training Faustlos (Cierpka, 2001). Als Medium dient dort im Wesentlichen eine Abfolge von Tageslicht-Folien oder Fotokarten, welche mit Puppenspiel und Übungen verbunden werden. Diesen oft trockenen Unterrichtscharakter behavioraler Trainings (wohlthuende Ausnahme: Das "incredible years dinosaur social skills and problem-solving child training program" von Webster-Stratton; vgl. Webster-Stratton & Reid, 2004) wollten wir allerdings vermeiden. So werden bei den Kindern positive Emotionserlebnisse in der Gruppe ausgelöst, welche die individuelle und soziale Entwicklung fördern und eine große Rolle bei der Bildung zwischenmenschlicher Bindungen spielen (Izard, 1994). Auch ist Gelerntes aus dem episodischen Gedächtnisspeicher, in welchem die Speicherung stark von emotionalen Zuständen moduliert wird, leichter abrufbar, als aus dem semantischen Gedächtnis (Tulving, 1972).

#### ***III.4.4 Lernen durch aktives Handeln***

"Eine rein sprachliche Präsentation eines Lehrstoffes ist der Informationsverarbeitung im Kindergartenalter völlig unangemessen." (Edelmann, 1994, S. 250). In unserem Training wird deshalb eine Vielzahl von Materialien eingesetzt, die von den Kindern aktiv manipuliert werden (vgl. Gliederungspunkt III.4.3). Bildhafte Darstellungen regen den Lernenden an, eine bildhafte mentale Repräsentation der zu lernenden Information zu erwerben und fördern das Behalten (Lewalter, 1997). Eine über die bildhaften Informationen hinaus gehende gleichzeitige Mehrfachkodierung (sprachlich / symbolisch, bildhaft / analog, handlungsmäßig / motorisch) verbessert das Lernen zusätzlich, da ein Gegenstand präziser und vollständiger erfasst und auch besser behalten wird (Edelmann, 1994).

Die zu trainierenden Kinder sind zu großen Teilen aktiv in den Lernstoff eingebunden. Auf ihre Fragen und Einwürfe wird eingegangen. Frontalpräsentation findet im Wesentlichen nur beim Präsentieren der Geschichten (Tiergeschichten vorlesen, Puppenspiel) statt, denn im

Vorschulalter erfolgt effektives Lernen durch eigene Tätigkeit (Huppertz, 1992). An geeigneten Stellen werden die Kinder in die Gestaltung der Geschichten einbezogen und üben durch stellvertretendes Rollenspiel in spielerischer Weise soziale Fertigkeiten wie z.B. Kontakt aufnehmen, denn die Spielwelt des Kindes ist zugleich seine Lernwelt, in welcher z.B. Emotionsregulierung erlernt werden kann (Nitz & Henning, 1988; von Salisch, 2000).

In die einzelnen Aufgaben werden immer möglichst viele Kinder einbezogen. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben ist dabei an die Kinder anzupassen, um ein nach Leistungsvermögen differenziertes Arbeiten zu ermöglichen. Durch die dabei entstehende, erfolgreiche Bewältigung von Aufgaben erleben sich die Kinder als Urheber eigenen Handelns, was ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung in Bezug auf soziale Herausforderungen dienen soll.

### ***III.4.5 Rituale***

Rituale als wiederkehrende und wieder erkennbare Handlungen entsprechen einem Bedürfnis nach Struktur, Stabilität und Verlässlichkeit. Sie können meines Erachtens auch der Handlungs- und Aufmerksamkeitssteuerung dienen. In einem Gruppenritual wird das persönliche Ich-Gefühl durch ein passageres Wir-Gefühl ersetzt, was Verbundenheit bewirkt (Kaufmann-Huber, 1995). Neben dem Freundschaftsritual werden eine Menge anderer Rituale eingesetzt, wie z.B. die Fokussierung der Aufmerksamkeit, die Reisen zu Planeten und Kindergärten etc. Unser Training darf von den Erziehern gerne in weitere, geeignete (evtl. bereits im Kindergarten praktizierte) Rituale eingebunden werden.

### ***III.4.6 Aufmerksamkeitsfördernde Maßnahmen***

Die Rezeption von Lerninhalten erfordert eine selektive Aufmerksamkeitszuwendung (vgl. auch Gliederungspunkt III.4.3). Ohne diese kann kein verlässlicher Gedächtnisbesitz entstehen (Breuer & Weuffen, 1988). Konkurrierende Reize sollten während der Trainingsdurchführung weitgehend reduziert werden. So sollte etwa ablenkendes Spielzeug vor Trainingsbeginn möglichst weggeräumt werden und es sollten während der Trainingseinheit keine Störungen durch Telefonklingeln, gruppenfremde Kinder oder andere Erwachsene auftreten. Generell eignet sich auch der Vormittag besser für die Durchführung

als der Nachmittag, da morgens bessere Aufmerksamkeitsleistungen zu erwarten sind. Weiterhin verfügt unser Training über eine Reihe von Elementen, um die gerichtete Aufmerksamkeit der Kinder zu fördern.

So wird zur Herstellung von Ruhe und einer gerichteten, selektiven Aufmerksamkeit das Ritual der Fokussierung der Aufmerksamkeit (vgl. Gliederungspunkt III.3.1.4.4) zwei Mal während jeder Kernzeit durchgeführt. Dieses kann bei Bedarf auch häufiger eingesetzt werden, allerdings nur, wenn alle Kinder konzentriert daran teilnehmen, damit die Maßnahme ihre Wirkung nicht einbüßt. Der Trainer sollte zuvor immer den Blickkontakt suchen und bei Notwendigkeit die Kinder mehrmals ansprechen.

Darüber hinaus kann bei größerer Unruhe die in der Einführungsstunde (vgl. Gliederungspunkt III.3.2) eingeführte Ruheregeln eingesetzt werden. Dabei ist auf eine konsequente Durchführung zu achten, d.h. die Hände sollten so lange schweigend erhoben bleiben, bis alle Kinder ruhig sind. Wenn ein Kind dies selbst nach einiger Wartezeit nicht bemerkt hat und weiter unruhig ist, kann auch ein verbaler Hinweis gegeben werden.

#### ***III.4.7 Kontingenter Umgang mit erwünschtem und unerwünschtem Verhalten***

Erwünschtes Verhalten wie z.B. die aktive Teilnahme während einer Trainingseinheit wird durch intensives Lob verstärkt (vgl. Madsen, Becker & Thomas, 1975; O'Leary & Drabman, 1971). Unaufmerksamem Verhalten wird durch die oben beschriebenen Maßnahmen zur Aufmerksamkeitsförderung begegnet. Hierbei werden Kinder auch durch direkte Ansprache und Übertragung einer anliegenden Aufgabenstellung (z.B. Beantwortung einer Frage) eingebunden. Sonstiges unerwünschtes Verhalten wird ignoriert, sofern es die Gruppenaktivitäten nicht deutlich stört (zur unerwünschten Verstärkung von Problemverhalten durch Aufmerksamkeitszuwendung in Kindergruppen vgl. die Arbeiten von O'Leary & Drabman, 1971 sowie Ross & Levine, 1976; Übersicht bei Maercker, 2000).

Für ihre aktive, erfolgreiche Teilnahme (z.B. Erledigung der Hausaufgaben oder Einbringen eines Problemlösevorschlages) erhalten je nach Aufgabenstellung entweder die betroffenen Kinder oder alle Kinder der Gesamtgruppe sofort jeweils einen Token in Form einer Raketenmarke (vgl. auch Gliederungspunkt III.4.8). Diese können im Trainingsverlauf nach

festgelegten Mengenkriterien für eine Auswahl der von den Kindern zu Beginn des Trainings ausgesuchten Aktivitätsverstärker eingelöst werden. Die erreichten Token werden im Gruppenzimmer gut sichtbar aufbewahrt. Die Verstärkungsregeln sind einfach und verständlich und so angelegt, dass jedes Kind im Trainingsverlauf berechtigt darauf hoffen darf, wenigstens ein oder zwei Aktivitätsverstärker einlösen zu können.

Über die Verteilung der Fruchtgummi-Tiere (vgl. Gliederungspunkt III.3.1.4.8) geschieht ebenfalls Verstärkung für die Mitarbeit während einer Trainingseinheit und auch Bestrafung für Störverhalten über den Entzug von Fruchtgummis (Response Cost). Hier ist immer die Gesamtgruppe betroffen, dies erhöht die entsprechende soziale Verstärkung durch Peers. Zu den guten Effekten von Response Cost bei der Unterdrückung unerwünschten Verhaltens und der zeitweise heftigen Diskussion über Ethik und Nutzen einer solchen milden, indirekten Form der Bestrafung sei der Leser auf Bellingrath (2001), Brack (2001), Kanfer und Phillips (1975), Lomen (1983), Maercker (2000) sowie O'Leary und Drabman (1971) verwiesen.

Wiederholtem Störverhalten einzelner Kinder kann während der Trainingseinheiten in Ausnahmefällen mit dem Einsatz einer kurzen Auszeit (Time Out) begegnet werden, wenn Erzieher diese Maßnahme nicht aus ideologischen Gründen ablehnen (zur Diskussion über Bestrafungen wurde oben bereits auf Quellen verwiesen). Diese sollte sachlich mit Begründung der Maßnahme gegenüber dem betroffenen Kind verhängt werden. Sie wird ohne bedeutsame Aufmerksamkeitszuwendung, ohne demütigendes Verhalten des Erziehers und unter Nutzung einer reizarmen Auszeit-Umgebung für wenige Minuten angeordnet. Zu Chancen und Grenzen von Time Out in unterrichtsähnlichen Settings, zur fachgerechten Anwendung sowie zur Überlegenheit gegenüber Ignorieren bei hoher Verstärkung von unerwünschtem Verhalten durch Peers sei der Leser auf Fliegel, Groeger, Künzel, Schulte und Sorgatz (1998), Kanfer und Phillips (1975), Maercker (2000) sowie Wielkiewicz (1986) verwiesen. In der bisherigen Anwendung des Trainings zeigte sich dies erst ein einziges Mal als notwendig und war sehr erfolgreich, was die Unterdrückung des unerwünschten Verhaltens anging.

### *III.4.8 Tokenverstärkung*

Wie in Gliederungspunkt III.3.3.3 dargestellt, wird bei Konfliktverhalten im Alltag eine durch Erzieher und Peers geleitete Problemlösungssuche mittels der Signalkarten eingesetzt, welche mit entsprechender sozialer Verstärkung und Tokenverstärkung einhergeht. Die adäquate Umsetzung einer angemessenen Problemlösung wird dann ebenfalls sozial und durch die Vergabe von Raketenmarken (Token) verstärkt. Auch werden die Kinder in gleicher Weise für die einvernehmliche Beilegung eines entstandenen Konflikts verstärkt, wenn kein Erzieher einschreiten und den Problemlöseprozess strukturieren musste, also selbständig eine Lösung gefunden wurde, bevor der Konflikt überhaupt eskalierte. Abgesehen davon wird adäquates Sozialverhalten im Kindergarten-Alltag bewusst nicht durch Raketenmarken verstärkt, da unser Training kein Therapieprogramm darstellt und eine solche Maßnahme entsprechend weder im Verhältnis zu den benötigten entsprechenden "Überwachungsmaßnahmen" stehen, noch auf Akzeptanz von Eltern und Erziehern stoßen würde.

Während der Trainingseinheiten werden gute Lösungsideen mit jeweils einer Raketenmarke für jedes Kind der gesamten Gruppe verstärkt. Dies erhöht die soziale Verstärkung durch die Peers, stärkt die Gruppenkohäsion und führt dazu, dass auch Kinder, denen es noch nicht gelingt, Lösungen zu finden, Zugang zu Verstärkern haben. Ebenso werden die Hausaufgabenerledigung und die erfolgreiche Reflexion mittels Tokenvergabe (in Einzelkontingenz) belohnt. Die Raketenmarken werden gut sichtbar im Gruppenraum auf einer Wandtafel gesammelt. Der Eintausch der Raketenmarken erfolgt nach einem festen Mengenkriterium: Für jeweils 20 Raketenmarken kann ein beliebiger Aktivitätsverstärker eingetauscht werden. Dies sichert jedem Kind die Möglichkeit, wenigstens ein bis zwei Mal einen Eintausch durchführen zu können. Das Tokensystem wird von den Erziehern ständig auf seine Wirksamkeit überwacht (vgl. Gliederungspunkt III.3.3.2). Die im Alltag durch Raketenmarken verstärkten Verhaltensweisen (kompetente Konfliktlösungen finden und umsetzen) sind meines Erachtens negativ selbstverstärkend (der Konflikt, also ein aversiver Zustand wird beendet) und dürften auch zu positiver sozialer Verstärkung durch Peers führen. Dies sollte die Stabilität des Verhaltens zusätzlich sichern, da es nach F. Petermann (2003) als gesichert gelten kann, dass Effekte von Präventionsprogrammen langfristig

erhalten bleiben, wenn entsprechende Unterstützung durch das soziale Umfeld der Kinder erfolgt.

Tokenverstärkung wurde erst in Experimentalphase 2 angewandt (vgl. Gliederungspunkt V und Unterpunkte). In unser ursprüngliches Training wurde Tokenverstärkung eingeführt, da sich Lob als sozialer Verstärker in der pädagogisch-psychologischen Forschung schon früh als nicht immer als wirksam erwiesen hatte (vgl. z.B. Levin & Simmons, 1962 in Lomen, 1983) und die Ergebnisse der Evaluation unseres Trainings in Experimentalphase 1 noch nicht ausreichend zufrieden stellend waren (vgl. Gliederungspunkt VI.2 und Unterpunkte). Direkte Vergleiche sozialer mit materieller oder Handlungsverstärkung im Rahmen eines Tokenprogramms zeigten eine klare Unterlegenheit sozialer Verstärker (Lomen, 1983; Walker, Hops & Fiegenbaum, 1976).

Soziale Verstärkung wird bei systematisierten Interventionen allerdings in der Regel zusammen mit anderen Arten der Verstärkung angewandt und zeigt sich geeignet zum Aufbau von Selbstverstärkungstechniken, sowie teilweise, um im Rahmen eines Tokenprogramms erzielte Verhaltensfortschritte beizubehalten (Bellingrath, 2001; Bönner, Wasel-Nielen & Tent, 1983; Lomen, 1983).

Tokenverstärkung erschien in vielfältiger Hinsicht gut geeignet: Die Vergabe eines Token geht auch immer mit Rückmeldung, sozialer Verstärkung durch die Erzieher und teils auch durch Peers (v.a. bei Gruppenkontingenzen) und Modelllernen einher und ermöglicht ebenso die Selbstverstärkung eines Kindes, welche einen Schlüssel für die Generalisation von Verhaltensweisen darstellen könnte (vgl. Bellingrath, 2001; Bönner, Wasel-Nielen & Tent, 1983; Drabman, Spitalnik & O'Leary, 1973 in Davison et al., 2002; Jones & Kazdin, 1975; Kazdin & Bootzin, 1972; Lauth, 2001; Lomen, 1983; Madsen, Becker & Thomas, 1975; O'Leary & Drabman, 1971). Weiter sind Tokensysteme für junge Kinder aufgrund ihrer altersbedingt hohen Umweltabhängigkeit und ihrer noch vergleichsweise wenig entwickelten kognitiven Kompetenzen in besonderer Weise geeignet. Zur Kontroverse um die angebliche Zerstörung intrinsischer Motivation bei Tokenverstärkung sei der Leser auf Deci und Ryan, 1985, Feingold und Mahoney, 1975, Ford, McClure und Haring-McClure, 1979 sowie Rost, 2001 verwiesen. Martens und Witt (2004) entlarven diesen angeblichen Effekt nach einer Sichtung von Metaanalysen mit über 60 Studien gar als Mythos. Das Gegenteil sei der Fall.

Operante Verstärkung erweise sich nur in einem einzigen Fall als zerstörerisch für die intrinsische Motivation von Kindern: Wenn diese unabhängig von Leistung, also nicht kontingent gegeben werde.

Zu Variationen des Vorgehens bei Tokenverstärkung, entsprechendem theoretischen Hintergrund und weiterer vorliegender Empirie verweise ich auf einen guten und aktuellen Überblick über die Verwendung von Tokensystemen bei jungen Kindern bei S. Zeller (2003), in welchem die hohe Eignung von Tokensystemen zur Verhaltensmodifikation herausgestellt wird. Auch wurde in Gliederungspunkt III.3.3.2 bereits auf weiterführende Literatur hingewiesen. Darüber hinaus könnten dem interessierten Leser die Arbeiten von Bellingrath (2001), Brack (2001), Kolbow (2003), Rost (2001) und vor allem Lomen (1983) einen guten Überblick bieten.



## IV HYPOTHESEN

### IV.1 Hypothesen bezüglich der erwarteten Effekte des Trainings (Trainingshypothesen)

#### Hypothese 1:

Durch das Training sind Fortschritte in der korrekten Identifikation von Primäremotionen zu erwarten (vgl. die Effekte von Trainings der sozialen Perspektivenübernahme und Empathie in Gliederungspunkt II.1.2.2 und Unterpunkten). Dies ist in Experimentalphase 1 (vgl. hierzu Gliederungspunkt V und Unterpunkte) messbar in einem Anstieg der mittleren Ausprägung des Index *K1* (Gefühle erkennen) des Schlüsselbildverfahrens (Wolf, Conrad & Lischer, 1996; vgl. Gliederungspunkt V.2.1.1) über die Zeit in der Experimentalgruppe 1 (EG1), jedoch nicht in der Kontrollgruppe 1 (KG1). In Experimentalphase 2 ist dies in einem Anstieg der mittleren Ausprägung des Index *K1* über die Zeit in der Experimentalgruppe 2 (EG2) messbar.

#### Hypothese 2:

Durch das Training ist eine Verbesserung von Leistungen in Empathie und sozialer Perspektivenübernahme zu erwarten (vgl. die Effekte von Trainings der sozialen Perspektivenübernahme und Empathie in Gliederungspunkt II.1.2.2 und Unterpunkten). Dies ist in Experimentalphase 1 messbar in einem Anstieg der mittleren Ausprägung des Index *K2* (Gefühle zuordnen) des Schlüsselbildverfahrens über die Zeit in der EG1, jedoch nicht in der KG1. In Experimentalphase 2 ist dies in einem Anstieg der mittleren Ausprägung des Index *K2* über die Zeit in der EG2 messbar.

#### Hypothese 3:

Durch das Training ist eine häufigere Generierung adäquater (sozial kompetenter) Problemlösestrategien zu erwarten (vgl. die Effekte von Problemlösetrainings in Gliederungspunkt II.1.2.1 und Unterpunkten). Dies ist in Experimentalphase 1 messbar in einem Anstieg der mittleren Ausprägung des Index *K3* (Probleme lösen) des Schlüsselbildverfahrens über die Zeit in der EG1, jedoch nicht in der KG1. In Experimentalphase 2 ist dies in einem Anstieg der mittleren Ausprägung des Index *K3* über die Zeit in der EG2 messbar.

Hypothese 4:

Durch das Training sind Fortschritte in der Vorhersage der Änderung von Gefühlszuständen aufgrund von (in der Vorstellung angewandten) Problemlösestrategien zu erwarten. Diese Fertigkeit beruht auf Prozessen von Empathie und sozialer Perspektivenübernahme (vgl. Gliederungspunkt II.1.2.2 und Unterpunkte). Die genannten Fortschritte sind in Experimentalphase 1 messbar in einem Anstieg der mittleren Ausprägung des Index *K4* (Veränderungen vorhersagen) des Schlüsselbildverfahrens über die Zeit in der EG1, jedoch nicht in der KG1. In Experimentalphase 2 ist dies in einem Anstieg der mittleren Ausprägung des Index *K2* über die Zeit in der EG2 messbar.

Hypothese 5:

Durch das Training ist eine stärkere soziale Integration wenig integrierter Kinder zu erwarten (vgl. die bisweilen vorhandenen Effekte diverser Trainings sozialer Fertigkeiten auf den sozialen Status eines Kindes in Gliederungspunkt II.3.5). Dies ist an Prozessen der gegenseitigen Sympathie und Akzeptanz erkennbar. Erwartet wird in Experimentalphase 1 folglich ein Anstieg in der einander entgegengebrachten Sympathie und Akzeptanz. Dies ist messbar in einem Anstieg der Ausprägung des Indizes *BEL1* (Andere Kinder beurteilen das Zielkind) sowie *BEL2* (Das Zielkind beurteilt andere Kinder) des soziometrischen Baumhausverfahrens (vgl. Gliederungspunkt V.2.1.2) über die Zeit in der EG1, jedoch nicht in der KG1. Diesen Anstieg erwarte ich verständlicherweise vor allem für ausgewählte Kinder der EG1, welche zum Messzeitpunkt 1 durch einen beeinträchtigten sozialen Status gekennzeichnet sind, d.h. einen niedrigen Wert im Index *BEL1* aufweisen (vgl. Hypothese 13). Eine Veränderung der gesamten EG1 in Richtung gesteigerter gegenseitiger Sympathie und Akzeptanz halte ich ebenfalls für möglich, diese könnte jedoch deutlich schwächer ausfallen. In Experimentalphase 2 ist die stärkere soziale Integration wenig integrierter Kinder in der EG2 anhand eines Anstiegs der Ausprägung des Beliebtheitsindizes *WahlBeliebt* des soziometrischen Wahlverfahrens (vgl. Gliederungspunkt V.2.2.6) über die Zeit messbar. Auch dieser Anstieg betrifft im Sinne dieser Hypothese vor allem die wenig beliebten, also die zuvor ignorierten und abgelehnten Kinder bzw. fällt dort stärker aus.

Hypothese 6:

Durch das Training ist eine Verhaltensänderung in Richtung Zunahme sozialer Kompetenz und Abnahme von Problemverhalten zu erwarten, welche von Erziehern und Eltern

wahrgenommen wird (vgl. die diesbezüglichen Effekte diverser Trainings sozialer Fertigkeiten, z.B. zusammenfassend in Gliederungspunkt II.3 und Unterpunkten). Dies ist messbar in einer entsprechenden mittleren Veränderung in den Skalen der VBV (Verhaltensbeurteilungsbögen für Vorschulkinder, Döpfner et al., 1993; vgl. Gliederungspunkt V.2.2.1). Ich erwarte in Experimentalphase 1 eine Steigerung der mittleren Höhe der Skala *soziale Kompetenz*, jedoch eine Senkung der mittleren Höhe der Skalen *oppositionell-aggressives Verhalten*, *Aufmerksamkeitsschwächen und Hyperaktivität* und *emotionale Auffälligkeiten* der VBV über die Zeit in der EG1, jedoch nicht in der KG1. In Experimentalphase 2 ist dies anhand entsprechender Veränderungen der Skalen der VBV über die Zeit in der EG2 beurteilbar. Die qualitative retrospektive Erfolgsbeurteilung durch die Erzieher in Experimentalphase 3 dient der Prüfung von Hypothese 6 an der Experimentalgruppe 3 (EG3).

#### Hypothese 7:

Die in Hypothese 6 postulierten Verhaltensänderungen in Richtung Zunahme sozialer Kompetenz und Abnahme von Problemverhalten sollen ebenfalls mittels systematischer Verhaltensbeobachtung nachweisbar sein. In Experimentalphase 2 geschieht dies mittels des BBK (Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter, Duhm & Althaus, 1980; vgl. Gliederungspunkt V.2.1.5) in der Anwendung durch die Trainer und unbeteiligte Erzieher. Dieser wurde allerdings nur beim Training der EG2 in Experimentalphase 2 eingesetzt, eine Kontrollbedingung ist hier nicht herstellbar. Es wird eine Steigerung der mittleren Höhe der Ratings des Faktors *Kompetent* und das Sinken der mittleren Ratingwerte der Faktoren *Schüchtern* und *Aggressiv* über die Zeit postuliert. In Experimentalphase 3 geschieht der Nachweis der postulierten Veränderungen anhand von in Videoaufzeichnungen gewonnenen Daten (vgl. Gliederungspunkt V.2.1.6): Die Beobachter-Urteile sollen den Schluss zulassen, dass adäquates Verhalten in der Experimentalgruppe 3 (EG3), jedoch nicht in der Kontrollgruppe 3 (KG3) über die Zeit zunimmt und inadäquates Verhalten abnimmt. Weiter soll die Qualität der Gefühlserkennung und -benennung sowie der Problemlösevorschläge in der EG3 während des Trainings zunehmen, in der KG3 jedoch gleich bleiben oder sinken.

#### Hypothese 8:

Das Training wird von den Kindern als kurzweilig und belohnend erlebt. Dies soll sich in Experimentalphase 1 in der in Gliederungspunkt V.2.1.3 beschriebenen qualitativen

Erhebung zur Zufriedenheit der Kinder niederschlagen. Ich erwarte ein im Mittel überdurchschnittliches Ratingurteil über den gesamten Verlauf des Trainings. In den Experimentalphasen 2 und 3 soll diese Hypothese über die subjektive Einschätzung der Trainer geprüft werden.

Hypothese 9:

Das Training wird von den Erziehern akzeptiert und als sinnvoll beurteilt. Die Erzieher lassen sich in Aufgaben wie Transfertechniken einbinden. Dies wird in den Experimentalphasen 2 und 3 qualitativ über die Erhebung zur Zufriedenheit der Erzieher (vgl. Gliederungspunkt V.2.1.4) geprüft. Weiter wird dies in einer qualitativen Beurteilung durch den Autor dieser Arbeit bezüglich der praktischen Durchführung der Transfertechniken geprüft (subjektiver Eindruck).

Hypothese 10:

Erzieher können nach der Teilnahme an einer Qualifikationsmaßnahme erfolgreich die Trainerrolle übernehmen. Dies wird durch den Erfolgsnachweis mittels der in Experimentalphase 3 eingesetzten Messinstrumente belegt (vgl. Hypothese 7 und eingeschränkt auch Hypothesen 8 und 9). Weiter wird dies in einer qualitativen Beurteilung durch den Autor dieser Arbeit bezüglich der praktischen Durchführung des Trainings geprüft (subjektiver Eindruck).

Hypothese 11:

Die von Experimentalphase 1 zu Experimentalphase 2 erzielten Verbesserungen im Trainingsmanual und in der Durchführung der Intervention führen zu besseren Interventionserfolgen. Dies lässt sich quantitativ in einem Vergleich der mittleren Ausprägungen im Schlüsselbildverfahren (Wolf et al., 1996) und in den VBV (Döpfner et al., 1993) belegen: Erwartet wird eine signifikant höhere mittlere Ausprägung der Indizes *K1*, *K2*, *K3* und *K4* des Schlüsselbildverfahrens in der EG2 zum Messzeitpunkt 3 im Vergleich zur EG1 zum Messzeitpunkt 2 (jeweils Post-Daten). Erwartet wird ebenfalls eine signifikant höhere mittlere Ausprägung der Skala *soziale Kompetenz* und signifikant niedrigere mittlere Ausprägungen der Skalen *oppositionell-aggressives Verhalten*, *Aufmerksamkeitsschwächen und Hyperaktivität* und *emotionale Auffälligkeiten* der VBV in der EG2 zum Messzeitpunkt 3 im Vergleich zur EG1 zum Messzeitpunkt 2.

Hypothese 12:

Die Trainingseffekte generalisieren über Stimuli (Personen und Settings), über Reaktionen (Verhaltensweisen) und über die Zeit (vgl. Gliederungspunkt II.1.6.4 und Unterpunkte sowie Lauth & Engelberg, 1996). Die Generalisierung über Stimuli und Reaktionen wird durch die meisten der eingesetzten quantitativen Verfahren überprüft. Diese erfassen Veränderungen in anderen Settings als dem Trainingssetting und gegenüber anderen Personen als den Trainern. Sie verlangen die Anwendung neuer Verhaltensweisen bei neuen Aufgabenstellungen. Die Generalisierung über die Zeit wird in Experimentalphase 3 überprüft. Es wird die Dauerhaftigkeit der Trainingseffekte von Messzeitpunkt 5 zu Messzeitpunkt 6 postuliert. Erwartet werden folglich gleich bleibende oder positiver ausfallende Beobachter-Urteile über das aufgezeichnete Verhalten der Kinder (vgl. Gliederungspunkt V.2.1.6) in der EG3 bis zum Zeitpunkt des Follow-Up (Messzeitpunkt 6). Gleiches gilt für die Qualität der Gefühlserkennung und -benennung sowie der Problemlösevorschläge.

Ursprünglich war die Überprüfung der Generalisierung über die Zeit bereits für die Experimentalphase 2 angedacht. Da jedoch die Trainingseffekte in Experimentalphase 1 eher verhalten ausfielen (vgl. Gliederungspunkt VI mit Unterpunkten), wurde auf die Erhebung von Follow-Up-Daten für die EG1 verzichtet.

Hypothese 13:

Bei allen bisher aufgestellten Hypothesen ist zu erwarten, dass stärker beeinträchtigte Kinder relativ größere Fortschritte als bereits kompetente Kinder machen, dies schon allein aus statistischen Gründen (vgl. Wottawa & Thierau, 2003). Im Rahmen von Hypothese 5 wurde dies für die soziometrischen Verfahren bereits explizit postuliert. Weiter soll dies für alle übrigen quantitativ auswertbaren Verfahren ebenfalls überprüft werden.

Hypothese 14:

Bei allen bisher aufgestellten Hypothesen ist zu erwarten, dass sich Trainingserfolge als unabhängig vom Geschlecht erweisen. Ebenso ist aufgrund der recht engen Altersspanne der Zielgruppe und der Stichprobe (vgl. Gliederungspunkte III.1 und V.1.2 mit Unterpunkten) kein Zusammenhang der Trainingserfolge mit dem Alter der Kinder wünschenswert und zu erwarten.

## IV.2 Nebenhypothesen

### Hypothese N1:

Die Messinstrumente weisen akzeptable psychometrische Qualitäten auf. Dies soll für alle Instrumente, ausgenommen die qualitativen Verfahren, überprüft werden. Bei etablierten Verfahren werden jedoch nicht alle Maße psychometrischer Qualität überprüft. Dennoch soll auch hier eine Überprüfung psychometrischer Qualität erfolgen, da häufig nicht alle Items aus solchen Verfahren verwendet wurden (vgl. Gliederungspunkt V.2.2 mit Unterpunkten) und so beispielsweise die Faktorenstruktur neu überprüft werden sollte. Kriterien für eine akzeptable psychometrische Qualität werden aus Fisseni (1997) und Bortz und Döring (2002) entnommen. Selbstverständlich stellen die in Gliederungspunkt VI.1 und Unterpunkten erfolgten Berechnungen der psychometrischen Qualität nur eine vorsichtige Abschätzung dieser in Bezug auf die Anwendung an den verwendeten Stichproben dar. Es wird nicht der Anspruch erhoben, eine Aussage über die Qualität des Verfahrens als solches zu machen.

### Hypothese N2:

EG1 und KG1 unterscheiden sich zum Messzeitpunkt 1 in keinem der erhobenen Maße signifikant überzufällig. Auch die Alters- und Geschlechtsverteilung in der Stichprobe fällt nicht überzufällig unterschiedlich aus. In Experimentalphase 3 gilt entsprechendes für die dortige EG3 und KG3 zum Messzeitpunkt 4. Parallelität der Gruppen wird auch für "EG1 zum Messzeitpunkt 1" und "EG2 zum Messzeitpunkt 2" (jeweils Prä-Zeitpunkte) postuliert. Dies ist messbar in vergleichbaren, also nicht signifikant überzufällig abweichenden, mittleren Ausprägungen aller dort jeweils eingesetzten Indizes, Skalen und Faktoren zwischen den jeweiligen Experimental- und Kontrollgruppen (mit Ausnahme der qualitativen Verfahren; inklusive der soziodemographischen Daten).

### Hypothese N3:

Elterliches Erziehungsverhalten hängt systematisch mit kindlichem Verhalten zusammen. Ich erwarte, dass zum Messzeitpunkt 1 zwischen adäquatem Erziehungsverhalten und sozial angemessenem Kindverhalten positive korrelative Zusammenhänge bestehen sowie zwischen adäquatem Erziehungsverhalten und sozial unangemessenem Kindverhalten negative Zusammenhänge. Dies ist messbar in statistisch bedeutsamen Korrelationen der

Faktoren der Erziehungsfragebögen AE und EFE (Autoritativer Erziehungsstil, Schwarz & Silbereisen, 1996; Skala zur Messung entwicklungsförderlichen Elternverhaltens, Peterander, 1993; vgl. Gliederungspunkte V.2.2.2 und V.2.2.3) mit den entsprechenden Skalen der VBV (Döpfner et al., 1993). Ein kausaler Zusammenhang in der Art "Erziehungsverhalten erklärt Verhaltensunterschiede im kindlichen Verhalten" (oder umgekehrt) lässt sich leider im Rahmen der vorliegenden Studie nicht prüfen.

Hypothese N4:

Elterliches Erziehungsverhalten bleibt über die Zeit stabil. Dies ist messbar in vergleichbaren mittleren Ausprägungen der Faktoren von AE und EFE zu den Messzeitpunkten 1 und 2, also dem Fehlen von signifikanten Mittelwertsunterschieden über die Zeit in EG1 und KG1 während der Experimentalphase 1.

Hypothese N5:

Die *Qualifikation der Mutter* hängt systematisch mit kompetentem Verhalten ihres Kindes sowie mit kompetentem eigenem Erziehungs- und Elternverhalten zusammen. Dies vermute ich aufgrund vielfältiger Studien, welche die Bildung der Mutter als protektiven Faktor und kompetentes Modell für die Entwicklung eines Kindes anführen (vgl. z.B. Alt, 2005; Ricciuti, 1999). Weiter gehe ich davon aus, dass höher qualifizierte Mütter einen angemesseneren Erziehungsstil anwenden (vgl. Nikele, 1999). Es werden folglich im Mittel signifikant höhere Merkmalsausprägungen in den Faktoren des AE und der EFE für Kinder höher qualifizierter Mütter im Vergleich zu denen geringer qualifizierter Mütter postuliert. Einen gleichartigen Unterschied erwarte ich für die mittleren Werte in der Skala *soziale Kompetenz* der VBV im Eltern- und Erzieher-Urteil zum Messzeitpunkt 1 (trotz vielfältiger sonstiger potentieller Einflüsse auf die soziale Kompetenz eines Kindes). Eine Vorhersage von Zusammenhängen mit Messwerten zum Messzeitpunkt 2 für die EG1 oder Messzeitpunkt 3 für die EG2 (oder mit den Veränderungswerten) wird nicht gemacht, da eine Wirkung der *Qualifikation der Mutter* auf Trainingserfolge von mir nicht angenommen wird. Ebenso erwarte ich keine direkte Wirkung der *Qualifikation der Mutter* auf Problemverhalten (erhoben in den VBV), da dieses von einer großen Vielzahl von einflussreichen Faktoren abhängt (vgl. Gliederungspunkt I.1.3 und Unterpunkte). Ich untersuche diese Zusammenhänge folglich auch nicht. Ein kausaler Zusammenhang in der Art "*Qualifikation der Mutter* erklärt Verhaltensunterschiede im kindlichen Verhalten oder

im eigenen Erziehungsverhalten" lässt sich leider im Rahmen der vorliegenden Studie nicht prüfen.

Hypothese N6:

Zwischen der Veränderung im sozialen Status eines Kindes über die Zeit und der Veränderung im Verhalten eines Kindes über die Zeit besteht ein systematischer Zusammenhang. Erwartet wird für die Experimentalphase 1 eine signifikante positive Korrelation zwischen der Veränderung von *BELI* (Andere Kinder beurteilen das Zielkind) im Baumhausverfahren und der Veränderung von *soziale Kompetenz* aus den VBV (Döpfner et al., 1993) in der EG1. Erwartet wird weiter ein entsprechender negativer Zusammenhang mit den Veränderungen in den Skalen *oppositionell-aggressives Verhalten*, *Aufmerksamkeitsschwächen und Hyperaktivität* und *emotionale Auffälligkeiten* der VBV. In Experimentalphase 2 werden diese Zusammenhänge für die EG2 zwischen der Veränderung von *WahlBeliebt* aus dem soziometrischen Wahlverfahren (vgl. Gliederungspunkt V.2.2.6) und der Veränderung in den Skalen der VBV erwartet. Weiter wird ein signifikanter positiver Zusammenhang der Veränderung von *WahlBeliebt* mit den Veränderungswerten des Faktors *Kompetent* des BBK (Duhm & Althaus, 1980) und ein ebensolcher negativer Zusammenhang mit den Veränderungswerten des Faktors *Aggressiv* erwartet. In Bezug auf Zusammenhänge mit den Veränderungen im Faktor *Schüchtern* wird zurückhaltend ein moderater negativer Zusammenhang postuliert, da schüchterne Kinder zwar nicht durchgehend unbeliebt sind, jedoch häufig ignoriert werden (vgl. Gliederungspunkt I.1.3.5).



## V METHODIK

Einen Überblick über das methodische Vorgehen während der gesamten Studie ermöglichen Abbildung 3 und Tabelle 5 (vgl. Gliederungspunkt V.1). Die Studie wurde, wie aus Abbildung 3 zu ersehen, zur besseren Verständlichkeit in drei Experimentalphasen gegliedert.

Eine detaillierte Beschreibung des experimentellen Vorgehens findet sich in den Gliederungspunkten V.1 sowie V.2 und den jeweiligen Unterpunkten.

Abbildung 3

Experimentalphase 1			Experimentalphase 2				Experimentalphase 3					
Trainingsversion 1 Training der EG1			Trainingsversion 2 Training der EG2				Trainingsversion 3 Training der EG3		Trainingsversion 3 (Training der EG4)*			
MZP1		MZP2	MZP-A	MZP-B	MZP-C	MZP3	MZP4		MZP5		MZP6	
SB VBV BH AE EFE SD	Kontrollgruppe KG1  Fortlaufende qualitative Erhebung: Zufriedenheit der Kinder	SB VBV BH AE EFE	BBK SozW	BBK	BBK SozW	SB VBV	Video	Kontrollgruppe KG3	Video	Qualitativ: Erfolgsbeurteilung durch die Erzieher (EG3) und Zufriedenheit dieser	*unvollständig	Video (nur EG3)  Qualitativ: Zufriedenheit der Erzieher
			Fortlaufende qualitative Erhebung: Zufriedenheit der Kinder			Qualitativ: Zufriedenheit der Erzieher						

### Studienüberblick.

*Legende. EG1 bis EG4 = Experimentalgruppe 1 bis 4. KG1 und KG3 = Kontrollgruppe 1 und 3. MZP = Messzeitpunkt. SB = Schlüsselbildverfahren. VBV = Verhaltensbeurteilungsbögen für Vorschulkinder. BH = Baumhausverfahren. AE = Autoritativer Erziehungsstil. EFE = Skala zur Messung entwicklungsförderlichen Elternverhaltens. SD = Soziodemographische Datenerhebung. BBK = Verhaltensbeobachtung mit dem Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter. SozW = Soziometrische Wahl im Erzieherurteil. Video = Verdeckte Videoaufzeichnungen zur systematischen Verhaltensbeobachtung.*

### V.1 Trainingsmethodik

Anhand der Tabelle 5 ist ersichtlich, dass insgesamt vier Versionen des Trainings erarbeitet wurden: Nach einem ersten Entwurf des Trainings, welcher zu einer Rohfassung führte, ist die zweite Version v.a. durch die Einführung eines Tokensystems gekennzeichnet. Die Erstellung der Trainingsversion 3 diente der Veränderung und Erweiterung der

Tokenverstärkung, der Entwicklung umfangreicher Transfertechniken, der inhaltlichen und organisatorischen Anpassung an die Durchführung durch Erzieher und der Erstellung eines publizierbaren Manuals, welches sich für die eigenständige Durchführung durch Erzieher eignen sollte. Auch bekamen die Kinder durch Änderungen im Manual mehr Gelegenheiten eingeräumt, aktives Problemlösen im Puppenspiel einzuüben. Version 4 schließlich ist durch geringfügige Anpassungen und die Adaptation an die Durchführung durch nur einen Trainer gekennzeichnet. Diese Version stellt das Endergebnis der hier vorgestellten Studien dar.

Tabelle 5

*Übersicht Trainingsmethodik*

Trainingsversion 1	Trainingsversion 2	Trainingsversion 3	Trainingsversion 4
Erster Entwurf eines Trainings	Einführung von Tokenverstärkung  Entwurf erster, geringfügiger Transfertechniken  Verstärkte Information und Einbindung der Erzieher	Aktivere Beteiligung der Kinder an der Generierung von Problemlösungen  Veränderung und Erweiterung der Tokenverstärkung  Entwicklung umfangreicher Transfertechniken  Anpassung an die Durchführung durch Erzieher, Erstellung eines publizierbaren Manuals	Geringfügige Anpassungen anhand der Erfahrungen der Experimentalphase 3  Ermöglichung der Durchführung durch nur einen Trainer

### *V.1.1 Trainingsdesign*

#### *V.1.1.1 Experimentalphase 1*

Die Intervention und Evaluation unseres in Gliederungspunkt III und seinen Unterpunkten bereits ausführlich dargestellten Trainings fand in seiner ersten Version in einem quasiexperimentellen Design unter der Verwendung einer Wartekontrollgruppe statt (Experimentalgruppe: EG1; Kontrollgruppe: KG1).

Das Training umfasste 7 x 2 Trainingseinheiten zu je 50 Minuten (plus Einführungsstunde und Abschlussfest). Pro Woche wurden zwei Trainingseinheiten in kleinen Minigruppen á 7 Kindern durchgeführt. Dies geschah vormittags und in Räumen des Kindergartens. Zwischen zwei Trainingseinheiten lag mindestens ein Tag ohne Intervention. Die Intervention beanspruchte einen Zeitraum von insgesamt 8 Wochen. Sie wurde von den Autoren Tönjes und B. Zeller durchgeführt.

Zur Überprüfung der in Gliederungspunkt IV genannten Hypothesen sollten Daten zu zwei Messzeitpunkten (MZP1 / Prä, MZP2 / Post) an Kindern, Erziehern und Eltern erhoben werden. Prä- und Post-Testung fanden jeweils direkt vor bzw. nach der Intervention statt. Ein Follow-Up-Zeitpunkt (MZP3) war ebenfalls geplant. Dieser sollte in der Experimentalphase 2 zusammen mit der Post-Erhebung bei der dann trainierten Wartekontrollgruppe geschehen. Nach den etwas enttäuschenden Ergebnissen der Experimentalphase 1 (vgl. Gliederungspunkt VI mit Unterpunkten) wurde allerdings auf eine Katamneseuntersuchung verzichtet.

Die direkt an den Kindern durchgeführten Verfahren wurden jeweils an mehreren Tagen erhoben, so dass den Kindern ausreichend Pausen zur Verfügung standen. Weiterhin konnte durch die durchgehend kindgerecht gestalteten Messinstrumente und eine spielerische Einführung dieser ("Willst Du mit mir ein Bilderbuch anschauen?") gewährleistet werden, dass die Erhebung der Daten nicht belastend von den Kindern erlebt wurde. Bei einigen Verfahren wurde zur Kommunikation mit den Kindern auch zusätzlich eine Handpuppe oder ein Stofftier eingesetzt. Darüber hinaus nahmen die Evaluatoren vor der eigentlichen

Testdurchführung stundenweise am regulären Tagesablauf im Kindergarten teil, damit die Kinder sich mit ihnen vertraut machen konnten.

Die Daten wurden (bis auf die parallel ausgegebenen Fragebögen für Eltern und Erzieher) von nicht am Training beteiligten Hauptstudiumsstudenten der Psychologie im Rahmen eines Studienprojekts erhoben. Die Beurteiler waren nicht blind für die Zuteilung der Kinder auf die Experimental- oder Wartekontrollgruppe. Da sich für den ersten Messzeitpunkt (Prä) nicht genug Studenten fanden, mussten mehr Kinder pro Student zur Messung zugeteilt werden. Dies hatte zur Folge, dass zum zweiten Messzeitpunkt (Post) zum Teil andere Studenten zur Datenerhebung eingesetzt wurden, da der zeitliche Aufwand sonst im Rahmen eines Studienprojektes nicht mehr zu vertreten gewesen wäre. Diese Studenten wurden von den Untersuchern des Prä-Zeitpunktes in ihre Aufgaben eingeführt und für die ersten Messungen begleitet, um die Urteilerübereinstimmung zu fördern. Trotzdem ist aufgrund dieser Einteilung eine Trennung zwischen Urteiler- und Verhaltensvarianz prinzipiell nicht mehr möglich (vgl. Sauer & U. Petermann, 1996).

Um die Erzieherinnen mit Grundzügen der Verhaltensbeobachtung und -beurteilung sowie den Erhebungsmaterialien vertraut zu machen, wurden Erzieherinnenschulungen durchgeführt. Die Eltern wurden an Elternabenden in Sinn und Handhabung der Fragebögen eingewiesen.

### ***V.1.1.2 Experimentalphase 2***

In der Experimentalphase 2 wurde die Wartekontrollgruppe, ebenfalls in kleinen Minigruppen, trainiert (bisher KG1 genannt, jetzt mit veränderter Stichprobe EG2 genannt; vgl. Gliederungspunkt V.1.2.2). Dabei wurden Daten zu einem weiteren Zeitpunkt erhoben, dem Messzeitpunkt 3 (MZP3). Dieser MZP3 diente der Post-Messung für die EG2, während die Prä-Messung bereits bei MZP2 erfolgt war (die 9 Neuzugänge in der EG2 sowie einige weitere Daten wurden nachgetestet; vgl. Gliederungspunkt V.1.2.2). Experimentalphase 2 wurde von Kolbow (2003) und Schlesier (2002) verantwortet. Das Training wurde von diesen Autorinnen zuvor überarbeitet und vor allem um Tokenverstärkung, allerdings auch um einige wenige Transfertechniken erweitert (vgl. Tabelle 5 in Gliederungspunkt V).

Ansonsten war die Durchführung des Trainings weitgehend vergleichbar mit der ersten Interventionsphase.

Zur Überprüfung der in Gliederungspunkt IV genannten Hypothesen sollten ebenfalls Daten an Kindern, Erziehern und Eltern erhoben werden. Prä- und Post-Testung (MZP2 und MZP3) fanden jeweils direkt vor bzw. nach der Intervention statt. Begleitend zum Training wurden Daten an drei weiteren Messzeitpunkten erhoben (MZP-A, MZP-B und MZP-C). Diese Messzeitpunkte lagen in der ersten Woche des Trainings, in der Mitte des Trainings und in der letzten Woche des Trainings, also allesamt zwischen MZP2 und MZP3. Die eingesetzten Messverfahren wurden reduziert und gleichzeitig um zwei neue Verfahren ergänzt (vgl. Tabelle 9 in Gliederungspunkt V.2).

Die Daten wurden (bis auf die parallel ausgegebenen Fragebögen für Eltern und Erzieher) von nicht verblindeten Studenten der Psychologie erhoben. In dieser Experimentalphase wechselten die Beurteiler zu den einzelnen Messzeitpunkten nicht.

Erzieherinnen und Eltern wurden ergänzend zum Vorgehen in der Experimentalphase 1 mit eigens erstellten Informationsbroschüren über die Inhalte des Trainingscurriculums aufgeklärt. Der Austausch mit den Erzieherinnen wurde intensiviert.

Nach Ende der Datenerhebungen konnten die Hypothesen erfolgreich statistisch überprüft und in Diplomarbeiten publiziert werden (vgl. Kolbow, 2003; Schlesier, 2002). Kurze Zeit vor einer beabsichtigten erneuten und umfangreicheren Hypothesenprüfung durch den Autor dieser Arbeit (teils auch unter Verwendung alternativer statistischer Verfahren) kam es ungünstigerweise zu einem totalen Datenverlust. Trotz umfangreicher Bemühungen konnten die Daten nicht mehr rekonstruiert werden. Deshalb ist die Darstellung von Ergebnissen aus der Experimentalphase 2 an entsprechende Berechnungen aus den Arbeiten von Schlesier (2002) und Kolbow (2003) angelehnt.

### ***V.1.1.3 Experimentalphase 3***

Nach der weitgehend erfolgreichen Evaluation (vgl. Gliederungspunkt VI mit Unterpunkten) des vorgestellten Trainings in Experimentalphase 2 wurde dieses umfangreich überarbeitet

(vgl. Tabelle 5 in Gliederungspunkt V sowie Gliederungspunkt III mit Unterpunkten). Zum einen wurde das Trainingsmanual in eine publikationsfähige Form gebracht, zum anderen wurde das Training auf die direkte Durchführung durch Erzieher angepasst. Auch wurden diverse Verbesserungen in inhaltlichen Details (Verbesserung von Lernversen, Abwandlung von Symbolgeschichten etc.) vorgenommen. Die Ideen hierzu speisten sich aus den Erfahrungen der beiden bisherigen Experimentalphasen. Darüber hinaus wurden umfangreiche Transfertechniken und eine Modifikation der Tokenverstärkung entwickelt. Der Schulung der beteiligten Erzieherinnen, welche nun die Trainer stellten, wurde umfangreich Rechnung getragen.

Die dritte Experimentalphase diente der Verifikation der bereits in Experimentalphase 2 nachgewiesenen Wirksamkeit des Verfahrens in einem anderen Bundesland (von Nordost-Deutschland zu Südwest-Deutschland), in einer ländlichen Gegend (von der Hauptstadt Deutschlands zu einer kleinen Gemeinde im Raum Stuttgart) und in der direkten Durchführung durch Erzieher sowie mit einer Kontrollbedingung.

Ich erhoffte mir dabei zusätzlich eine gute Generalisation der Ergebnisse durch die erweiterten Transfer- und Tokentechniken. Dem Nachweis einer Generalisation über Stimuli und Reaktionen wurde über den Einsatz direkter Verhaltensbeobachtung in realen Konfliktsituationen durch einen verblindeten Beurteiler (vgl. Gliederungspunkt V.2 mit Unterpunkten) Rechnung getragen. Für die Erhebung der Generalisation über die Zeit wurde erstmalig eine Follow-Up-Datenerhebung durchgeführt (+3 mon).

Es wurde eine neue Stichprobe gezogen (vgl. Tabelle 9 in Gliederungspunkt V.2), welche in eine Experimental- und eine Wartekontrollgruppe (Experimentalgruppe: EG3; Kontrollgruppe: KG3; quasiexperimentelles Design) unterteilt wurde und zu den Messzeitpunkten MZP4 (Prä-Zeitpunkt), MZP5 (Post-Zeitpunkt) und MZP6 (Follow-Up-Zeitpunkt) untersucht wurde. Durchführung und Umfang des Trainings waren mit den Bedingungen in den ersten beiden Experimentalphasen vergleichbar. Die Gruppengröße wurde von sieben auf neun Kinder erweitert. Das Training wurde darüber hinaus von der Erzieherin der Experimentalgruppe, unterstützt durch den Autor der vorliegenden Arbeit, durchgeführt. In der KG3 wurde nach MZP5 ein Training durch die nun intensiv geschulte Erzieherin und eine ihrer Kolleginnen (die Gruppenleiterin der Kontrollgruppe) begonnen.

Für die Zeit des Trainings fungierte diese bisherige Kontrollgruppe KG3 nun unter der Bezeichnung "EG4" (vgl. Abbildung 3; Gliederungspunkt V). Dieses Training konnte aufgrund diverser Umstände (Krankheit etc.) jedoch leider nicht zu Ende geführt werden, so dass auf die Datenerhebung in der EG4 zu MZP6 verzichtet werden musste. Das Training der EG4 wurde deshalb weder in den Hypothesen, noch in den Ergebnisdarstellungen berücksichtigt.

Weiter wurden begleitend zum Training (und in der EG3 bis hin zum Zeitpunkt des Follow-Up) Transfertechniken angewandt. Dies geschah selbständig durch die Erzieherinnen, wurde jedoch supervidiert durch den Autor dieser Arbeit. Dabei wurde von den fünf Gruppen von Transfertechniken (vgl. Gliederungspunkt III.3.3 mit Unterpunkten) vor allem das Problemlösetraining mit akuten, realen Konflikten durchgeführt (vgl. Gliederungspunkt III.3.3.3). Auch wurde das Tokensystem durchgehend regelgerecht angewandt (vgl. Gliederungspunkt III.3.3.2). Ebenfalls wurde zwischen MZP4 und MZP5 im Regelfall Zeit für die Erledigung der Hausaufgaben sowie die Beschäftigung mit Trainingsinhalten eingeräumt und dieses gelobt (vgl. Gliederungspunkt III.3.3.1). Die restlichen Transfertechniken wurden von den Erzieherinnen leider nur wenig bis gar nicht angewandt.

## ***V.1.2 Stichprobenziehung***

### ***V.1.2.1 Experimentalphase 1***

Die Stichprobe wurde aus vier Kindertagesstätten (Kitas) eines Ostberliner Bezirks rekrutiert, wobei darauf geachtet wurde, dass diese Kitas möglichst in sozioökonomisch schlechter gestellten Gebieten lagen. Da die Effekte des Trainings ursprünglich über mindestens ein halbes Jahr verfolgt werden sollten, wurden die jeweils zweitältesten, altershomogenen Kindergruppen für das Training ausgesucht, welche die Kita nach Trainingsende noch mindestens ein Jahr besuchen würden. In drei der Kitas existierte eine solche altershomogene Kindergruppe von 4- bis 5-jährigen Kindern mit einem Umfang von jeweils 14 bis 15 Kindern. In der vierten Kita befanden sich 19 entsprechend alte Kinder aus zwei verschiedenen altersheterogenen Gruppen. Die meisten der Eltern gaben nach einer Information auf Elternabenden ihr Einverständnis für Training (sofort oder später als Wartekontrollgruppe) und Datenerhebung. In einer Kita jedoch verweigerten die Eltern von

7 der 14 Kinder ihr Einverständnis. Da die Eltern ihre Entscheidung erst nach den Elternabenden trafen und zuvor bereits zugesagt werden musste, ob in dieser Kita das Training sofort oder später stattfinden würde, waren ausgerechnet die Kinder dieser Kita als Experimentalgruppe vorgesehen.

Insgesamt nahmen 54 Kinder in der Experimentalphase 1 teil. Diese wurden zu Trainings- und Diagnosezwecken in Gruppen (*Minigruppen*) von maximal acht Kindern eingeteilt, indem die natürlichen Kitagruppen einmal geteilt wurden (mit der Ausnahme von Kita 2, wo nur sieben Kinder zur Verfügung standen). Bei der Teilung der Gruppen wurden die Erzieherinnen gebeten, Vorschläge der Art zu machen, dass auffällige und nicht auffällige Kinder in möglichst ausgewogenem Verhältnis standen. Es ergaben sich folgende Minigruppen (vgl. Tabelle 6):

Tabelle 6

*Gruppenaufteilung Experimentalphase 1*

Kita 1	Kita 2	Kita 3	Kita 4
MG 1 (EG): 7 Kinder	MG 3 (EG): 7 Kinder	MG 4 (KG): 7 Kinder	MG 6 (KG): 8 Kinder
MG 2 (EG): 7 Kinder		MG 5 (KG): 7 Kinder	MG 7 (KG): 4 Kinder
			MG 8 (KG): 7 Kinder
gesamte EG1: N = 21		gesamte KG1: N = 33	

*Anmerkungen. EG(1) = (gesamte) Experimentalgruppe (1). KG(1) = (gesamte) Wartekontrollgruppe (1). MG 1 bis MG 8 = Minigruppe 1 bis 8.*

Wenn im Folgenden von EG oder KG die Rede ist, so ist immer die gesamte Experimentalgruppe bzw. Kontrollgruppe gemeint.

Bezüglich des Geschlechts ist insbesondere in der EG1, aber auch - weniger ausgeprägt - in der KG1 ein höherer Anteil von Mädchen zu verzeichnen. Die Geschlechterverteilung in der gesamten Stichprobe unterscheidet sich allerdings nicht signifikant von einer Gleichverteilung. Auch unterscheiden sich EG1 und KG1 nicht signifikant voneinander, was die Geschlechterverteilung angeht (jeweils  $\chi^2$ -Test; Hypothese N2).



Weiterhin liegt der Altersdurchschnitt in der KG1 unterhalb des Schnitts der EG1, Standardabweichung und Spannweite hingegen sind in der KG1 größer als in der EG1 (vgl. Tabelle 7). Der Altersunterschied zwischen EG1 und KG1 ist überzufällig ausgeprägt ( $t [52] = 2.73; p < .01$ ; Hypothese N2), die Varianzen unterscheiden sich nicht signifikant (Levene-Test).

Tabelle 7

*Geschlechts- und Altersverteilung (in Monaten) Experimentalphase 1 bei MZP1*

Gruppe	N	Geschlecht				Alter in Monaten			
		N <sub>m</sub>	N <sub>w</sub>	% <sub>m</sub>	% <sub>w</sub>	min	max	M	SD
gesamt	54	23	31	42.6	57.4	53	81	64.96	6.79
EG1	21	8	13	38.1	61.9	58	77	67.95	5.15
KG1	33	15	18	45.5	54.5	53	81	63.06	7.09

*Anmerkungen. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert. N<sub>m</sub> = N männlich. N<sub>w</sub> = N weiblich. %<sub>m</sub> = % männlich. %<sub>w</sub> = % weiblich. EG1 = Experimentalgruppe 1. KG1 = Kontrollgruppe 1.*

### V.1.2.2 Experimentalphase 2

In Experimentalphase 2 wurde auf dieselbe Stichprobe zurückgegriffen. Allerdings kam es durch die überraschende Einführung eines Vorschulmodells in einigen der Kitas zu Umstrukturierungen, welche zu einem Drop-Out in der KG1 führten. Weiter wechselten einige Kinder die Kita. Entsprechend wurden neue Kinder rekrutiert, wenngleich der Verlust hierdurch nicht in vollem Umfang ausgeglichen werden konnte. Diese Kinder bildeten nun die EG2, welche 18 Kinder aus der ehemaligen KG1 und zusätzlich 9 Neuzugänge, also insgesamt 27 Kinder aus den Kitas 3 und 4 in insgesamt 4 Minigruppen umfasste.

Bezüglich des Geschlechts besteht in der EG2 beinahe eine Gleichverteilung ( $N = 14$  Jungen [52%];  $N = 13$  Mädchen [49%]; kein signifikanter Unterschied zu einer Gleichverteilung). Auch die Geschlechterverteilung von EG1 und EG2 unterscheidet sich nicht signifikant voneinander (jeweils  $\chi^2$ -Test; Hypothese N2).

Hinsichtlich des Alters ergeben sich geringe Verschiebungen, auch durch den späteren Trainingsbeginn der EG2 im Vergleich zur EG1. Diesbezüglich besteht nun ebenfalls Parallelität zwischen EG1 und EG2 (60 bis 77 mon;  $M = 67$  mon; t-Test; Hypothese N2), auch die Varianzen unterscheiden sich nicht signifikant (Levene-Test; zu den tabellierten Daten verweise ich auf Schlesier, 2002).

### ***V.1.2.3 Experimentalphase 3***

Die Stichprobe wurde aus einem Kindergarten einer kleinen, ländlichen Gemeinde (ca. 6.000 Einwohner) in der Nähe Stuttgarts gezogen. Aus zwei altersgemischten Kindergartengruppen wurden jeweils 9 Kinder rekrutiert, welche im darauf folgenden Jahr in die Schule eintreten würden. In der Kontrollgruppe waren allerdings auch 3 Kinder Teil einer Gruppe, welche den Kindergarten erst in zwei Jahren verlassen sollte. Ausnahmslos alle Eltern gaben ihr Einverständnis für die Durchführung der Studie mitsamt Videoaufzeichnungen.

Insgesamt nahmen 18 Kinder an der Studie in der Experimentalphase 3 teil, welche sich analog der bereits bestehenden Kindergartengruppen zu gleichen Teilen in Experimental- und Kontrollgruppe (EG3 vs. KG3) aufteilten.

Bezüglich des Geschlechts ist insbesondere in der EG3, aber auch - weniger ausgeprägt - in der KG3 ein höherer Anteil von Mädchen zu verzeichnen. Die Geschlechterverteilung in der gesamten Stichprobe unterscheidet sich allerdings nicht signifikant von einer Gleichverteilung. Auch unterscheiden sich EG3 und KG3 nicht signifikant voneinander, was die Geschlechterverteilung angeht (jeweils  $\chi^2$ -Test; Hypothese N2).

Weiterhin liegt der Altersdurchschnitt in der KG3 unterhalb des Schnitts der EG3 und Standardabweichung und Spannweite sind in der KG3 größer als in der EG3 (vgl. Tabelle 8). Der Altersunterschied zwischen EG3 und KG3 ist nicht überzufällig ausgeprägt ( $t [16] = 0.95$ ;  $p > .01$ ; Hypothese N2), die Varianzen unterscheiden sich signifikant (Levene-Test;  $p < .05$ ), was vor allem auf die drei jüngeren Kinder in der KG3 zurückzuführen ist.

Tabelle 8

*Geschlechts- und Altersverteilung (in Monaten) Experimentalphase 3 bei MZP4*

Gruppe	N	Geschlecht				Alter in Monaten			
		N <sub>m</sub>	N <sub>w</sub>	% <sub>m</sub>	% <sub>w</sub>	min	max	M	SD
gesamt	18	6	12	33.3	66.7	57	80	71.22	7.42
EG3	9	2	7	22.2	77.8	67	79	72.89	5.21
KG3	9	4	5	44.4	55.6	57	80	69.56	9.14

*Anmerkungen. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert. N<sub>m</sub> = N männlich. N<sub>w</sub> = N weiblich. %<sub>m</sub> = % männlich. %<sub>w</sub> = % weiblich. EG3 = Experimentalgruppe 3. KG3 = Kontrollgruppe 3.*

## V.2 Messmethodik

Einen Überblick der eingesetzten Messverfahren bietet Tabelle 9 (vgl. auch Abbildung 3 in Gliederungspunkt V). Detaillierte Erläuterungen folgen in den nachstehenden Gliederungspunkten.

Tabelle 9

*Übersicht Messmethodik*

Experimentalphase 1	Experimentalphase 2	Experimentalphase 3
Quasiexperimentelle Studie mit 54 Kindern in 3 Minigruppen (EG1) und 5 Minigruppen (KG1) aus insg. 4 Kindergärten	Fortführung der Studie mit 18 Kindern aus der KG1 und 9 Neuzugängen; 4 Minigruppen (EG2)	Neue quasiexperimentelle Studie mit 18 Kindern in einer Trainings- und einer Kontrollgruppe (EG3 und KG3)
Training der EG1 mit Trainingsversion 1	Training der EG2 mit Trainingsversion 2	Training der EG3 mit Trainingsversion 3, erstmals (auch) durch Erzieher; Versuch des Trainings der EG4 (= ehemalige KG3)
2 Messzeitpunkte (MZP1 und MZP2)	4 zusätzliche Messzeitpunkte (MZP3 sowie begleitend MZP-A, MZP-B, MZP-C)	3 neue Messzeitpunkte (MZP4, MZP5, MZP6 = Follow-Up)

<p>5 Messinstrumente zu MZP1 und MZP2: Modifiziertes Schlüsselbildverfahren, eigenentwickeltes soziometrisches Verfahren (Baumhausverfahren), VBV Eltern und Erzieher, 2 Erziehungsstil-Fragebögen (AE und EFE)</p>	<p>2 der 5 Messinstrumente auch zu MZP3: Schlüsselbildverfahren, VBV Eltern und Erzieher</p>	<p>1 Messinstrument zu allen 3 Messzeitpunkten (außer EG4 zu MZP6): Systematische Verhaltensbeobachtung mittels verdeckter Videoaufzeichnung</p>
<p>Nur zu MZP1: Soziodemographische Daten</p> <p>Zu 7 Messzeitpunkten während der Intervention (jede zweite Trainingseinheit): Zufriedenheit der Kinder (qualitativ)</p>	<p>Zu 2 bzw. 3 Messzeitpunkten während der Intervention (MZP-A bis MZP-C): Verhaltensbeobachtung mit dem BBK und ein eigenentwickeltes soziometrisches Wahlverfahren</p>	<p>Nur zu MZP5 (EG3): Retrospektive Erfolgsbeurteilung durch die Erzieher mittels eigenentwickeltem Fragebogen (qualitativ)</p> <p>Zu MZP5 und MZP6: Zufriedenheit der Erzieher (qualitativ)</p>
	<p>Nur zu MZP3: Zufriedenheit der Erzieher (qualitativ)</p> <p>Zu 7 Messzeitpunkten während der Intervention: Zufriedenheit der Kinder (qualitativ)</p>	

*Anmerkungen. EG1 bis EG4 = Experimentalgruppe 1 bis 4. KG1 und KG3 = Kontrollgruppe 1 und 3. MZP = Messzeitpunkt. VBV = Verhaltensbeurteilungsbögen für Vorschulkinder. AE = Autoritativer Erziehungsstil. EFE = Skala zur Messung entwicklungsförderlichen Elternverhaltens. BBK = Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter.*

## ***V.2.1 Datenerhebung durch die Versuchsleiter***

### ***V.2.1.1 Schlüsselbildverfahren (ExpPhasen 1+2)***

Das Schlüsselbildverfahren ist in Form eines halbstrukturierten Interviews anhand verschiedener so genannter *Schlüsselbilder* aufgebaut. Es wurde von Wolf et al. (1996) entwickelt, um pädagogische Gestaltungselemente in Kindereinrichtungen aus der Sicht 5- bis 6-jähriger Kinder im Rahmen der Evaluation des Situationsansatzes (vgl. Wolf, Becker, Conrad & Jäger, 1998) zu erfassen. Die (Schlüssel-)Bilder stellen verschiedene Alltagsszenen in einem Kindergarten dar und beinhalten hierbei auch Darstellungen sozialer Problemsituationen.

Dieses Verfahren wurde zur Erhebung von emotionsbezogenem Wissen (Gefühlserkennung), sozialem Handlungswissen (Problemlösestrategien), Prozessen sozialer Perspektivenübernahme und einführenden Verstehens (Empathie) eingesetzt. Hierbei konnten die Beurteiler gute Erfahrungen mit der Anwendung des Verfahrens auch schon bei 4-jährigen Kindern machen. Das Schlüsselbildverfahren wurde als Bilderbuch bei den Kindern eingeführt. Zur Befragung der Kinder diente ferner eine Handpuppe bzw. ein Stofftier.

Die zu lernenden Gefühle im hier vorgestellten Training sind auf die vier Primäremotionen Traurigkeit, Ärger / Wut, Angst und Freude beschränkt (vgl. Gliederungspunkt III mit Unterpunkten). Nur eines der Bilder des ursprünglichen Schlüsselbildverfahrens von Wolf et al. (1996) beschäftigte sich jedoch mit einer sozialen Problemsituation, welche eine solche Primäremotion (Ärger / Wut) thematisierte. Deshalb erschien es notwendig, eigene Problemsituationen und Bilder zu erstellen, wobei auch das gegebene Bild zur Emotion Ärger / Wut durch ein ähnliches, aber neu gezeichnetes ersetzt wurde, um einen gleichen Stil aller Bilder zu gewährleisten. Weiterhin wurden dem Verfahren vier Bilder mit so genannten *Gefühlsgesichtern* vorangestellt. Diese Zeichnungen, welche auch im Training zur Gefühlserkennung benutzt werden, stellen die Emotionen Traurigkeit, Ärger / Wut, Angst und Freude anhand der Mimik eines Kindergesichtes dar (vgl. Anhang B).

Anhand der vier Gefühlsgesichter sowie der Schlüsselbilder zu den Emotionen Traurigkeit, Ärger / Wut und Angst wurde den Kindern in einer Einzelbefragung die Aufgabe gestellt, a) die dargestellten Emotionen korrekt zu identifizieren, b) einen Kausalzusammenhang zwischen Situation und Emotion herzustellen, sowie c) eine adäquate Problemlösung vorzuschlagen und d) deren Auswirkung auf die Gefühlslage des Akteurs voraussagen. Dies wurde ergänzt von spezifischen Fragen zum Bildinhalt, um sicherzugehen, dass dieser auch korrekt vom Kind erfasst wurde. Weiterhin erfragten wir, ob das Zielkind selbst einmal Zeuge oder Beteiligter in einer solchen Problemsituation gewesen war, sowie ob und wenn ja welche Problemlösestrategien es eingesetzt hatte.

Anhand des im Originalverfahren von Wolf et al. (1996) vorgegebenen Kodierungsschemas für das Bild Ärger / Wut wurden auch für die ergänzten Problemsituationen zu Angst und Traurigkeit entsprechende Schemata erstellt.

Entsprechend der vier genannten Anforderungen an das Kind wurden die kodierten Antworten zu vier Kompetenz-Indizes sozialen Wissens gruppiert:

- 1) Gefühle anhand von Mimik korrekt erkennen (*K1*: Gefühle erkennen).
- 2) Gefühle anhand einer Problemsituation korrekt identifizieren (*K2*: Gefühle zuordnen).
- 3) Adäquate Problemlösestrategien vorschlagen (*K3*: Probleme lösen).
- 4) Entsprechende Gefühlsveränderung voraussagen (*K4*: Veränderungen vorhersagen).

In die einzelnen Indizes gingen unterschiedlich viele Items ein. Deshalb und aus Gründen der Differenzierung wurde kein Gesamtscore berechnet.

Für die Erstellung der Indizes wurden nur die Antworten gezählt, die eine adäquate, sachlich richtige und sozial kompetente Antwort auf eine der kritischen Fragen (z.B. nach einem Gefühl, einem Problemlösevorschlag etc.) repräsentierten. Die Anzahl adäquater Antworten über alle entsprechenden Items ergab den Wert eines Indizes. Bei der Benennung von Gefühlen wurde auf eine differenzierte, richtige Bezeichnung geachtet (richtig war z.B. sauer, wütend, zornig, ärgerlich; jedoch nicht: böse, schlecht, unwohl, nicht gut). Bei Problemlösevorschlägen wurde nicht weiter zwischen Strategien wie z.B. selbst eingreifen, Erwachsenen holen, trösten etc. unterschieden, sofern diese alle sozial angemessene Reaktionen darstellten.

Bei der Prüfung der psychometrischen Qualität des Schlüsselbildverfahrens (Hypothese N1) wurde aufgrund des Nominalniveaus der Einzelitems keine Itemanalyse durchgeführt.

Ebenso wurde lediglich die Retest-Reliabilität, jedoch keine interne Konsistenz abgeschätzt. Stabilität eines Messverfahrens über die Zeit lässt sich nur finden, wenn das ihm zugrunde liegende Konstrukt stabil ist, wie dies z.B. bei Persönlichkeitseigenschaften im Sinne von Traits oder dem IQ postuliert wird. Eine Stabilität über einige Wochen ist jedoch auch für Handlungswissen und diverse Fertigkeiten wie Problemlösestrategien zu erwarten. Interessant war für mich die Frage, ob die mit dem Schlüsselbildverfahren erfassten Konzepte diese Eigenschaften aufweisen.

Für eine statistische Validitätsprüfung fehlten geeignete Kriterien. Die Auswahl der verwendeten Schlüsselbilder nach einer Passung mit den Trainingsinhalten sorgt für eine gewisse Augenscheinvalidität: Durch das Verfahren soll trainingsrelevantes Wissen abbildbar sein.

Die Hypothesen 1 bis 4, die Hypothese 11 sowie die Hypothese N2 wurden mit Mittelwertsvergleichen überprüft. Hypothese 13 wurde mit der Identifizierung und Untersuchung von Verlaufstypen geprüft. Weiterhin wurden korrelative Beziehungen der Indizes des Schlüsselbildverfahrens mit anderen Verfahren in umfangreicher Weise untersucht.

#### ***V.2.1.2 Baumhausverfahren (ExpPhase 1)***

Dieses Verfahren wurde auf der Grundlage eines bereits ausgearbeiteten Konzeptes von Kopske (unveröffentlicht) gemeinsam von der Arbeitsgruppe zur Entwicklung des Prototyp-Trainingsmanuals (Jülisch, Kopske, Tönjes, B. Zeller) weiterentwickelt. Es handelt sich um ein soziometrisches Ratingverfahren zur Erhebung des sozialen Status von Kindern. Die Auswahl eines Ratingverfahrens und nicht etwa eines Wahlverfahrens erfolgte, da ersteres über eine Reihe von Vorteilen verfügt (vgl. hierzu Gliederungspunkt II.2.3 und Unterpunkte). Zu diesen gehören tendenziell bessere psychometrische Eigenschaften (insbesondere für Kinder des Vorschulalters), eine feinere Abstufung der Urteile sowie die

Erhebung von eher allgemeiner Akzeptanz anstelle von dyadischen Freundschaften (in Wahlverfahren). Ethische Aspekte bestärkten uns in dieser Entscheidung (vgl. Gliederungspunkt II.2.3.3). Ein Nachteil von Ratingverfahren besteht allerdings darin, dass die aussagekräftige Einteilung der Kinder in verschiedene Statusgruppen (vgl. Gliederungspunkt I.1.3.2) i.d.R. nicht möglich ist (Wittmann, 1991).

Beim Einsatz von soziometrischen Verfahren im Vorschulalter werden meist optische Gedächtnisstützen wie z.B. Fotos der Peers verwendet (vgl. Gliederungspunkt II.2.3.1). In diesem Verfahren wurde jedoch dieser Gedanke noch erweitert um den Anspruch einer möglichst spielerischen Durchführung des Verfahrens. Beim Baumhaus-Verfahren wird dem Kind in einer Einzelsituation eine Holzkonstruktion mit einer auf einer Säule angebrachten Plattform vorgestellt. Zu dieser Plattform führen "Strickleitern" aus Klettband. Auf der Plattform selbst befindet sich ein Playmobil<sup>®</sup>-Felsen, auf dem wiederum eine kleine "Hütte" (das *Baumhaus*) aus Streichhölzern steht. In dieser Hütte sitzt eine Playmobil<sup>®</sup>-Figur, welche das zu befragende Kind darstellen soll. Weiterhin kann das Kind aus einer Reihe von Playmobil<sup>®</sup>-Figuren einige aussuchen und seinen Peers zuordnen. Diese Figuren werden dann entsprechend beschriftet und können von dem Kind irgendwo auf dem Tisch, der Strickleiter oder der Plattform befestigt werden - in unterschiedlicher Nähe also zu der Streichholzhütte, wo sich das Kind selbst befindet. Der gewählte Abstand der Playmobil<sup>®</sup>-Figur wird, so die Annahme, den Grad der Sympathie zu dem damit repräsentierten Peer darstellen. Wenn Kinder während des Verfahrens Korrekturen anbringen wollten, so wurde dies gestattet. Die endgültige Beurteilung wurde von den Testleitern zu Papier gebracht.

Zur Verdeutlichung soll der dem Kind vorgelesene Text (B. Zeller, unveröffentlicht) an dieser Stelle abgedruckt werden:

"Stell dir vor, du hast eine wunderbare, geheimnisvolle Hütte, ein geheimes Versteck gebaut. Hoch oben auf einem Felsen hast du es dir gemütlich gemacht. Du hast dein Lieblingsspielzeug mit nach oben genommen und auch ganz viele Geheimnisse dort versteckt. Zu deinem Felsen führen ganz viele Leitern, auf denen man hochklettern kann. Jetzt sitzt du in deiner Hütte (Kinder-Playmobil<sup>®</sup>-Figur reinsetzen) und schaust dich um.



Und plötzlich kommen die anderen Kinder angelaufen. Sie wollen auch mit auf den Felsen. Dort ist ganz viel Platz. Wen würdest du gerne rauffassen?

Du kannst ein anderes Kind gar nicht auf die Leiter lassen (zeigen mit einer neutralen Playmobil<sup>®</sup>-Figur). Du kannst es auf die erste Stufe der Leiter lassen (zeigen mit der gleichen Figur), auf die zweite Stufe (zeigen...), auf die dritte oder vierte (jeweils zeigen). Du kannst es auch auf die Platte lassen (zeigen) oder ganz auf den Felsen (zeigen). Nur in deine Hütte passt es nicht rein.

Jetzt musst du dir aussuchen, wie hoch du die Kinder aus deiner Gruppe zu deinem Versteck lassen willst. Mit welchem Kind willst du anfangen? (Kind wählen lassen).

Das ist <Name>. Wie hoch darf <Name> zu deiner Felsenhütte? Das darfst du ganz allein bestimmen!".

Die einzelnen Wahlen wurden nur innerhalb der Peers einer jeweiligen Minigruppe durchgeführt. Sie wurden auf 3 Ratingstufen verdichtet und dann gemittelt. Es ergaben sich zwei Indizes:

- 1) *BEL1* (Andere Kinder beurteilen das Zielkind).
- 2) *BEL2* (Das Zielkind beurteilt andere Kinder).

Bei der Prüfung der psychometrischen Qualität des Baumhausverfahrens (Hypothese N1) wurde keine Itemanalyse vorgenommen. Es wurde lediglich die Retest-Reliabilität berechnet, welche jedoch zunächst für alle Minigruppen gesondert gerechnet werden musste, um dann gemittelt zu werden. Auch hier stellte sich für mich die interessante Frage, ob sich der soziale Status, gemessen mit dem vorliegenden Verfahren, als stabil erweist. Der soziometrisch erhobene soziale Status ist zwar in der Regel stabil, jedoch bei Vorschulkindern - je nach Verfahren - teils nur mäßig (vgl. Gliederungspunkt II.2.3.1). Der Versuch einer Validierung fand mit den Skalen der VBV (Döpfner et al., 1993; vgl. Gliederungspunkt V.2.2.1) statt.

Hypothese 5 wurde durch einen qualitativen Vergleich überprüft. Hypothese N2 war ebenso wie die Hypothese N6 nicht prüfbar (vgl. Gliederungspunkt VI.2.2 und Unterpunkte).

### ***V.2.1.3 Erhebung der Zufriedenheit der Kinder (ExpPhasen 1+2)***

Zur qualitativen Erhebung der Zufriedenheit der Trainingskinder wurde ein Ratingverfahren in der Form von fünf unterschiedlich großen Smileys eingesetzt (vgl. Anhang B; in Experimentalphase 2 wurden drei Ratingstufen eingesetzt). Das Rating wurde direkt nach jeder Trainingssitzung von den Kindern durchgeführt (mit der Anweisung, "keinen abgucken zu lassen"). Die Instruktion lautete in etwa: "Jetzt könnt ihr uns sagen, ob es euch heute Spaß gemacht hat. Wenn es euch überhaupt keinen Spaß gemacht hat, könnt ihr dieses ganz, ganz kleine lachende Gesicht ankreuzen. Wenn es euch ganz viel Spaß gemacht hat, dann dieses ganz, ganz große." etc. Hierbei wurde darauf geachtet, dass die Erläuterung der einzelnen Ratingstufen jedes Mal in einer anderen Reihenfolge geschah, um durchgehende Positionseffekte zu vermeiden. In der Durchführung war zu beobachten, dass einige wenige, oppositionell agierende Kinder manchmal "sehr schlecht" ankreuzten, obwohl es ihnen gerade in dieser Stunde sichtbar besonderen Spaß gemacht hatte. Diese Kinder achteten dabei dann auch sehr auf die Reaktion der Trainer hierauf und ihnen war bei diesem Versuch, diese zu ärgern, deutlich die Mischung aus Triumph und schlechtem Gewissen anzusehen. Ansonsten war insbesondere bei den kognitiv differenzierteren und gewissenhafteren Kindern zu bemerken, dass die abgegebenen Ratings recht augenscheinlich ihren Gefühlszustand widerspiegeln. Andere, weniger differenzierte Kinder wiederum nahmen immer nur Extrembeurteilungen vor (kreuzten also i.d.R. das größte lachende Gesicht an). Die Verringerung der Ratingstufen auf drei Stufen in Experimentalphase 2 stellte insofern eine Anpassung an die Differenzierungsfähigkeit der Kinder dar.

Zur Prüfung der Hypothese 8 für die Experimentalphasen 1 und 2 wurden die prozentualen Anteile der gewählten Ratingstufen einander gegenüber gestellt. Zur zusätzlichen Prüfung dieser Hypothese für die Experimentalphase 3 wurde der subjektive Eindruck der Trainer gewertet. Dieser stellt jedoch kein Messverfahren im engeren Sinne dar und wird deshalb lediglich zusammenfassend in Gliederungspunkt VI.2.3 dargestellt.

#### ***V.2.1.4 Erhebung der Zufriedenheit der Erzieher (ExpPhasen 2+3)***

Zur qualitativen Erhebung der Zufriedenheit der Erzieher wurden in den Experimentalphasen 2 und 3 jeweils eigenentwickelte Fragebögen vorgelegt.

In Experimentalphase 2 wurde ein von Kolbow (2003) entwickeltes so genanntes "Erzieherinneninterview" eingesetzt, welches Fragen beinhaltete wie "Das Förderprogramm machte mir Spaß" und "Das Förderprogramm gab mir neue Anregungen" etc. (vgl. Anhang B in Kolbow, 2003). Fünfstufige Ratingvorgaben dienten als Antwortmöglichkeiten.

In Experimentalphase 3 wurde ein ähnlicher, vom Autor dieser Arbeit entwickelter Fragebogen eingesetzt (vgl. Anhang B), welcher neben der Erhebung der Zufriedenheit auch der Beurteilung der Praktikabilität der eingesetzten Trainingsbausteine sowie der Erfolgsbeurteilung des Trainings diente (vgl. Gliederungspunkt V.2.2.7). Weiter wurden die Zufriedenheit und die Beteiligung der Erzieherinnen in ausführlichen unstrukturierten Interviews und Auswertungssitzungen bis hin zum Ende der Studie erhoben.

Zur Prüfung der Hypothese 9 wurde eine qualitative Beurteilung vorgenommen.

#### ***V.2.1.5 Verhaltensbeobachtung mit dem Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter (BBK) (ExpPhase 2)***

Der Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter (BBK; Duhm & Althaus, 1980) besteht aus Items zum beobachteten Verhalten der Kinder, auf welche mit einem fünfstufigen Rating geantwortet werden soll. Für die Erhebungen im Rahmen der Experimentalphase 2 wurden 10 Items aus der Verhaltensliste II von Duhm und Althaus (1980) eingesetzt. Diese wurden durch 5 eigenentwickelte Items (Schlesier, 2002) ergänzt. Diese 15 Items wurden drei Itemgruppen zugeordnet, welche sozial kompetentes Verhalten, Schüchternheit sowie Aggressivität und Unruhe abbilden sollen (vgl. Anhang B). Diese Gruppen wurden *Kompetent*, *Schüchtern* und *Aggressiv* genannt.

Zu den drei Messzeitpunkten MZP-A bis MZP-C wurden die an der Studie teilnehmenden Kinder während der Trainingseinheiten von den Trainern mit diesen Items beurteilt (und

darüber hinaus von in den in Verhaltensbeobachtung geschulten, unbeteiligten Erzieherinnen der Kinder beim freien Spiel, vgl. Gliederungspunkt V.2.2.5).

Es wurden die Faktorenstruktur, die interne Konsistenz und die Beurteilerübereinstimmung geprüft (Hypothese N1). Weiter diente dieses (augenscheinvalide) Verfahren der Ermittlung von Konstruktvalidität für das soziometrische Wahlverfahren (Gliederungspunkt VI.1.8).

Die Hypothese 7 wurde mit Mittelwertsvergleichen überprüft, Hypothese 13 mit der Identifizierung und Untersuchung von Verlaufstypen.

### ***V.2.1.6 Verhaltensbeobachtung mittels verdeckter Videoaufzeichnungen (ExpPhase 3)***

Zur Erhebung von Verhaltensänderungen im Alltag sowie von Fortschritten bei Fertigkeiten der Gefühlserkennung und -benennung und bei der Generierung von Problemlösestrategien wurden fünf naturalistische Situationen konstruiert (vgl. Gliederungspunkt II.2.1), in welchen die Kinder nicht-teilnehmend mit versteckter Kamera aufgezeichnet wurden.

Drei dieser Situationen bestanden aus "gestellten" alltäglichen Konfliktsituationen, in welchen das Interaktionsverhalten der Kinder beobachtet werden sollte. Hierzu gab die Erzieherin den Kindern ihrer Gruppe eine Aufgabenstellung und ließ sie mit dieser allein. Sie betonte, dass sie nicht gestört werden wolle und in ca. 20 bis 30 Minuten wiederkommen werde. Bis dahin sei an der Aufgabe zu arbeiten. Die Aufgabenstellungen waren bewusst so konstruiert, dass dabei Verteilungs- und weitere soziale Konflikte entstehen mussten.

In der Situation *Bauklötze* mussten die Kinder einen möglichst hohen Turm aus einzelnen, aufeinander gestapelten Bauklötzen bauen. Immer wenn der Turm umfalle, so die Instruktion, sei die Anzahl der Bauklötze zu zählen und es seien entsprechend viele Gummibärchen in eine Schüssel abzuzählen. Wenn alle Gummibärchen abgezählt seien, sollten diese verteilt werden. Hierbei wurde ein Verteilungskonflikt erwartet, da die Anzahl der Gummibärchen nur selten zufällig mit der Anzahl der Kinder übereinstimmen dürfte. Weiter war der Umgang mit dem "Pechvogel", welchem jeweils der Turm umfiel, von Interesse. Auch zeigten sich häufige Konflikte beim korrekten Zählen der Bauklötze oder Gummibärchen.

In der Situation *Kneten* bestand die Aufgabenstellung darin, eine bestimmte Figur zu kneten. Dabei wurde bewusst ein Knetset (Brett und Messer) weniger ausgegeben, als Kinder vorhanden waren. Hier wurde neben einem Verteilungskonflikt ein Wettstreit um das schönste Knetbild oder das am schnellsten erstellte erwartet.

Die Situation *Puzzeln* bestand darin, ein Puzzle zu legen. Die Anzahl der Puzzleteile variierte dabei von Kind zu Kind (20 bis 36 Teile). Ein Kind bekam ein sehr schweres Puzzle mit 100 Teilen. Wenn einzelne Kinder fertig seien, so die Erzieherin, dürften sie anschließend Süßigkeiten essen gehen. Die anderen Kinder müssten weiter arbeiten, bis sie ihre Aufgabenstellung vollendet hätten. Von Interesse war der Umgang mit dem benachteiligten Kind, welches mit seinem Puzzle stark überfordert sein würde und keinesfalls in der gegebenen Zeit mit der Aufgabenstellung fertig sein würde.

Weitere zwei der fünf Situationen bestanden aus jeweils einem Puppenspiel, welches die Erzieherin mit dem Kindern spielte. Dabei ging es jeweils um eine Konfliktsituation, die im gemeinsamen Puppenspiel dargestellt werden sollte. Dabei befragte die Erzieherin die Kinder nach Lösungen für den Konflikt sowie nach den Gefühlen der einzelnen Akteure. Geantwortet werden konnte im Spiel oder auf der Metaebene.

In der Situation *Puppenspiel Fritz* ging es um einen Jungen, welcher von den anderen Kindern verlangte, mitspielen gelassen zu werden und zu bestimmen. Andernfalls, so seine Drohung, werde er die Kinder schlagen. Dies, so die Information der Erzieherin an die Kinder, habe er auch schon oft getan.

In der Situation *Puppenspiel Mia* trat ein Mädchen auf, welches aus einem "fremden Land" gekommen sei. Sie könne kein einziges Wort Deutsch verstehen oder sprechen. Ein anderes Kind feiere nun seinen Geburtstag im Kindergarten. Hierbei werde ein Eis an jedes Kind verteilt. Dem fremden Mädchen Mia falle ihr Eis auf den Boden und sie fange an zu weinen.

Zur Prüfung der Hypothesen 7 und 12 wurden die Videoaufzeichnungen in zufälliger Reihenfolge nach Konfliktsituationen gruppiert von einer unbeteiligten, für die Gruppenzugehörigkeit (EG3 vs. KG3) und den Messzeitpunkt (MZP4, MZP5, MZP6) blinden Psychologiestudentin ausgewertet.

Der Beobachtung der Gruppeninteraktionen für die drei gestellten Konfliktsituationen dienten 7 fünfstufig<sup>3</sup> zu beurteilende Ratingitems (z.B. "Die Atmosphäre war aggressiv" oder "Die Kinder verhielten sich empathisch"; vgl. Gliederungspunkt VI.2.6.1) sowie 11 dichotom zu wertende Items (1 = "kommt vor" vs. 0 = "kommt nicht vor"; z.B. "gereizte Auseinandersetzung" oder "Hilfeleistung"; vgl. Gliederungspunkt VI.2.6.2). Die Videoaufzeichnungen wurden in Abschnitte (Zeitstichproben) von jeweils 1 Minute aufgeteilt. Jede Minute wurde einmal anhand aller 18 Items bewertet.

Bei der Auswertung der beiden Puppenspiel-Situationen wurde jeder von den Kindern erzählte oder gespielte Konfliktlösungsvorschlag in Bezug auf seine Güte bewertet: Zum einen wurde eine Schulnote von 1 bis 5 für die Güte vergeben, zum anderen wurde jeder Vorschlag anhand von 5 dichotom zu wertenden Items beurteilt (1 = "kommt vor" vs. "0 = kommt nicht vor"; z.B. "Vorschlag bietet Integrationsangebot"; vgl. Gliederungspunkt VI.2.6.3). Von diesen 5 Items wurden 2 nur in der Beurteilung von *Puppenspiel Fritz* verwendet und 1 Item nur bei *Puppenspiel Mia*. Die restlichen 2 Items wurden zur Beurteilung von beiden Puppenspiel-Situationen eingesetzt. Weiter wurden die Antworten auf Fragen der Erzieherin nach Gefühlen der Puppenspiel-Akteure auf Richtigkeit und Differenzierung geprüft.

Nach einem Beurteilertraining und möglichst präziser Operationalisierung der Items wurde die Beurteilerübereinstimmung zwischen der verblindeten Studentin und dem Autor dieser Arbeit für alle der fünf Video-Situationen mittels Cohens Kappa errechnet (Hypothese N1; vgl. Gliederungspunkt VI.1.4; vgl. Bortz & Döring, 2002). Bei den fünfstufigen Ratingitems der Konfliktsituationen wurde eine Abweichung um eine Ratingstufe noch als Übereinstimmung gewertet. Entsprechend fiel die Wahrscheinlichkeit der zufälligen Übereinstimmung, an welcher die tatsächliche Übereinstimmung bei Cohens Kappa relativiert wird, deutlich größer aus, so dass dieses Vorgehen m.E. zu rechtfertigen ist. Für die Berechnung der Beurteilerübereinstimmungen wurden jeweils die ersten 10 min bzw. die

---

<sup>3</sup> In der Situation *Puzzeln* wurde von der Beurteilerin bei den Fragen nach der Atmosphäre in der Auswertung der Videoaufzeichnungen der EG irrtümlicherweise mit einem sechsstufigen Rating geurteilt (0 - 5). Dies wurde erst wenige Tage vor Drucklegung bemerkt und relativiert entsprechende in dieser Arbeit aufgeführte Ergebnisse.

ersten 10 Konfliktlösungsvorschläge einer zufällig ausgewählten Aufzeichnung aus jeder Konfliktsituation getrennt voneinander beurteilt und dann miteinander verglichen (insg. ca. 50 min).

Die Hypothesen 7, 12 und N2 wurden durch Mittelwertsvergleiche, Vergleiche der Häufigkeitsverteilungen und qualitative Vergleiche geprüft. Hierzu wurden die drei Konfliktsituationen und die zwei Puppenspielsituationen zu den einzelnen Messzeitpunkten jeweils zusammengefasst. Die Hypothesen 13 und 14 konnten hier nicht geprüft werden, da lediglich Gruppenaufzeichnungen und -auswertungen durchgeführt wurden und keine Auswertungen für einzelne Kinder.

## ***V.2.2 Datenerhebung durch Eltern und Erzieher***

### ***V.2.2.1 Verhaltensbeurteilungsbögen für Vorschulkinder (VBV) (ExpPhasen 1+2)***

Zur Erfassung von Verhaltensmerkmalen wurden die Verhaltensbeurteilungsbögen für Vorschulkinder von Döpfner et al. (1993) verwendet (außer der Symptomcheckliste), welche von Eltern (VBV-EL 3-6) und Erzieherinnen (VBV-ER 3-6) vor dem Training und unmittelbar nach Ende des Trainings zu Hause ausgefüllt und anonym in einem verschlossenen Briefumschlag innerhalb von 10 Tagen zurückgegeben wurden. Die Zuordnung zu den entsprechenden Kindern erfolgte anhand des Vornamens und des Geburtsdatums des Kindes.

Bei den VBV sollten Eltern und Erzieherinnen das Verhalten der Kinder in den letzten vier Wochen auf einer fünfstufigen Ratingskala einschätzen, wobei Häufigkeitsabstufungen als Urteilsanker vorhanden sind (0 = "trat nie auf", 1 = "höchstens einmal pro Woche" etc.).

Die Analyse der Fragebogenergebnisse erfolgte auf Skalenebene. Für die vier Skalen *soziale Kompetenz (KOMP)*, *oppositionell-aggressives Verhalten (AGGR)*, *Aufmerksamkeitsschwächen und Hyperaktivität (HYP)* und *emotionale Auffälligkeiten (EMOT)* wurden die Rohwerte jeweils durch Summenbildung aggregiert. Diese vier Rohwert-Summen wurden anhand der vorliegenden Normierungstabellen in Staninewerte transformiert.

Bei der Prüfung der psychometrischen Qualität der VBV (Hypothese N1) wurde trotz der durch seine Entwickler ausreichend überprüften Qualität des Tests routinemäßig die Berechnung der Retest-Reliabilität vorgenommen. Zusätzlich wurde die Profilreliabilität überprüft. Bezüglich weiterer Kennwerte verweise ich auf Döpfner et al. (1993) sowie auf Renner, Zenglein und Krampen (2004). Die Faktorenstruktur wurde nicht erneut überprüft.

Die Hypothese 6, die Hypothese 11 sowie die Hypothese N2 wurden mit Mittelwertsvergleichen überprüft. Darüber hinaus wurden Interkorrelationen der Skalen der VBV zu MZP1 und MZP2 durchgeführt.

#### ***V.2.2.2 Autoritativer Erziehungsstil (AE) (ExpPhase 1)***

Die von Schwarz und Silbereisen (1996) beschriebenen Aussagen von Grundschulern zu zwei wichtigen Erziehungsbereichen (*Elterliche Informiertheit* und *Beziehung / Anforderung*; acht ausgewählte Items) wurden von Tönjes (vgl. Tönjes & B. Zeller, 2001) in Selbst-Aussagen der Eltern umformuliert (zum Teil ergänzt und thematisch an die Altersgruppe von Vorschulkindern angepasst), deren Zutreffen oder Nichtzutreffen von den Eltern auf einer sechsstufigen Ratingskala angezeigt werden sollte (1 = "völlig unzutreffend", 2 = "meist unzutreffend" bis 6 = "völlig zutreffend"). Die Items 1, 2, 3 und 6 beschreiben *Elterliche Informiertheit* und die Items 7, 8, 9 und 10 *Beziehung / Anforderung* (vgl. Abbildung A-9 in Anhang B).

Bei der Prüfung der psychometrischen Qualität des AE (Hypothese N1) wurde eine Überprüfung der Faktorenstruktur des ursprünglichen Fragebogens vorgenommen. Weiterhin führte ich eine Itemanalyse durch. Die Itemkennwerte wurden für die beiden Faktoren des AE getrennt errechnet. Bezüglich des Kennwertes Itemhomogenität wurde aufgrund der Konstruktion des Verfahrens Homogenität der Items innerhalb der Faktoren erwartet. Weiterhin wurden interne Konsistenz und Retest-Reliabilität berechnet. Der Versuch einer Validierung erfolgte mit dem Gesamtfaktor (*EFE-G-Faktor*) der EFE (vgl. Gliederungspunkt V.2.2.3).



Die Hypothese N2 sowie die Hypothese N4 wurden mit Mittelwertsvergleichen überprüft. Hypothese N3 wurde durch die Überprüfung korrelativer Beziehungen zu den Skalen der VBV getestet.

### ***V.2.2.3 Entwicklungsförderliches Elternverhalten (EFE) (ExpPhase 1)***

Aus der von Peterander (1993) entwickelten *Skala zur Messung entwicklungsförderlichen Elternverhaltens* (EFE) wurden die Eltern zu fünf der sechs vom Autor entwickelten Primärfaktoren (PF) befragt. Dabei handelte es sich um *kindorientiertes Problemlöseverhalten (PF1)*, *Fröhlichkeit / Gemeinsamkeit (PF2)*, *Übernahme der Kindperspektive (PF4)*, *Entwicklungsangemessenheit / Geduld (PF5)* und *Gefühle erkennen (PF6)*. Widersprüchliche Ergebnisse aus einer Beobachtungsstudie hatten Peterander, Städtler, Banzer und Hering (1994) veranlasst, den Primärfaktor *Klarheit (PF3)* bei der Bildung eines *EFE-G-Faktors* nicht zu berücksichtigen.

Aus Gründen der Ökonomie wurden nur solche verhaltensnahe Items aus der Original-EFE-Skala ausgewählt, die hohe Ladungen auf den jeweiligen Primärfaktoren hatten (insg. 19 Items). Dies waren die Items 11, 12, 13, 14 und 15 (*PF1*), 16, 17, 18 und 19 (*PF2*), 20, 21, 22, 26 und 27 (*PF4*), 23, 24 und 25 (*PF5*) sowie die Items 4 und 5 (*PF6*) in Abbildung A-9, Anhang B. Die Eltern sollten auf einer sechsstufigen Ratingskala mittels verbalisierten Urteilen angeben, inwieweit die vorgelegten Beschreibungen auf sie zuträfen (1 = "völlig unzutreffend", 2 = "meist unzutreffend" bis 6 = "völlig zutreffend"; vgl. Anhang B).

Bei der Prüfung der psychometrischen Qualität der EFE (Hypothese N1) wurde eine Überprüfung der Faktorenstruktur des Originalfragebogens vorgenommen. Weiterhin wurde eine Itemanalyse durchgeführt. Die Itemkennwerte wurden sowohl für die Primärfaktoren der EFE getrennt, als auch über alle Items errechnet. Bezüglich des Kennwertes Itemhomogenität wurde aufgrund der Konstruktion des Verfahrens Homogenität der Items innerhalb der Primärfaktoren erwartet. Weiterhin wurden interne Konsistenz und Retest-Reliabilität berechnet. Zur Validierung sei auf die Darstellung bezüglich der Validierung des AE verwiesen.

Die Hypothese N2 sowie die Hypothese N4 wurden mit Mittelwertsvergleichen überprüft. Hypothese N3 wurde durch die Überprüfung korrelativer Beziehungen zu den Skalen der VBV getestet.

#### ***V.2.2.4 Erhebung soziodemographischer Daten (ExpPhase 1)***

Auf dem Eltern-Fragebogen wurden Angaben zu Alter und Geschlecht des Kindes sowie zur Familienform (vollständige Familie, unvollständige Familie), zum Sorgerecht, zur Qualifizierung (kein Schulabschluss, Hauptschule / Realschule / Polytechnische Oberschule, Abitur / Hochschulstudium) und zur Berufstätigkeit (Arbeiter, Angestellter, selbständig, freiberuflich, ohne Arbeit) von Mutter und Vater erfragt.

Hypothese N2 wurde durch Vergleiche der Häufigkeitsverteilungen geprüft. Weiterhin wurden Mittelwertsunterschiede zwischen den Gruppen geringe vs. hohe mütterliche Qualifikation für die Faktoren von AE und EFE sowie den Faktor *KOMP* der VBV überprüft (Hypothese N5).

#### ***V.2.2.5 Verhaltensbeobachtung mit dem Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter (BBK) (ExpPhase 2)***

Auch zwei unbeteiligte Erzieherinnen beurteilten das Verhalten der Kinder, indem sie diese zu festgelegten Zeiten in ihrer natürlichen Umgebung beobachteten und die Items des Beobachtungsbogens für Kinder im Vorschulalter (BBK; Duhm & Althaus, 1980; vgl. Gliederungspunkt V.2.1.5) beantworteten. Sie generierten dabei aus ihrer Einschätzung jedes Mal ein gemeinsames Urteil, mussten sich also einigen, welches Urteil sie abgaben.

Die Beobachtung geschah wie auch bei der Beurteilung durch die Trainer zu den drei Messzeitpunkten MZP-A bis MZP-C.

Es wurden die Faktorenstruktur, die interne Konsistenz und die Beurteilerübereinstimmung mit den Urteilen der Trainer geprüft (Hypothese N1). Konstruktvalidität mit dem soziometrischen Wahlverfahren wurde in Gliederungspunkt VI.1.8 berechnet.

Die Hypothese 7 wurde mit Mittelwertsvergleichen überprüft, Hypothese 13 mit der Identifizierung und Untersuchung von Verlaufstypen.

#### ***V.2.2.6 Soziometrische Wahl im Erzieher-Urteil (ExpPhase 2)***

Wenn auch soziometrische Ratingverfahren eine Reihe von Vorteilen gegenüber soziometrischen Wahlverfahren haben (vgl. hierzu Gliederungspunkt II.2.3 und Unterpunkte), so wurde aufgrund des nur mäßigen Erfolges des Baumhausverfahrens (vgl. Gliederungspunkt VI.2.2) für Experimentalphase 2 dennoch ein soziometrisches Wahlverfahren (Nominierungsverfahren) entwickelt und verwendet. Dieses birgt zudem den Vorteil der Einteilung von Kindern in verschiedene Statusgruppen (Wittmann, 1991).

Um ethische Schwierigkeiten zu vermeiden (vgl. Gliederungspunkt II.2.3.3) wurde die soziometrische Wahl nicht durch die Kinder selbst, sondern durch die Erzieherinnen der Kinder vorgenommen, wenngleich dieses Vorgehen möglicherweise Rückschlüsse bezüglich der Validität der gewonnenen Ergebnisse erschwert. Die Validität von durch Kinder im Vorschulalter selbst getroffenen Wahlen ist allerdings ebenfalls fraglich (vgl. Gliederungspunkt II.2.3.1).

Aufgabe der Erzieherinnen war es, zu MZP-A und MZP-C in einer Matrix einzutragen (vgl. Anhang B in Kolbow, 2003), welches Kind wohl welches andere Kind als Spielpartner bevorzugen würde (positive Wahl) und welches Kind wohl welches Kind ungern als Spielpartner wählen würde (negative Wahl). Dabei war die Anzahl der Wahlen jeweils nicht begrenzt. Es konnten folglich beispielsweise auch mehrere "beste Freunde" angegeben werden. An der Wahl nahmen nur Kinder teil, die den Minigruppen der EG2 angehörten. Die Erzieherinnen der Kinder mussten ein gemeinsames Urteil fällen.

Aus den Wahlergebnissen wurde für jedes Kind ein Beliebtheitsindex (*WahlBeliebt*) gebildet, indem die Differenz aus den positiven und negativen Nennungen an der Anzahl der möglichen Nennungen relativiert wurde.

Zur Bestimmung der psychometrischen Qualität des Verfahrens (Hypothese N1) wurde die Validität anhand des jeweiligen Zusammenhangs mit den drei Faktoren des BBK (Duhm &

Althaus, 1980) abgeschätzt (*Kompetent, Schüchtern und Aggressiv*; vgl. Gliederungspunkt V.2.1.5).

Die Hypothese 5 wurde durch einen Mittelwertsvergleich und durch die Identifizierung und Untersuchung von Verlaufstypen geprüft. Hypothese N6 wurde durch Zusammenhangsuntersuchungen getestet.

#### ***V.2.2.7 Retrospektive Erfolgsbeurteilung durch die Erzieher (ExpPhase 3)***

In Experimentalphase 2 wurde ein vom Autor dieser Arbeit entwickelter Fragebogen eingesetzt (vgl. Anhang B), welcher neben der Erhebung der Zufriedenheit (vgl. Gliederungspunkt V.2.1.4) der Beurteilung der Praktikabilität der eingesetzten Trainingsbausteine sowie der Erfolgsbeurteilung des Trainings diente. Dieser Fragebogen sollte zu MZP5 (EG3) und MZP6 (EG4) eingesetzt werden, also jeweils nach dem Training der Gruppen. Trotzdem das Training der EG4 nicht vollständig beendet werden konnte, wurden entsprechende Fragebögen ausgegeben. Nur der Fragebogen der Trainerin der EG3, welche das Training gänzlich absolvierte, wurde allerdings vollständig ausgefüllt zurückgegeben. Hypothese 6 wurde qualitativ geprüft.

## VI ERGEBNISDARSTELLUNG

Bei der nun folgenden Ergebnisdarstellung sei zum Verständnis angemerkt, dass alle Signifikanzprüfungen zweiseitig vorgenommen wurden. Das a-priori-Signifikanzniveau betrug durchgehend  $p = .05$ . Die weit verbreitete, sehr konservative Korrektur der Signifikanzniveaus nach Bonferoni wurde berücksichtigt, wenn notwendig. Zur Überprüfung, ob ein Ergebnis durch die weniger konservative, m.E. angemessenere Korrektur nach Holm (vgl. Bortz, 2005) "gerettet" werden konnte (prinzipiell nur möglich bei mehreren signifikanten Ergebnissen), wurde zusätzlich auch diese angewandt.

Bei der Prüfung von Zusammenhangshypothesen wurde weiterhin in den meisten Fällen die Ordinalkorrelation von Spearman verwendet, da entweder Skalenniveau oder Stichprobengröße (Normalverteilungsannahme) keine parametrischen Korrelationen zuließen. Im Falle des Vorliegens von Bindungen muss Spearman-Rho jedoch entweder korrigiert werden, oder z.B. der Korrelationskoeffizient Kendall-Tau-b verwendet werden (Bortz, 2005). Ich habe mich für letzteres entschieden, jedoch aus Gründen der Vergleichbarkeit zusätzlich immer auch Spearman-Rho berechnet, da dieser Koeffizient eine hohe Verbreitung genießt. Eine Adjustierung von Korrelationen an der Reliabilität erfolgte nur in einzelnen Fällen.

Die Untersuchung von Mittelwertsvergleichen erfolgte in den Experimentalphasen 1 und 3 fast durchgängig mit nichtparametrischen Verfahren. In Experimentalphase 2 wurden zum Teil parametrische Verfahren eingesetzt (auch bei Korrelationsberechnungen; vgl. die Darstellungen zum BBK und zum soziometrischen Wahlverfahren). Normalverteilung und Varianzenhomogenität wurden zwar jeweils erfolgreich überprüft (vgl. Kolbow, 2003), dennoch lässt sich m.E. über die Erfüllung der Voraussetzungen streiten. Diese Berechnungen sind der Arbeit von Kolbow (2003) entnommen. Aufgrund von Datenverlust konnten leider keine erneuten Berechnungen mit nichtparametrischen Verfahren zur Verifikation durchgeführt werden.

Vergleiche von Häufigkeitsverteilungen wurden bei unabhängigen Daten mit Binominaltests und nicht mit Chi-quadrat-Tests durchgeführt, wenn kleine Häufigkeiten unter 10 auftraten (vgl. Bortz, 2005).

Vorgenommene Clusteranalysen erfolgten allesamt als hierarchische Clusteranalyse, Methode "Linkage zwischen den Gruppen", Distanzmaß "quadrierte euklidische Abstände". Abbruchkriterium war der sprunghafte Anstieg der Fehlerquadratsumme. Vorgenommene Faktorenanalysen werden jeweils bei der Ergebnisdarstellung näher spezifiziert.

Tabellen mit Daten zur psychometrischen Qualität, mit deskriptiven Daten und Daten zu Hypothesenprüfungen finden sich im Anhang A (mit Ausnahme der soziodemographischen Daten sowie der Verlaufstypendarstellungen). Auf Abbildungen wurde weitgehend verzichtet, da wichtige Daten aus Experimentalphase 2 aufgrund von Datenverlusten nicht mehr vorliegen und folglich Abbildungen (z.B. von Mittelwertsveränderungen über die Zeit) nur bei einem Teil der Ergebnisse möglich gewesen wären.

## **VI.1 Psychometrische Qualität (Prüfung der Hypothese N1)**

In Bezug auf die Prüfung der psychometrischen Qualität wurde bereits auf die eingeschränkte Gültigkeit der Ergebnisse hingewiesen (vgl. Gliederungspunkt IV.2; Hypothese N1). Insbesondere bei der Errechnung einer Retest-Reliabilität ist auf die Möglichkeit von Reifungsvorgängen und anderen unsystematischen Veränderungen bei den getesteten Kindern hinzuweisen.

### ***VI.1.1 Schlüsselbildverfahren (Retest-Reliabilität)***

Die Ordinalkorrelation (Spearman-Rho) über die Zeit fällt für die KG1 in den Kompetenzindizes *K1* sowie *K2* signifikant aus ( $p < .01$ ;  $p < .05$ ). Für Kendall-Tau-b gilt das gleiche. Die Korrelationen von *K2* und *K4* über die Zeit sind nicht signifikant (vgl. Tabelle 10). In der EG1 (der Vollständigkeit halber berechnet) sind keine signifikanten Korrelationen über die Zeit vorhanden (vgl. Tabelle 11). Alle Berechnungen beziehen sich auf Experimentalphase 1.

Tabelle 10

*Stabilität KG1 Schlüsselbildverfahren*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	N	$\tau_b$	sign	rho	sign
KG1	K1 MZP1	K1 MZP2	33	.42**	.008**	.47**	.006**
	K2 MZP1	K2 MZP2	33	.15	.314	.18	.314
	K3 MZP1	K3 MZP2	33	.37*	.010*	.44*	.011*
	K4 MZP1	K4 MZP2	33	.22	.181	.24	.188

Anmerkungen.  $\tau_b$  = Korrelationskoeffizient Kendall-Tau-b. rho = Korrelationskoeffizient Spearman-Rho. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. KG1 = Kontrollgruppe 1. K1 bis K4 = Kompetenzindex 1 bis 4. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2.

\*p < .05.

\*\*p < .01.

Tabelle 11

*Stabilität EG1 Schlüsselbildverfahren*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	N	$\tau_b$	sign	rho	sign
EG1	K1 MZP1	K1 MZP2	21	.11	.584	.13	.566
	K2 MZP1	K2 MZP2	21	.21	.260	.25	.267
	K3 MZP1	K3 MZP2	21	.26	.146	.32	.162
	K4 MZP1	K4 MZP2	21	.31	.133	.34	.129

Anmerkungen.  $\tau_b$  = Korrelationskoeffizient Kendall-Tau-b. rho = Korrelationskoeffizient Spearman-Rho. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. EG1 = Experimentalgruppe 1. K1 bis K4 = Kompetenzindex 1 bis 4. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2.

## VI.1.2 Baumhausverfahren

### VI.1.2.1 Retest-Reliabilität

Aufgrund der unterschiedlich großen Anzahl der Kinder, die zu den einzelnen Beliebtheitsindizes beitrugen, musste die Retest-Reliabilität zunächst für jede der einzelnen Minigruppen berechnet werden. Die Korrelationskoeffizienten wurden dann mittels Fishers

Z-Transformation (vgl. Gleichung 1; Bortz, 1993, S. 201) umgewandelt, über die Minigruppen hinweg (aber nur innerhalb der KG1) gemittelt (nach der Mittelungsformel von Fisher für ungleichgroße Stichproben; vgl. Gleichung 2; Bortz, 1993, S. 202) und zurücktransformiert. Der Vollständigkeit halber wurde auch die entsprechende Stabilität für die EG1 berechnet.

$$Z = \frac{1}{2} \ln \left( \frac{1+r}{1-r} \right) \quad (1)$$

$$\bar{Z} = \frac{\sum_{j=1}^k (n_j - 3) * Z_j}{\sum_{j=1}^k (n_j - 3)} \quad (2)$$

In Gleichung 2 stellt  $Z_j$  die Fishers Z-Werte der zu mittelnden Korrelationen und  $n_j$  die entsprechenden Stichprobenumfänge dar.

Wie in Tabelle 12 ersichtlich, liegt die Stabilität in der KG1 bei  $\tau_b = .41$  (Kendall-Tau-b; nicht signifikant) bzw. bei  $rho = .50$  (Spearmans Rangkorrelation;  $p < .05$ ). In der EG1 liegt sie bei  $\tau_b = .10$  bzw.  $rho = .13$  (beides nicht signifikant).



Tabelle 12

*Stabilität Baumhausverfahren*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	N	$\tau_b$	sign	rho	sign	$\tau_b$	rho
MG 1 (EG1)	BEL1 MZP1	BEL1 MZP2	6	.24	.531	.19	.722		
MG 2 (EG1)	BEL1 MZP1	BEL1 MZP2	7	-.51	.162	-.56	.191	<b>.10</b>	<b>.13</b>
MG 3 (EG1)	BEL1 MZP1	BEL1 MZP2	7	.57	.101	.69	.085		
MG 4 (KG1)	BEL1 MZP1	BEL1 MZP2	7	-.17	.630	-.20	.670		
MG 5 (KG1)	BEL1 MZP1	BEL1 MZP2	6	.73	.060	.85*	.034*		
MG 6 (KG1)	BEL1 MZP1	BEL1 MZP2	8	.50	.124	.60	.118	<b>.41</b>	<b>.50*</b>
MG 7 (KG1)	BEL1 MZP1	BEL1 MZP2	4	.89	.102	.94	.057		
MG 8 (KG1)	BEL1 MZP1	BEL1 MZP2	7	.25	.442	.30	.513		

Anmerkungen.  $\tau_b$  = Korrelationskoeffizient Kendall-Tau-b. rho = Korrelationskoeffizient Spearman-Rho. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. EG1 = Experimentalgruppe 1. KG1 = Kontrollgruppe 1. MG 1 bis MG 8 = Minigruppe 1 bis 8. BEL1 = Beliebt 1. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2. Fett gedruckt = Mittlere Korrelationen der EG1 bzw. KG1.

\* $p < .05$ .

**VI.1.2.2 Konvergente Validität**

Bezüglich der Übereinstimmung der Indizes *BEL1* und *BEL2* zu *MZP1* mit den VBV ergeben sich folgende Beziehungen (alles mittels Ordinalkorrelation nach Spearman):

*BEL1* (andere Kinder beurteilen das Zielkind) korreliert hypothesenkonform mit der Skala *AGGR* der VBV (Staninewerte; Erzieher-Urteil) in einer Höhe von  $rho = -.31$  ( $p < .05$ ). Ebenso korreliert *BEL1* negativ mit der Skala *HYP* (Erzieher-Urteil) mit  $rho = -.41$  ( $p < .01$ ). Eine positive Korrelation mit *KOMP* im Erzieher-Urteil liegt ebenfalls vor ( $rho = .26$ ), diese fällt allerdings knapp nicht signifikant aus ( $p = .08$ ). Mit *EMOT* im Erzieher-Urteil liegt eine Nullkorrelation vor ( $rho = -.01$ ). Mit den Eltern-Beurteilungen in den VBV, *MZP1*, ergeben sich keine signifikanten Zusammenhänge, allerdings fallen die Zusammenhänge in gleicher Richtung aus, wie in den Erzieher-Urteilen.

*BEL2* (das Zielkind beurteilt andere Kinder) korreliert negativ mit der Skala *KOMP* der VBV im Erzieher-Urteil ( $\rho = -.32; p < .05$ ). Die weiteren Skalen des VBV korrelieren im Erzieher-Urteil positiv mit *BEL2*, jedoch nicht signifikant. Mit dem Eltern-Urteil ergeben sich kaum über eine Nullkorrelation hinausgehende Beziehungen - mit Ausnahme der Skala VBV *KOMP*, welche einen gleichgerichteten, jedoch nicht überzufälligen Zusammenhang mit *BEL2* aufweist, wie das Erzieher-Urteil.

Lediglich die Korrelation von *BEL1* mit *HYP* im Erzieher-Urteil ist nach Anwendung der Bonferoni-Korrektur noch als signifikant zu betrachten.

### ***VI.1.3 Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter (BBK)***

#### ***VI.1.3.1 Faktorenstruktur***

Aufgrund inhaltlicher Überlegungen wurden die 15 ausgewählten Items den drei Gruppen *Kompetent*, *Schüchtern* und *Aggressiv* zugeordnet. Diese Zuordnung wurde unterstützt durch die Berechnung der konvergenten (überwiegend oberhalb  $r_{it} = .80$ ) und diskriminanten Trennschärfen (zu Details vgl. Schlesier, 2002). Um diese Zuordnung statistisch weiter zu überprüfen, wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt (Hauptkomponentenmethode, Varimax-Rotation mit Kaiser-Normalisierung; zur detaillierten Darstellung vgl. Kolbow, 2003). Diese Analyse bestätigte die gewählte Faktorenstruktur der 15 Items. Durch die Bildung der Itemgruppen werden durchschnittlich 93% der Varianz erklärt. Der Faktor *Kompetent* steht in negativem Zusammenhang mit den Faktoren *Schüchtern* und *Aggressiv*. *Schüchtern* und *Aggressiv* interkorrelieren leicht negativ.

#### ***VI.1.3.2 Beurteilerübereinstimmung***

Die Beurteilerübereinstimmung wurde von Schlesier (2002) und Kolbow (2003) mittels der internen Konsistenz über alle Urteiler abgeschätzt. Es zeigten sich bei zwei Items nicht akzeptable Übereinstimmungen (Cronbachs Alpha deutlich unter  $\alpha = .80$ ), weshalb diese aus den weiteren Analysen entfernt wurden (vgl. Anhang B).

Die übrigen Werte lagen für alle Itemgruppen und Messzeitpunkte zwischen  $\alpha = .83$  und  $\alpha = .91$ . Die Kriterien für eine hohe interne Konsistenz über alle Urteiler sind damit erfüllt (vgl. Fisseni, 1997).

Eine Überprüfung der Beurteilerübereinstimmung über die Berechnung von Cohens Kappa konnte aufgrund von Datenverlusten nicht durchgeführt werden.

### **VI.1.3.3 Interne Konsistenz**

Die interne Konsistenz, welche von Schlesier (2002) und Kolbow (2003) bereits zur Abschätzung der Beurteilerübereinstimmung über *alle* Urteiler zu den einzelnen Itemgruppen und Messzeitpunkten berechnet wurde (vgl. vorigen Gliederungspunkt) wurde nun aus Gründen der Differenzierung auch noch getrennt für die *einzelnen* Urteiler errechnet.

Für die Beurteilungen durch Trainer A liegt die interne Konsistenz für die Items der Gruppe *Kompetent* bei einem Cronbach Alpha von  $\alpha = .91$  für MZP-A,  $\alpha = .92$  für MZP-B und  $\alpha = .93$  für MZP-C. Für die Items der Gruppe *Schüchtern* liegt sie bei einem Cronbach Alpha von  $\alpha = .86$  für MZP-A,  $\alpha = .84$  für MZP-B und  $\alpha = .72$  für MZP-C. Für die Items der Gruppe *Aggressiv* schließlich liegt sie bei einem Cronbach Alpha von  $\alpha = .81$  für MZP-A,  $\alpha = .78$  für MZP-B und  $\alpha = .75$  für MZP-C.

Für die Beurteilungen durch Trainer B liegt die interne Konsistenz für die Items der Gruppe *Kompetent* bei einem Cronbach Alpha von  $\alpha = .96$  für MZP-A,  $\alpha = .94$  für MZP-B und  $\alpha = .94$  für MZP-C. Für die Items der Gruppe *Schüchtern* liegt sie bei einem Cronbach Alpha von  $\alpha = .90$  für MZP-A,  $\alpha = .88$  für MZP-B und  $\alpha = .78$  für MZP-C. Für die Items der Gruppe *Aggressiv* liegt sie bei einem Cronbach Alpha von  $\alpha = .93$  für MZP-A,  $\alpha = .90$  für MZP-B und  $\alpha = .89$  für MZP-C.

Für die gemeinsamen Beurteilungen durch die beiden Erzieherinnen liegt die interne Konsistenz für die Items der Gruppe *Kompetent* bei einem Cronbach Alpha von  $\alpha = .89$  für MZP-A, ebenfalls  $\alpha = .89$  für MZP-B und  $\alpha = .91$  für MZP-C. Für die Items der Gruppe

*Schüchtern* liegt sie bei einem Cronbach Alpha von  $\alpha = .88$  für MZP-A,  $\alpha = .71$  für MZP-B und  $\alpha = .62$  für MZP-C. Für die Items der Gruppe *Aggressiv* liegt sie bei einem Cronbach Alpha von  $\alpha = .87$  für MZP-A,  $\alpha = .84$  für MZP-B und  $\alpha = .79$  für MZP-C.

Die Kriterien für eine noch ausreichende bis hohe interne Konsistenz des Verfahrens bei allen drei Beurteilern bezüglich aller drei Gruppen und Messzeitpunkte sind damit erfüllt (vgl. Fisseni, 1997).

#### ***VI.1.3.4 Konvergente Validität***

Zur Abschätzung der konvergenten Validität von anderen Verfahren mit Hilfe des BBK verweise ich auf die Berechnungen in Gliederungspunkt VI.1.8.

#### ***VI.1.4 Verdeckte Videoaufzeichnungen (Beurteilerübereinstimmung)***

Die Beurteilerübereinstimmung beträgt in Bezug auf die dichotom zu beurteilenden Items für die Situation *Bauklötze* durchschnittlich  $\kappa = 0.93$ , für die Situation *Kneten*  $\kappa = 0.71$  und für die Situation *Puzzeln*  $\kappa = 0.84$  (alles Cohens Kappa).

In Bezug auf die fünfstufigen Ratingitems beträgt die Beurteilerübereinstimmung für die Situation *Bauklötze* durchschnittlich  $\kappa = 0.91$ , für die Situation *Kneten*  $\kappa = 0.85$  und für die Situation *Puzzeln*  $\kappa = 0.97$ .

Bei der Beurteilung der Puppenspielsituationen liegt die Übereinstimmung bei *Puppenspiel Fritz* bei durchschnittlich  $\kappa = 0.96$  und bei *Puppenspiel Mia* bei durchschnittlich  $\kappa = 0.92$ .

Folglich sind die Kriterien einer durchgängig guten Beurteilerübereinstimmung erfüllt ( $\kappa > 0.70$ ; vgl. Bortz & Döring, 2002).

**VI.1.5 Verhaltensbeurteilungsbögen für Vorschulkinder (VBV)**

Alle nachfolgenden Berechnungen beziehen sich auf die Experimentalphase 1.

**VI.1.5.1 Reliabilität****VI.1.5.1.1 Retest-Reliabilität.**

Die Pearson-Korrelationen (Stanine-Daten) über die Zeit sind für alle Skalen der VBV (Döpfner et al., 1993) in der KG1 (wie auch der Vollständigkeit halber berechnet in der EG1), Eltern- wie Erzieher-Urteil positiv und fallen signifikant aus ( $p < .01$  bis  $p < .001$ ; vgl. Tabelle 13 und Tabelle 14).

Tabelle 13

*Stabilität KG1 VBV*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	N	Pearson	sign
KG1	KOMP Eltern MZP1	KOMP Eltern MZP2	25	.53**	.007**
	AGGR Eltern MZP1	AGGR Eltern MZP2	25	.85***	.000***
	HYP Eltern MZP1	HYP Eltern MZP2	25	.92***	.000***
	EMOT Eltern MZP1	EMOT Eltern MZP2	25	.67***	.000***
	KOMP Erzieher MZP1	KOMP Erzieher MZP2	23	.67**	.001**
	AGGR Erzieher MZP1	AGGR Erzieher MZP2	23	.84***	.000***
	HYP Erzieher MZP1	HYP Erzieher MZP2	23	.75***	.000***
	EMOT Erzieher MZP1	EMOT Erzieher MZP2	23	.84***	.000***

*Anmerkungen. Pearson = Pearson-Korrelationskoeffizient. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. KG1 = Kontrollgruppe 1. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2. KOMP = soziale Kompetenz. AGGR = oppositionell-aggressives Verhalten. HYP = Aufmerksamkeitsschwächen und Hyperaktivität. EMOT = emotionale Auffälligkeiten.*

\*\* $p < .01$ .

\*\*\* $p < .001$ .

Tabelle 14

*Stabilität EG1 VBV*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	N	Pearson	sign
EG1	KOMP Eltern MZP1	KOMP Eltern MZP2	17	.83***	.000***
	AGGR Eltern MZP1	AGGR Eltern MZP2	17	.85***	.000***
	HYP Eltern MZP1	HYP Eltern MZP2	17	.76***	.000***
	EMOT Eltern MZP1	EMOT Eltern MZP2	17	.65***	.000***
	KOMP Erzieher MZP1	KOMP Erzieher MZP2	21	.86***	.000***
	AGGR Erzieher MZP1	AGGR Erzieher MZP2	21	.96***	.000***
	HYP Erzieher MZP1	HYP Erzieher MZP2	21	.86***	.000***
	EMOT Erzieher MZP1	EMOT Erzieher MZP2	21	.79***	.000***

Anmerkungen. *Pearson* = Pearson-Korrelationskoeffizient. *sign* = a-posteriori-

Signifikanzniveau. *EG1* = Experimentalgruppe 1. *MZP1* = Messwert zum Messzeitpunkt 1.

*MZP2* = Messwert zum Messzeitpunkt 2. *KOMP* = soziale Kompetenz. *AGGR* =

oppositionell-aggressives Verhalten. *HYP* = Aufmerksamkeitsschwächen und Hyperaktivität.

*EMOT* = emotionale Auffälligkeiten.

\*\*\* $p < .001$ .

#### **VI.1.5.1.2 Profilreliabilität.**

In der Überprüfung der psychometrischen Qualität des Testprofils konnte Tönjes (in Tönjes & B. Zeller, 2001) einen Profil-Reliabilitätskoeffizient von  $_{prof}r_{tt} = .52$  für den Eltern-Fragebogen und von  $_{prof}r_{tt} = .78$  für den Erzieher-Fragebogen errechnen. Die Anforderung von Lienert und Raatz (1998) an eine ausreichend hohe Profilreliabilität von  $_{prof}r_{tt} > .50$  ist damit erfüllt.

#### **VI.1.5.2 Konvergente Validität**

Zur Abschätzung der konvergenten Validität von anderen Verfahren mit den VBV verweise ich auf die Berechnungen in Gliederungspunkt VI.1.2.2.

### ***VI.1.6 Autoritativer Erziehungsstil (AE)***

#### ***VI.1.6.1 Faktorenstruktur***

Faktorenanalysen wurden durchgeführt, um zu prüfen, ob sich die zweifaktorielle Struktur der Original-AE-Skalen auch für den neu konstruierten Fragebogen mit acht Items identifizieren lässt. Als Extraktionsmethode wurde eine Hauptkomponentenanalyse (schiefwinklige Rotation: Oblimin mit Kaiser-Normalisierung) angewandt.

Die getrennten Analysen über die acht Items des AE zu MZP1 vs. MZP2 ergeben zwei Faktoren, welche zusammen 78% der Varianz aufklären (zu MZP1 sowie zu MZP2) und mit den Faktoren in den Original-AE-Skalen von Schwarz und Silbereisen (1996) übereinstimmen. Die beiden Faktoren interkorrelieren zu MZP1 mit  $r = .45$  und zu MZP2 mit  $r = .41$ . Item 6 ("Ich bin über alles informiert, was mein Kind angeht") weist ausgeprägte positive Ladungen auf beiden Faktoren auf und wurde deshalb eliminiert. Danach wurden erneut Faktorenanalysen durchgeführt, welche die gefundene Faktorenstruktur bestätigen. Die Faktoren interkorrelieren nun zu MZP1 mit einer Pearson-Korrelation von  $r = .43$  sowie zu MZP2 mit  $r = .38$  und klären 80% (MZP1) bzw. 83% (MZP2) der Varianz auf.

#### ***VI.1.6.2 Itemanalyse***

##### ***VI.1.6.2.1 Konvergente Trennschärfen.***

Die konvergenten Trennschärfen (korrigiert mittels Teil-Ganz-Korrektur) liegen für die gesamte Stichprobe für die Items 1 bis 3 (Faktor 1) zwischen  $r_{it} = .73$  und  $r_{it} = .82$  für MZP1, sowie zwischen  $r_{it} = .71$  und  $r_{it} = .81$  für MZP2. Für die Items 7 bis 10 (Faktor 2) liegen sie zwischen  $r_{it} = .64$  und  $r_{it} = .88$  für MZP1, sowie zwischen  $r_{it} = .84$  und  $r_{it} = .90$  für MZP2. Damit liegen alle Trennschärfen oberhalb der bei Fisseni (1997) angegebenen wünschenswerten Grenze ( $r_{it} > .60$ ).

### ***VI.1.6.2.2 Homogenität (Interitem-Korrelationen).***

Die Interitem-Korrelationen betragen für die gesamte Stichprobe zu MZP1 für die Items 1 bis 3 (Faktor 1) zwischen  $r_{ii} = .69$  und  $r_{ii} = .81$ , für MZP2 zwischen  $r_{ii} = .66$  und  $r_{ii} = .79$ . Für die Items 7 bis 10 (Faktor 2) liegen sie zwischen  $r_{ii} = .53$  und  $r_{ii} = .81$  zu MZP1 sowie zwischen  $r_{ii} = .75$  und  $r_{ii} = .90$  zu MZP2. Itemmengen mit Interitem-Korrelationen von  $r > .30$  gelten als homogen (Fisseni, 1997).

### ***VI.1.6.3 Reliabilität***

#### ***VI.1.6.3.1 Interne Konsistenz.***

Die interne Konsistenz liegt für die Items 1 bis 3 (Faktor 1) bei einem Cronbach Alpha von  $\alpha = .89$  für MZP1 und  $\alpha = .88$  für MZP2. Für die Items 7 bis 10 (Faktor 2) liegt sie bei einem Cronbach Alpha von  $\alpha = .90$  für MZP1 und  $\alpha = .94$  für MZP2. Damit werden die Kriterien für eine mittlere bis hohe interne Konsistenz des Verfahrens sowohl bezüglich Faktor 1 als auch Faktor 2 erfüllt (vgl. Fisseni, 1997).

#### ***VI.1.6.3.2 Retest-Reliabilität.***

Der Faktor 1 weist in der KG1 keinen signifikanten Zusammenhang von MZP1 nach MZP2 auf. Dies gilt sowohl für die Rangkorrelation nach Spearman, als auch für das Korrelationsmaß Kendall-Tau-b. Auch eine Adjustierung der Korrelationen an der Wurzel aus dem Produkt der internen Konsistenzen erbrachte keinen signifikanten Zusammenhang ( $\tau_b = .28$ ;  $\rho = .37$ ). Anders sah es bei Faktor 2 aus. Hier konnte ein signifikanter positiver Zusammenhang von MZP1 nach MZP2 nachgewiesen werden (nach Adjustierung:  $\tau_b = .72$ ;  $\rho = .82$ ; vgl. Tabelle 15).

In der EG1 weisen Faktor 1 und 2 signifikante positive Zusammenhänge mit sich selbst von MZP1 nach MZP2 auf. Dies gilt sowohl für die Rangkorrelation nach Spearman, als auch für das Korrelationsmaß Kendall-Tau-b (Faktor 1 nach Adjustierung:  $\tau_b = .56$ ;  $\rho = .70$ ; Faktor 2 nach Adjustierung:  $\tau_b = .72$ ;  $\rho = .82$ ; vgl. Tabelle 15).



Tabelle 15

*Stabilität EG1 und KG1 AE*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	N	$\tau_b$	sign	$\tau_b$ adj	rho	sign	rho adj
KG1	FA1 MZP1	FA1 MZP2	23	.25	.127	.28	.33	.124	.37
	FA2 MZP1	FA2 MZP2	23	.67***	.000***	.72***	.76***	.000***	.82***
EG1	FA1 MZP1	FA1 MZP2	16	.49*	.013*	.56*	.62*	.010*	.70*
	FA2 MZP1	FA2 MZP2	16	.66**	.002**	.72**	.75**	.001**	.82**

Anmerkungen.  $\tau_b$  = Korrelationskoeffizient Kendall-Tau-b. rho = Korrelationskoeffizient

Spearman-Rho. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. EG1 = Experimentalgruppe 1. KG1

= Kontrollgruppe 1. FA1 bis FA2 = Faktor 1 bis 2. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1.

MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2. adj = adjustierter Korrelationskoeffizient.

\*p < .05.

\*\*p < .01.

\*\*\*p < .001.

Auch ist es m.E. durchaus gerechtfertigt, bei der Abschätzung der Retest-Reliabilität des Erziehungsstils auf die Daten der Gesamtgruppe zurückzugreifen, da postuliert wird, dass sich der Erziehungsstil mittelfristig nicht ändert (Hypothese N4; zu den Ergebnissen vgl. Gliederungspunkt VI.2.8.1). Hier ergibt sich auch für den Faktor 1 ein signifikanter positiver Zusammenhang über die Zeit (adjustiert  $\tau_b = .40$ ; rho = .53; beide mit  $p < .01$ ), die Reliabilität des Faktors 2 über die Zeit ändert sich nur unwesentlich (adjustiert  $\tau_b = .71$ ; rho = .81; beide mit  $p < .001$ ; vgl. Tabelle 16).

Tabelle 16

*Stabilität Gesamtgruppe AE*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	N	$\tau_b$	sign	$\tau_b$ adj	rho	sign	rho adj
gesamt	FA1 MZP1	FA1 MZP2	39	.36**	.004**	.40***	.47**	.002**	.53***
	FA2 MZP1	FA2 MZP2		.65***	.000***	.71***	.74	.000***	.81***

Anmerkungen.  $\tau_b$  = Korrelationskoeffizient Kendall-Tau-b. rho = Korrelationskoeffizient

Spearman-Rho. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. gesamt = Gesamtgruppe. FA1 bis

FA2 = Faktor 1 bis 2. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum

Messzeitpunkt 2. adj = adjustierter Korrelationskoeffizient.

\*\*p < .01.

\*\*\*p &lt; .001.

**VI.1.6.4 Konvergente Validität**

Die konvergente Validität der beiden AE-Faktoren wurde mit dem *EFE-G-Faktor* als Außenkriterium zu MZP1 und MZP2 überprüft.

Alle berechneten Zusammenhänge sind positiv und signifikant überzufällig ausgeprägt. Dies gilt sowohl für die Rangkorrelation nach Spearman, als auch für das Korrelationsmaß Kendall-Tau-b (vgl. Tabelle 17). Auch der Zusammenhang von Faktor 1 mit dem *EFE-G-Faktor* zu MZP2 ist nach der Korrektur nach Holm (vgl. Bortz, 2005) noch als überzufällig zu werten.

Tabelle 17

*Validität: AE Faktoren 1 und 2 und EFE-G-Faktor, gesamte Stichprobe*

Messzeitpunkt	Variable 1	Variable 2	N	$\tau_b$	sign	rho	sign
MZP1	AE FA1	EFE G	49	.35***	.001***	.46**	.001**
	AE FA2	EFE G	49	.62***	.000***	.78***	.000***
MZP2	AE FA1	EFE G	42	.25* <sup>+</sup>	.027* <sup>+</sup>	.34* <sup>+</sup>	.026* <sup>+</sup>
	AE FA2	EFE G	42	.56***	.000***	.67***	.000***

*Anmerkungen.  $\tau_b$  = Korrelationskoeffizient Kendall-Tau-b. rho = Korrelationskoeffizient Spearman-Rho. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. FA1 bis FA2 = Faktor 1 bis 2. G = Gesamtfaktor. AE = autoritativer Erziehungsstil. EFE = entwicklungsförderliches Elternverhalten.*

\*p &lt; .05.

\*\*p &lt; .01.

\*\*\*p &lt; .001.

<sup>+</sup>nicht signifikant nach Bonferoni-Korrektur; weiterhin signifikant nach Holm-Korrektur.

### ***VI.1.7 Entwicklungsförderliches Elternverhalten (EFE)***

#### ***VI.1.7.1 Faktorenstruktur***

Für die Items eines jeden der von Peterander (1993) vorgegebenen Primärfaktoren wurde die interne Konsistenz zu MZP1 und MZP2 berechnet. Zu beiden Messzeitpunkten liegen diese bei einem Cronbach Alpha von  $\alpha = .80$  bis  $\alpha = .97$ . Eine Ausnahme bildet *PF4*. Hier ergibt sich zu MZP1 nur ein Cronbach Alpha von  $\alpha = .35$ . Schuld scheint das Item 22 zu sein ("Ich versuche häufig, Situationen aus der Sicht meines Kindes zu sehen"), denn ohne dieses erhöht sich die interne Konsistenz auf  $\alpha = .85$ .

Ähnlich verhält es sich mit den konvergenten Trennschärfen (korrigiert mittels Teil-Ganz-Korrektur) der Items innerhalb der einzelnen Faktoren. Diese liegen sowohl für MZP1 als auch für MZP2 alle in einem akzeptablen Bereich von  $r_{it} > .58$ . Die Ausnahme bildet wiederum *PF4*. Nach Reduktion des Faktors um Item 22 ergeben sich auch bei diesem Faktor Trennschärfen von mind.  $r_{it} = .54$  (vgl. Tabelle 18 in Gliederungspunkt VI.1.7.2.1).

Itemhomogenität zu MZP1 und MZP2 in den einzelnen Skalen ist durchgängig gegeben ( $r_{ii} > .30$ ). Die Ausnahme bildet wiederum *PF4* zu MZP1. Erst nach Eliminierung von Item 22 wurden in *PF4* Interitem-Korrelationen von  $r_{ii} > .40$  erreicht.

Aufgrund der oben dargestellten Befunde wurde Item 22 eliminiert. Ansonsten wurde die Zuordnung der Items zu den von Peterander (1993) vorgegebenen Primärfaktoren beibehalten. Durch Mittelung der einzelnen Items wurden entsprechende Faktorenwerte gebildet. Über die um das Item 22 bereinigten fünf Primärfaktoren wurden nun Faktorenanalysen (Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, schiefwinkliger Rotation: Oblimin mit Kaiser-Normalisierung) durchgeführt, um die mögliche Existenz eines G-Faktors zu überprüfen. Sowohl zu MZP1 als auch zu MZP2 ergibt sich ein G-Faktor, durch welchen eine Varianzaufklärung von 78% bzw. 75% erfolgt.

### VI.1.7.2 Itemanalyse

#### VI.1.7.2.1 Konvergente Trennschärfen.

Die konvergenten Trennschärfen (korrigiert mittels Teil-Ganz-Korrektur) liegen - wie bereits in Gliederungspunkt VI.1.7.1 erwähnt - nach der Reduktion um Item 22 für die gesamte Stichprobe oberhalb von  $r_{it} = .54$  (mit Ausnahme von Item 24 bei MZP1;  $r_{it} = .40$ ; vgl. Tabelle 18). Nach Fisseni (1997) werden damit akzeptable ( $r_{it} > .30$ ) bis wünschenswerte ( $r_{it} > .60$ ) Trennschärfen erreicht.

Tabelle 18

*Trennschärfen EFE (ohne Item 22)*

Gruppe	Messzeitpunkt	Items	Faktor	N	$r_{it}$ min	$r_{it}$ max
gesamt	MZP1	gesamt	G	45	.40	.91
	MZP2	gesamt	G	41	.58	.90
	MZP1	11-15	PF1	49	.82	.94
	MZP2	11-15	PF1	42	.78	.94
	MZP1	16-19	PF2	48	.82	.95
	MZP2	16-19	PF2	42	.74	.88
	MZP1	20,21,26,27	PF4	47	.54	.80
	MZP2	20,21,26,27	PF4	41	.56	.74
	MZP1	23-25	PF5	47	.58	.78
	MZP2	23-25	PF5	42	.73	.83
	MZP1	4,5	PF6	49	.92	.92
	MZP2	4,5	PF6	42	.77	.77

*Anmerkungen.  $r_{it}$  = Trennschärfe. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert. G = Gesamtfaktor. PF1 bis PF6 = Primärfaktor 1 bis 6.*

Die Daten zu Primärfaktor 6 sind deshalb grau eingefärbt, da eine Berechnung der Trennschärfe bei zwei Items wenig Sinn macht.

**VI.1.7.2.2 Homogenität (Interitem-Korrelationen).**

Die Interitem-Korrelationen betragen für die gesamte Stichprobe (ohne Item 22) zu MZP1 zwischen  $r_{ii} = -.02$  und  $r_{ii} = .95$  und für MZP2 zwischen  $r_{ii} = .24$  und  $r_{ii} = .95$  (vgl. Tabelle 19). Die Itemmenge ist demnach nicht als homogen zu bezeichnen. Innerhalb der Primärfaktoren besteht - wie bereits berichtet - Homogenität (alle Interitem-Korrelationen  $r_{ii} > .30$ ). Die Interitem-Korrelationen fallen am geringsten für einzelne Items innerhalb des PF4 aus.

Tabelle 19

*Homogenität EFE (ohne Item 22)*

Gruppe	Messzeitpunkt	Items	Faktor	N	$r_{ii}$ min	$r_{ii}$ max
gesamt	MZP1	gesamt	G	45	-.02	.95
	MZP2	gesamt	G	41	.24	.95
	MZP1	11-15	PF1	49	.78	.89
	MZP2	11-15	PF1	42	.68	.95
	MZP1	16-19	PF2	48	.71	.89
	MZP2	16-19	PF2	42	.68	.88
	MZP1	20,21,26,27	PF4	47	.40	.78
	MZP2	20,21,26,27	PF4	41	.34	.75
	MZP1	23-25	PF5	47	.47	.73
	MZP2	23-25	PF5	42	.62	.75
	MZP1	4,5	PF6	49	.92	.92
	MZP2	4,5	PF6	42	.77	.77

Anmerkungen.  $r_{ii}$  = Homogenität. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert. G = Gesamtfaktor. PF1 bis PF6 = Primärfaktor 1 bis 6.

Die Daten zu Primärfaktor 6 sind deshalb grau eingefärbt, da eine Berechnung der Homogenität bei zwei Items wenig Sinn macht.

**VI.1.7.3 Reliabilität****VI.1.7.3.1 Interne Konsistenz.**

Die interne Konsistenz (Gesamtstichprobe, ohne Item 22) liegt bei einem Cronbach Alpha von  $\alpha = .97$  für MZP1 als auch für MZP2 (vgl. Tabelle 20). Innerhalb der einzelnen Primärfaktoren werden interne Konsistenzen zwischen  $\alpha = .80$  und  $\alpha = .96$  gemessen. Die Forderung von Fisseni (1997) für eine mittlere bis hohe interne Konsistenz des Verfahrens ist damit erfüllt (vgl. Fisseni, 1997).

Die Bildung eines *EFE-G-Faktors* erscheint aufgrund der hohen internen Konsistenz der Gesamtstichprobe gerechtfertigt. Die nachfolgenden Ausführungen und Berechnungen beziehen sich deshalb ausschließlich auf den *EFE-G-Faktor*.

Tabelle 20

*Interne Konsistenzen EFE (ohne Item 22)*

Gruppe	Messzeitpunkt	Items	Faktor	N	$\alpha$
gesamt	MZP1	gesamt	G	45	.97
	MZP2	gesamt	G	41	.97
	MZP1	11-15	PF1	49	.96
	MZP2	11-15	PF1	42	.95
	MZP1	16-19	PF2	48	.95
	MZP2	16-19	PF2	42	.93
	MZP1	20,21,26,27	PF4	47	.85
	MZP2	20,21,26,27	PF4	41	.82
	MZP1	23-25	PF5	47	.80
	MZP2	23-25	PF5	42	.88
	MZP1	4,5	PF6	49	.96
	MZP2	4,5	PF6	42	.86

*Anmerkungen.*  $\alpha$  = interne Konsistenz. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert. G = Gesamtfaktor. PF1 bis PF6 = Primärfaktor 1 bis 6.

Die Daten zu Primärfaktor 6 sind deshalb grau eingefärbt, da eine Berechnung der internen Konsistenz bei zwei Items wenig Sinn macht.

### ***VI.1.7.3.2 Retest-Reliabilität.***

Der *EFE-G-Faktor* weist in der KG1 einen signifikanten Zusammenhang mit sich selbst von MZP1 nach MZP2 auf. Das gilt sowohl für das Korrelationsmaß Kendall-Tau-b ( $\tau_b = .75$ ,  $p < .001$ ) als auch für die Rangkorrelation nach Spearman ( $\rho = .89$ ,  $p < .001$ ). Auch in der EG1 findet sich ein signifikanter Zusammenhang über die Zeit ( $\tau_b = .56$ ,  $p < .01$ ;  $\rho = .74$ ,  $p < .01$ ). Entsprechendes gilt auch für die Gesamtgruppe ( $\tau_b = .65$ ,  $p < .001$ ;  $\rho = .83$ ,  $p < .001$ ).

### ***VI.1.7.4 Konvergente Validität***

Hierzu sei der Leser auf Gliederungspunkt VI.1.6.4 verwiesen.

### ***VI.1.8 Soziometrische Wahl im Erzieher-Urteil (Konvergente Validität)***

Die Validität des Indizes *WahlBeliebt* wurde anhand des jeweiligen Zusammenhangs mit den drei Faktoren des BBK (Duhm & Althaus, 1980) abgeschätzt (zu Details vgl. Kolbow, 2003). Der Zusammenhang von *WahlBeliebt* mit dem über die Beurteiler gemittelten Index *Kompetent* ergibt einen über MZP-A und MZP-C gemittelten positiven Zusammenhang von  $r = .65$  ( $p < .01$ ). Mit dem Index *Aggressiv* besteht ein korrelativer Zusammenhang von  $r = -.42$  ( $p < .05$ ), mit dem Index *Schüchtern* besteht ein Zusammenhang von  $r = .11$  (n.s.).

## **VI.2 Weitere Hypothesenprüfungen**

### ***VI.2.1 Schlüsselbildverfahren***

#### ***VI.2.1.1 Mittelwertsvergleiche***

Trotz des Nominalniveaus der Einzelitems wurden zur Prüfung der Hypothesen 1 bis 4 Verfahren für Ordinaldaten angewandt, da die erfolgte Skalenbildung (vgl. Gliederungspunkt V.2.1.1) dies rechtfertigte.

In der EG1 ergeben sich in der Experimentalphase 1 für die Kompetenzindizes *K2* und *K4* signifikante Verbesserungen über die Zeit (Wilcoxon-Test;  $p < .01$ ; vgl. Tabelle 21). In der KG1 ergibt sich für *K1* eine bedeutsame Verschlechterung von MZP1 nach MZP2, welche allerdings nach der Bonferoni-Korrektur nicht mehr signifikant ausfällt (Wilcoxon-Test;  $p < .05$ ; vgl. Tabelle 22). Der Vergleich zwischen EG1 und KG1 ergibt für MZP1 keine bedeutsamen Unterschiede (Mann-Whitney-U-Test; vgl. Tabelle 23; Hypothese N2). Für MZP2 sind hypothesenkonforme signifikante Unterschiede für *K2* und *K4* zu verzeichnen (EG1 > KG1; Mann-Whitney-U-Test;  $p < .01$ ). Weiterhin tritt ein marginal signifikanter Unterschied für *K1* auf (Mann-Whitney-U-Test;  $p = .12$ ). Dieser fällt hypothesenkonform aus (EG1 > KG1), beruht jedoch auf der Verschlechterung für *K1* über die Zeit in der KG1 (vgl. Tabelle 24).

Tabelle 21

*Wilcoxon-Test über die Zeit Schlüsselbildverfahren EG1 MZP1 zu MZP2*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	N	$M_{MZP1}$	$M_{MZP2}$	Rangsumme	sign
EG1	K1 MZP1	K1 MZP2	21	1.76	1.90	51.00	.592
	K2 MZP1	K2 MZP2	21	1.62	2.76	11.50**	.005**
	K3 MZP1	K3 MZP2	21	2.43	2.33	74.00	.903
	K4 MZP1	K4 MZP2	21	0.38	1.14	3.50**	.004**

*Anmerkungen. EG1 = Experimentalgruppe 1.  $M_{MZP1}$  = M zu Messzeitpunkt 1.  $M_{MZP2}$  = M zu Messzeitpunkt 2. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. K1 bis K4 = Kompetenzindex 1 bis 4. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2.*

\*\* $p < .01$ .

Tabelle 22

*Wilcoxon-Test über die Zeit Schlüsselbildverfahren KG1 MZP1 zu MZP2*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	N	$M_{MZP1}$	$M_{MZP2}$	Rangsumme	sign
KG1	K1 MZP1	K1 MZP2	34	1.88	1.58	50.00*++	.022*++
	K2 MZP1	K2 MZP2	34	1.94	1.85	99.00	.556
	K3 MZP1	K3 MZP2	34	2.24	2.27	165.50	.788
	K4 MZP1	K4 MZP2	34	0.45	0.33	34.00	.396



Anmerkungen. *KG1* = Kontrollgruppe 1.  $M_{MZP1}$  = *M* zu Messzeitpunkt 1.  $M_{MZP2}$  = *M* zu Messzeitpunkt 2. *sign* = a-posteriori-Signifikanzniveau. *K1* bis *K4* = Kompetenzindex 1 bis 4. *MZP1* = Messwert zum Messzeitpunkt 1. *MZP2* = Messwert zum Messzeitpunkt 2.

\* $p < .05$ .

<sup>++</sup>nicht signifikant nach Bonferoni-Korrektur; nicht signifikant nach Holm-Korrektur.

Tabelle 23

Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen Schlüsselbildverfahren MZP1

Messzeitpunkt	Variable 1	Variable 2	$N_{EG1}$	$N_{KG1}$	$M_{EG1}$	$M_{KG1}$	U	sign
MZP1	K1 EG1	K1 KG1	21	34	1.76	1.88	338.00	.722
	K2 EG1	K2 KG1	21	34	1.62	1.94	306.00	.359
	K3 EG1	K3 KG1	21	34	2.43	2.24	320.00	.508
	K4 EG1	K4 KG1	21	34	0.38	0.45	349.00	.862

Anmerkungen.  $N_{EG1}$  = *N* der Experimentalgruppe 1.  $N_{KG1}$  = *N* der Kontrollgruppe 1.  $M_{EG1}$  = *M* der Experimentalgruppe 1.  $M_{KG1}$  = *M* der Kontrollgruppe 1. *U* = Mann-Whitney-U-Wert. *sign* = a-posteriori-Signifikanzniveau. *EG1* = Experimentalgruppe 1. *KG1* = Kontrollgruppe 1. *K1* bis *K4* = Kompetenzindex 1 bis 4. *MZP1* = Messzeitpunkt 1.

Tabelle 24

Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen Schlüsselbildverfahren MZP2

Messzeitpunkt	Variable 1	Variable 2	$N_{EG1}$	$N_{KG1}$	$M_{EG1}$	$M_{KG1}$	U	sign
MZP2	K1 EG1	K1 KG1	21	34	1.90	1.58	272.50	.121
	K2 EG1	K2 KG1	21	34	2.76	1.85	183.00**	.002**
	K3 EG1	K3 KG1	21	34	2.33	2.27	342.00	.790
	K4 EG1	K4 KG1	21	34	1.14	0.33	182.50**	.001**

Anmerkungen.  $N_{EG1}$  = *N* der Experimentalgruppe 1.  $N_{KG1}$  = *N* der Kontrollgruppe 1.  $M_{EG1}$  = *M* der Experimentalgruppe 1.  $M_{KG1}$  = *M* der Kontrollgruppe 1. *U* = Mann-Whitney-U-Wert. *sign* = a-posteriori-Signifikanzniveau. *EG1* = Experimentalgruppe 1. *KG1* = Kontrollgruppe 1. *K1* bis *K4* = Kompetenzindex 1 bis 4. *MZP2* = Messzeitpunkt 2.

\*\* $p < .01$ .

In der EG2 ergeben sich von MZP2 nach MZP3 (also während des Trainings) hochsignifikante Verbesserungen (Hypothesen 1 bis 4) für die Indizes *K1*, *K2* und *K4*

(Wilcoxon-Test;  $p < .001$ ; vgl. Tabelle 25; Auflistung der Mittelwerte aufgrund von Datenverlust nicht möglich) und eine signifikante Verbesserung für den Index *K3* ( $p < .05$ ), welche allerdings nach der sehr konservativen Bonferoni-Korrektur nicht mehr signifikant ausfällt. Abhilfe schafft hier die weniger konservative Korrektur nach Holm (vgl. Bortz, 2005): Nach dieser liegt auch bei *K3* ein signifikanter Trainingseffekt vor.

Tabelle 25

*Wilcoxon-Test über die Zeit Schlüsselbildverfahren EG2 MZP2 zu MZP3*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	N	Rangsumme	sign
EG2	K1 MZP2	K1 MZP3	23	130.50***	.000***
	K2 MZP2	K2 MZP3	23	187.00***	.000***
	K3 MZP2	K3 MZP3	23	98.00* <sup>+</sup>	.025* <sup>+</sup>
	K4 MZP2	K4 MZP3	23	153.00***	.000***

*Anmerkungen. EG2 = Experimentalgruppe 2. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. K1 bis K4 = Kompetenzindex 1 bis 4. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2. MZP3 = Messwert zum Messzeitpunkt 3.*

\* $p < .05$ .

\*\*\* $p < .001$ .

<sup>+</sup>nicht signifikant nach Bonferoni-Korrektur; weiterhin signifikant nach Holm-Korrektur.

Bedeutsame Unterschiede zwischen EG1 und EG2 zum Zeitpunkt ihrer jeweiligen Prä-Testung (also MZP1 bei der EG1 und MZP2 bei der EG2; Hypothese N2) können nicht gefunden werden (Mann-Whitney-U-Test; vgl. Tabelle 26). Zum Zeitpunkt der jeweiligen Post-Testung (also MZP2 bei der EG1 und MZP3 bei der EG2; Hypothese 11) ist ein hypothesenkonformer signifikanter Unterschied für den Index *K1* zu verzeichnen (EG2 > EG1; Mann-Whitney-U-Test;  $p < .01$ ; vgl. Tabelle 27; Mittelwerte sind aufgrund von Datenverlusten nicht aufgeführt). Die Unterschiede für die sonstigen Indizes fallen sämtlich ebenfalls zugunsten der EG2 aus. Die Irrtumswahrscheinlichkeiten fallen allerdings vergleichsweise gering, jedoch nicht signifikant aus (vgl. Tabelle 26).

Tabelle 26

*Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen Schlüsselbildverfahren MZP1(EG1) vs. MZP2(EG2)*

Messzeitpunkt	Variable 1	Variable 2	N <sub>EG1</sub>	N <sub>EG2</sub>	M <sub>EG1</sub>	M <sub>EG2</sub>	U	sign
MZP1(EG1)	K1 EG1	K1 EG2	21	34	1.76	1.58	303.00	.318
bzw.	K2 EG1	K2 EG2	21	34	1.62	1.85	322.50	.535
MZP2(EG2)	K3 EG1	K3 EG2	21	34	2.43	2.27	218.00	.310
	K4 EG1	K4 EG2	21	34	0.38	0.33	346.00	.815

*Anmerkungen. N<sub>EG1</sub> = N der Experimentalgruppe 1. N<sub>EG2</sub> = N der Experimentalgruppe 2.*

*M<sub>EG1</sub> = M der Experimentalgruppe 1. M<sub>EG2</sub> = M der Experimentalgruppe 2. U = Mann-*

*Whitney-U-Wert. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. MZP1 = Messzeitpunkt 1. MZP2 =*

*Messzeitpunkt 2. EG1 = Experimentalgruppe 1. EG2 = Experimentalgruppe 2. K1 bis K4 =*

*Kompetenzindex 1 bis 4.*

Tabelle 27

*Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen Schlüsselbildverfahren MZP2(EG1) vs. MZP3(EG2)*

Messzeitpunkt	Variable 1	Variable 2	N <sub>EG1</sub>	N <sub>EG2</sub>	U	sign
MZP2(EG1)	K1 EG1	K1 EG2	21	23	133.00**	.008**
bzw.	K2 EG1	K2 EG2	21	23	195.00	.118
MZP3(EG2)	K3 EG1	K3 EG2	21	23	184.00	.165
	K4 EG1	K4 EG2	21	23	189.00	.172

*Anmerkungen. N<sub>EG1</sub> = N der Experimentalgruppe 1. N<sub>EG2</sub> = N der Experimentalgruppe 2.*

*EG1 = Experimentalgruppe 1. EG2 = Experimentalgruppe 2. U = Mann-Whitney-U-Wert.*

*sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. MZP2 = Messzeitpunkt 2. MZP3 = Messzeitpunkt 3.*

*K1 bis K4 = Kompetenzindex 1 bis 4.*

*\*\*p < .01.*

### **VI.2.1.2 Korrelative Beziehungen**

Bei der Prüfung von Zusammenhängen zwischen den Kompetenzindizes einerseits sowie anderen verwendeten Maßen andererseits ergaben sich keine systematisch interpretierbaren Ergebnisse. Entsprechende Hypothesen wurden hierzu auch nicht aufgestellt, so dass der

interessierte Leser auf Tönjes & B. Zeller (2001) sowie Anhang A.1.3 mit Unterpunkten verwiesen sei.

### ***VI.2.1.3 Identifizierung von Verlaufstypen, Zusammenhänge mit Alter und Geschlecht***

Zur Prüfung von Hypothese 13 wurden die Veränderungen in Experimentalphase 1 in den "erfolgreichen" Indizes *K2* und *K4* des Schlüsselbildverfahrens untersucht. Hierzu wurden Clusteranalysen für die Ausgangswerte zu MZP1 durchgeführt (zu Dendrogrammen vgl. Anhang A.1.3.1).

Für *K2* ergeben sich wahlweise eine Zwei- oder eine Drei-Cluster-Lösung, bei welchen Kinder mit niedrigen Ausgangswerten von denen mit hohen bzw. Kinder mit niedrigen Ausgangswerten von denen mit mittleren und denen mit hohen Ausgangswerten differenziert werden. In den einzelnen Clustern finden sich weitgehend hypothesenkonform erwartete Verläufe: Kinder mit niedrigen Ausgangswerten verbessern sich im Laufe des Trainings stark und Kinder mit mittleren Ausgangswerten (bei drei Clustern) verbessern sich moderat. Kinder mit hohen Ausgangswerten allerdings verschlechtern sich sogar minimal; dies sowohl in der Zwei- wie auch in der Drei-Cluster-Lösung (vgl. Tabelle 28). Die Veränderungen über die Zeit in den jeweiligen Clustern der Zwei- und der Drei-Clusterlösung unterscheiden sich jeweils signifikant voneinander (Mann-Whitney-U-Test;  $U = 7.50$ ;  $p < 0.5$  bzw. Kruskal-Wallis-Test;  $\chi^2 = 9.98$ ;  $p < 0.01$ ).

Tabelle 28

*Verläufe der Cluster des Indizes K2 über die Zeit EG1 MZP1 zu MZP2*

Clusterlösung	Variable	N	$M_{MZP1}$	$M_{\text{Veränderung}}$
Zwei Cluster	K2 Cluster 1	17	1.12	1.53
	K2 Cluster 2	4	3.75	-.50
Drei Cluster	K2 Cluster 1	6	0.00	2.50
	K2 Cluster 2	11	1.73	1.00
	K2 Cluster 3	4	3.75	-0.50

*Anmerkungen. K2 = Kompetenzindex 2.  $M_{MZP1}$  =  $M$  zu Messzeitpunkt 1.  $M_{\text{Veränderung}}$  = Mittlere Veränderung von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2.*

Für *K4* ergibt sich eindeutig eine Drei-Cluster-Lösung, bei welcher Kinder mit niedrigen Ausgangswerten von denen mit mittleren und denen mit hohen Ausgangswerten differenziert werden. In den einzelnen Clustern finden sich weitgehend hypothesenkonform erwartete Verläufe: Kinder mit niedrigen Ausgangswerten verbessern sich im Laufe des Trainings stark und Kinder mit mittleren Ausgangswerten verbessern sich moderat. Kinder mit hohen Ausgangswerten allerdings verschlechtern sich auch hier minimal (vgl. Tabelle 29). Die Veränderungen über die Zeit in den jeweiligen Clustern unterscheiden sich jedoch nicht signifikant voneinander (Kruskal-Wallis-Test;  $\chi^2 [2] = 3.69; p = .158$ ).

Tabelle 29

*Verläufe der Cluster des Indizes K4 über die Zeit EG1 MZP1 zu MZP2*

Clusterlösung	Variable	N	M <sub>MZP1</sub>	M <sub>Veränderung</sub>
Drei Cluster	K4 Cluster 1	15	0.00	0.93
	K4 Cluster 2	4	1.00	0.75
	K4 Cluster 3	2	2.00	-0.50

*Anmerkungen. K4 = Kompetenzindex 4. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1.*

*Veränderung = Veränderung von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2.*

Zur Prüfung von Hypothese 14 wurden Zusammenhänge der erzielten Veränderungen mit dem Geschlecht und dem Alter der Kinder untersucht. Für *K2* unterscheiden sich Jungen und Mädchen nicht signifikant hinsichtlich der erzielten Verbesserungen über die Zeit (Mann-Whitney-U-Test;  $U = 33.00; p = .159$ ). Für *K4* unterscheiden sich Jungen und Mädchen signifikant hinsichtlich der erzielten Verbesserungen über die Zeit (Mann-Whitney-U-Test;  $U = 21.00; p < .05$ ). In beiden Indizes erzielen die Mädchen größere Fortschritte (vgl. Tabelle 30). Zu MZP1 sind die Jungen den Mädchen leicht überlegen, signifikante Unterschiede bestehen jedoch nicht, wenn auch für *K4* nur knapp Signifikanz verfehlt wurde (Mann-Whitney-U-Test;  $U = 32.00; p = .068$ ).

Tabelle 30

*Verläufe getrennt nach Geschlechtern K2 und K4 über die Zeit EG1 MZP1 zu MZP2*

Variable	Geschlecht	N	M <sub>MZP1</sub>	M <sub>Veränderung</sub>
K2	männlich	8	1.88	0.63
	weiblich	13	1.46	1.46
K4	männlich	8	0.75	0.13
	weiblich	13	0.15	1.15

*Anmerkungen. K2 = Kompetenzindex 2. K4 = Kompetenzindex 4. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. Veränderung = Veränderung von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2.*

Ein signifikanter Zusammenhang der Veränderungen in K2 und K4 mit dem Alter der Kinder besteht nicht.

Eine Untersuchung von Verlaufstypen und Zusammenhängen mit Alter und Geschlecht für die Werte des Schlüsselbildverfahrens in Experimentalphase 2 wäre ebenfalls interessant gewesen, war jedoch aufgrund von Datenverlusten nicht mehr möglich.

## **VI.2.2 Baumhausverfahren**

### **VI.2.2.1 Mittelwertsvergleiche**

Statistische Mittelwertsvergleiche sind nur innerhalb der Minigruppen zulässig. Diese jedoch weisen sehr kleine Stichprobengrößen auf. Deshalb sind nur qualitative Vergleiche der Mittelwerte zwischen den Minigruppen möglich. Auch diese sind jedoch streng genommen nicht zulässig, sofern hier Kinder aus Minigruppen mit unterschiedlicher Kinderanzahl miteinander verglichen werden (vgl. Gliederungspunkt VI.1.2.1).

Hypothese 5 wurde entsprechend mit einem qualitativen Vergleich von Kindern, welche Werte unter einem festgelegten Cut-off-point von *BELI* aufwiesen, überprüft. Bei Werten, die auf diesem Index zu MZP1 bei 2.00 oder niedriger liegen (vgl. Tabelle 31; fett markiert), wurde die Veränderung über die Zeit betrachtet. Es ergibt sich ein minimaler durchschnittlicher Zuwachs von 0.179 Punkten über alle Minigruppen. In den Minigruppen der EG1 beträgt dieser durchschnittlich 0.067, in denen der KG1 hingegen 0.227. Es sind

folglich keine Verbesserungen erkennbar, welche systematisch nur oder stärker in der EG1 im Vergleich zur KG1 auftreten (vgl. Tabelle 31).

Tabelle 31

*Werte des Beliebt-1-Index im Vergleich*

Gruppe	Fall-Nr.	BEL1 MZP1	BEL1 MZP2	Gruppe	Fall-Nr.	BEL1 MZP1	BEL1 MZP2
MG 1 (EG1)	1	2.83	2.75	MG 4 (KG1)	1	2.50	2.30
	2	2.33	3.00		2	2.33	2.17
	3	2.50	2.50		3	2.33	2.00
	4	2.67	-		4	<b>2.00</b>	<b>2.50</b>
	5	2.33	2.25		5	2.50	2.50
	6	2.50	2.40		6	<b>2.00</b>	<b>2.30</b>
	7	2.50	2.50		7	2.67	2.17
MG 2 (EG1)	8	2.17	2.20	MG 5 (KG1)	8	2.33	2.60
	9	2.33	2.20		9	<b>1.83</b>	<b>2.40</b>
	10	<b>1.83</b>	<b>2.20</b>		10	2.67	-
	11	2.33	2.20		11	2.50	2.60
	12	2.50	2.17		12	2.17	2.40
	13	2.17	2.20		13	2.33	2.60
	14	2.17	2.40		14	<b>2.00</b>	<b>1.60</b>
MG 3 (EG1)	15	2.17	2.00	MG 6 (KG1)	15	<b>2.00</b>	<b>2.29</b>
	16	2.67	2.17		16	2.29	2.71
	17	2.17	2.17		17	<b>2.00</b>	<b>2.00</b>
	18	2.17	1.83		18	2.29	2.43
	19	2.33	2.30		19	2.43	2.57
	20	<b>2.00</b>	<b>1.83</b>		20	2.43	2.71
	21	<b>2.00</b>	<b>2.00</b>		21	2.43	2.43
				22	2.43	2.43	
			MG 7	23	2.50	3.00	

(KG1)	24	2.25	2.33
	25	2.75	3.00
	26	2.25	2.33
MG 8	27	2.67	2.33
(KG1)	28	2.83	2.80
	29	2.67	2.50
	30	2.33	2.33
	31	3.00	2.20
	32	2.50	2.60
	33	<b>1.67</b>	<b>2.00</b>

Anmerkungen. *BEL1* = Beliebt 1. *MZP1* = Messwert zum Messzeitpunkt 1. *MZP2* = Messwert zum Messzeitpunkt 2. *MG 1 bis MG 8* = Minigruppe 1 bis 8. *EG1* = Experimentalgruppe 1. *KG1* = Kontrollgruppe 1. *Format fett* = Wert *P2.00* bei der Messung zum Messzeitpunkt 1.

### VI.2.2.2 Korrelative Beziehungen

Aus Interesse wurde der Zusammenhang zwischen *BEL1* und *BEL2* untersucht. Hierzu mussten die Zusammenhänge aufgrund der unterschiedlich großen Anzahl der Kinder, die zu den einzelnen Beliebtheitsindizes beitrugen, zunächst für jede der einzelnen Minigruppen berechnet werden (vgl. Tabelle 32). Die Korrelationskoeffizienten wurden dann wie bereits in Gliederungspunkt VI.1.2.1 beschrieben gemittelt und rücktransformiert. Die Korrelation zwischen *BEL1* und *BEL2* beträgt zu *MZP1*  $\tau_b = -.15$  bzw.  $\rho = -.15$  (Kendall-Tau-b bzw. Spearman-Rho), ist jedoch nicht signifikant. Zu *MZP2* beträgt sie  $\tau_b = -.16$  bzw.  $\rho = -.17$  (Kendall-Tau-b bzw. Spearman-Rho; vgl. Tabelle 33), ist jedoch ebenfalls nicht statistisch bedeutsam.

Hypothese N6 war nicht prüfbar bzw. eine Prüfung wäre inhaltlich aufgrund der nicht vorgefundenen Trainingseffekte im Baumhausverfahren sowie in den VBV (Döpfner et al., 1993; vgl. Gliederungspunkte VI.2.2.1 sowie VI.2.7.1) nicht sinnvoll gewesen.



Tabelle 32

*Zusammenhänge Beliebt 1 und Beliebt 2 - Minigruppenwerte*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	N	$\tau_b$	sign	rho	sign
MG 1 (EG1)	BEL1 MZP1	BEL2 MZP1	7	-.723*	.035*	-.791*	.034*
	BEL1 MZP2	BEL2 MZP2	5	.000	1.000	.026	.966
MG 2 (EG1)	BEL1 MZP1	BEL2 MZP1	7	.000	1.000	.114	.807
	BEL1 MZP2	BEL2 MZP2	6	-.516	.221	-.548	.261
MG 3 (EG1)	BEL1 MZP1	BEL2 MZP1	7	-.286	.408	-.350	.442
	BEL1 MZP2	BEL2 MZP2	7	-.146	.695	-.206	.658
MG 4 (KG1)	BEL1 MZP1	BEL2 MZP1	7	-.108	.751	-.140	.764
	BEL1 MZP2	BEL2 MZP2	7	-.056	.872	-.066	.888
MG 5 (KG1)	BEL1 MZP1	BEL2 MZP1	7	.108	.748	.132	.778
	BEL1 MZP2	BEL2 MZP2	6	.000	1.000	.033	.950
MG 6 (KG1)	BEL1 MZP1	BEL2 MZP1	8	.286	.392	.379	.355
	BEL1 MZP2	BEL2 MZP2	8	-.250	.425	-.285	.494
MG 7 (KG1)	BEL1 MZP1	BEL2 MZP1	4	-.516	.346	-.544	.456
	BEL1 MZP2	BEL2 MZP2	4	-.671	.221	-.707	.293
MG 8 (KG1)	BEL1 MZP1	BEL2 MZP1	7	-.154	.641	-.165	.723
	BEL1 MZP2	BEL2 MZP2	6	.215	.559	.235	.653

Anmerkungen.  $\tau_b$  = Korrelationskoeffizient Kendall-Tau-b. rho = Korrelationskoeffizient

Spearman-Rho. EG1 = Experimentalgruppe 1. KG1 = Kontrollgruppe 1. MG 1 bis MG 8 =

Minigruppe 1 bis 8. BEL1 = Beliebt 1. BEL2 = Beliebt 2. MZP1 = Messwert zum

Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2.

\*p < .05.

Tabelle 33

*Zusammenhänge Beliebt 1 und Beliebt 2 - Gesamtwerte*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	N	$\tau_b$	rho
gesamt	BEL1 MZP1	BEL2 MZP1	54	-.15	-.15
gesamt	BEL1 MZP2	BEL2 MZP2	49	-.16	-.17

Anmerkungen.  $\tau_b$  = Korrelationskoeffizient Kendall-Tau-b. rho = Korrelationskoeffizient

Spearman-Rho. BEL1 = Beliebt 1. BEL2 = Beliebt 2. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt

1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2.

### ***VI.2.3 Zufriedenheit der Kinder***

In Experimentalphase 1 wurde über alle Trainingseinheiten hinweg in den allermeisten Fällen (rund 75%) der größte Smiley als Maß für höchstmögliche Zufriedenheit der Kinder angekreuzt (Hypothese 8). Die übrigen Urteile verteilen sich in etwa zu gleichen Teilen auf den kleinsten Smiley ("überhaupt nicht gefallen") und auf die übrigen drei Ratingstufen.

In Experimentalphase 2 entfallen bei drei Ratingstufen ebenfalls rund 75% der Wahlen auf den größten Smiley. Die restlichen Urteile verteilen sich zu zwei Drittel auf den mittleren und ein Drittel auf den kleinsten Smiley (vgl. Kolbow, 2003).

Weiter berichteten die Kinder auch in Experimentalphase 3, dass ihnen das Training großen Spaß mache.

Diese Ergebnisse decken sich mit der subjektiven Einschätzung der unterschiedlichen Trainer. In Experimentalphase 3 berichteten darüber hinaus die Erzieher, dass die Kinder zwischen den Trainingseinheiten häufig nachfragten, wann das Training denn endlich wieder stattfinde.

### ***VI.2.4 Zufriedenheit der Erzieher***

In Experimentalphase 2 beurteilten die beteiligten Erzieherinnen das Training überwiegend positiv (Hypothese 9). Ihre Zufriedenheit mit der Durchführung des Trainings wurde durch den Wunsch nach größerer Beteiligung und Information getrübt. Das Training erschien ihnen altersangemessen, interessant gestaltet und sinnvoll. Gelegenheiten zum Nacharbeiten des Gelernten während des Kindergartenalltags wurden vermisst. In Bezug auf die auszufüllenden Fragebögen wurde Zeitnot angegeben.

In Experimentalphase 3 äußerten die Erzieherinnen eine hohe Zufriedenheit mit dem Training. Weiter war ein teilweise ausgesprochen hohes Engagement der Erzieherinnen zu beobachten. Der Nutzen des Trainings wurde als hoch eingeschätzt. In Bezug auf die organisatorische Durchführung, insbesondere der Transfertechniken, wurde Zeitnot beklagt. Dennoch erfuhren diese, insbesondere das Tokensystem, eine überwiegend positive

Einschätzung. Das Tokensystem mit dem Einsatz von Signalkarten erleichterte nach Angaben der Erzieherinnen die Arbeit an Alltagskonflikten.

### **VI.2.5 Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter (BBK)**

Die Prüfung der Zusammenhangshypothese N6 wird in Gliederungspunkt VI.2.12.2 dargestellt.

#### **VI.2.5.1 Mittelwertsvergleiche**

Zur Prüfung der Hypothese 7 wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung über die Messzeitpunkte MZP-A bis MZP-C durchgeführt. Zuvor wurden die Urteile aller Beobachter summiert, was aufgrund der guten Beurteilerübereinstimmung (vgl. Gliederungspunkt VI.1.3.2) gerechtfertigt scheint. Für alle drei Faktoren lassen sich signifikante Veränderungen über die drei Messzeitpunkte nachweisen (vgl. Tabelle 34), welche jeweils in der postulierten Richtung ausfallen: Für den Faktor *Kompetent* tritt während des Trainings der EG2 eine signifikante Zunahme der Urteilstwerte über die Zeit auf ( $p < .001$ ), für die Faktoren *Schüchtern* und *Aggressiv* jeweils eine signifikante Abnahme der Werte ( $p < .05$ ). Die Veränderung für *Aggressiv* fällt nach Anwendung der Bonferoni-Korrektur knapp nicht mehr signifikant aus. Mit der weniger konservativen Korrektur nach Holm (vgl. Bortz, 2005) bleibt jedoch auch diese Veränderung signifikant.

Tabelle 34

*Varianzanalyse mit Messwiederholung BBK MZP-A bis MZP-C*

Gruppe	Faktor	df	$M_{MZP-A}$	$M_{MZP-B}$	$M_{MZP-C}$	F	N	sign
EG2	Kompetent	22	65.47	70.00	74.40 <sup>x</sup>	15.23**	23	.000**
	Schüchtern	22	11.25	11.13	9.40 <sup>x</sup>	5.26*	23	.014*
	Aggressiv	22	30.10 <sup>x</sup>	29.00 <sup>x</sup>	25.87	4.89* <sup>+</sup>	23	.018* <sup>+</sup>

*Anmerkungen.*  $M_{MZP-A}$  =  $M$  zu Messzeitpunkt A.  $M_{MZP-B}$  =  $M$  zu Messzeitpunkt B.  $M_{MZP-C}$  =  $M$  zu Messzeitpunkt C. *sign* = a-posteriori-Signifikanzniveau. EG2 = Experimentalgruppe 2.

\* $p < .05$ .

\*\* $p < .01$ .

<sup>x</sup>geschätzter Wert (Datenverlust; der Wert wurde aus einer grafischen Abbildung in Kolbow, 2003, abgelesen).

<sup>+</sup>nicht signifikant nach Bonferoni-Korrektur; weiterhin signifikant nach Holm-Korrektur.

Untersuchungen auf Einzelfallebene wurden von Schlesier (2002) durchgeführt, erbrachten jedoch keine systematisch interpretierbaren Ergebnisse und sollen deshalb hier aus Gründen der inhaltlichen Verdichtung nicht aufgeführt werden.

Zusammenhangsuntersuchungen mit dem soziometrischen Wahlverfahren finden sich unter Gliederungspunkt VI.2.12.2.

### ***VI.2.5.2 Korrelative Beziehungen***

Zur Prüfung der Hypothese N6 wurden Korrelationsberechnungen mit *WahlBeliebt* des soziometrischen Wahlverfahrens durchgeführt, welche in Gliederungspunkt VI.2.12.2 dargestellt sind.

### ***VI.2.5.3 Identifizierung von Verlaufstypen, Zusammenhänge mit Alter und Geschlecht***

Zur Differenzierung unterschiedlicher Verläufe wurden darüber hinaus ausgehend von den Werten zu MZP-A Clusteranalysen durchgeführt (Hypothese 13; vgl. detaillierte Darstellung bei Kolbow, 2003). Für die Faktoren *Kompetent* und *Aggressiv* finden sich jeweils sinnvolle Clusterlösungen mit zwei Clustern. Für den Faktor *Schüchtern* finden sich keine inhaltlich interpretierbaren Clusterlösungen.

Die beiden Cluster des Faktors *Kompetent* lassen sich als Gruppen von Kindern mit hoher vs. niedriger sozialer Kompetenz beschreiben. In beiden Gruppen ergeben sich bei deutlich unterschiedlichen Ausgangswerten ähnliche Verläufe (vgl. Tabelle 35): Beide Gruppen steigern ihre soziale Kompetenz im Beobachterurteil während des Trainings.

Die Veränderung von MZP-A zu MZP-C unterscheidet sich für die einzelnen Cluster varianzanalytisch nicht signifikant voneinander ( $F [1] = 0.88$ ).

Tabelle 35

*Verläufe der Cluster des Faktors Kompetent über die Zeit EG2 MZP-A zu MZP-C*

Gruppe	Cluster	Variable	N	$M_{MZP-A}$	$M_{\text{Veränderung}}$
EG2	Hohe Kompetenz	Kompetent	15	83.77	5.61
	Niedrige Kompetenz	Kompetent	11	49.27	8.36

*Anmerkungen. EG2 = Experimentalgruppe 2.  $M_{MZP-A}$  = M zu Messzeitpunkt A.  $M_{\text{Veränderung}}$  = Mittlere Veränderung von Messzeitpunkt A zu Messzeitpunkt C.*

Die beiden Cluster des Faktors *Aggressiv* lassen sich als Gruppen von Kindern mit niedriger vs. hoher Aggressivität und Unruhe beschreiben. In beiden Gruppen ergeben sich bei deutlich unterschiedlichen Ausgangswerten ähnliche Verläufe (vgl. Tabelle 36): Beide Gruppen senken ihre Aggressivität und Unruhe im Beobachterurteil während des Trainings.

Dabei fällt diese Veränderung von MZP-A zu MZP-C für die hoch aggressiven Kinder varianzanalytisch signifikant intensiver aus, als für die niedrig aggressiven Kinder ( $F [1] = 4.74; p < .05$ ; Hypothese 13).

Tabelle 36

*Verläufe der Cluster des Faktors Aggressiv über die Zeit EG2 MZP-A zu MZP-C*

Gruppe	Cluster	Variable	N	$M_{MZP-A}$	$M_{\text{Veränderung}}$
EG2	Niedrige Aggressivität	Aggressiv	13	19.50	-3.30
	Hohe Aggressivität	Aggressiv	13	38.58	-6.49

*Anmerkungen. EG2 = Experimentalgruppe 2. MZP-A = Messwert zum Messzeitpunkt A. Veränderung = Veränderung von Messzeitpunkt A zu Messzeitpunkt C.*

Zur Prüfung von Hypothese 14 wurden Zusammenhänge der erzielten Veränderungen mit dem Geschlecht und dem Alter der Kinder untersucht. Es konnten keine signifikanten Beziehungen gefunden werden.

## VI.2.6 Verdeckte Videoaufzeichnungen

### VI.2.6.1 Mittelwertvergleiche (Konfliktsituationen Ratingitems)

Im Vergleich der Werte der EG3 zu MZP4 mit den Werten der EG3 zu MZP5 fallen hypothesenkonforme Veränderungen in sechs der sieben Items auf (Hypothese 7; Wilcoxon-Test;  $p < .05$  bis  $p < .001$ ; vgl. Tabelle 37). Lediglich in Bezug auf das Item "Die Aufgabe wird zielgerichtet verfolgt" ergeben sich keine überzufälligen Unterschiede über die Zeit, auch hier verbessert sich allerdings die Beurteilereinschätzung des kindlichen Verhaltens. Die Veränderung im Item "Die Atmosphäre wirkt missmutig" bleibt nach Bonferoni-Korrektur nicht mehr signifikant. Mittels der Korrektur nach Holm (Bortz, 2005) lässt sich allerdings auch dieses Ergebnis noch als überzufällig werten.

Tabelle 37

*Wilcoxon-Test über die Zeit Konfliktsituationen EG3 MZP4 zu MZP5 Ratingitems*

Gruppe	Variable	N	$M_{MZP4}$	$M_{MZP5}$	Rangsumme	sign
EG3	Aufgabe_zielgerichtet_verfolgt	68	2.89	3.01	531.00	.719
	Kinder_empathisch_wertschätzend	68	2.24	2.68	171.00**	.002**
	Atmosphäre_fröhlich	68	2.31	3.16	298.00***	.000***
	Atmosphäre_traurig	68	0.69	0.51	0.00***	.000***
	Atmosphäre_aggressiv	68	2.50	1.46	172.00***	.000***
	Atmosphäre_ängstlich	68	0.76	0.54	10.50***	.000***
	Atmosphäre_missmutig	68	1.21	0.85	278.00* <sup>+</sup>	.014* <sup>+</sup>

*Anmerkungen. EG3 = Experimentalgruppe 3.  $M_{MZP4}$  = M zu Messzeitpunkt 4.  $M_{MZP5}$  = M zu Messzeitpunkt 5. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau.*

\* $p < .05$ .

\*\* $p < .01$ .

\*\*\* $p < .001$ .

<sup>+</sup>nicht signifikant nach Bonferoni-Korrektur; weiterhin signifikant nach Holm-Korrektur.

Zum Zeitpunkt des Follow-Up sind keine Effekte mehr sichtbar: Sämtliche Werte der EG3 zu MZP6 unterscheiden sich nicht von denen zu MZP4. Ein vor der Durchführung der Bonferoni-Korrektur noch signifikanter Unterschied im Item "Die Atmosphäre wirkt

ängstlich" fällt hypothesenkonform aus (Hypothese 12; Wilcoxon-Test;  $p < .05$ ; vgl. Tabelle 38).

Tabelle 38

*Wilcoxon-Test über die Zeit Konfliktsituationen EG3 MZP4 zu MZP6 Ratingitems*

Gruppe	Variable	N	$M_{MZP4}$	$M_{MZP6}$	Rangsumme	sign
EG3	Aufgabe_zielgerichtet_verfolgt	72	2.89	3.04	475.50	.325
	Kinder_empathisch_wertschätzend	72	2.24	2.06	337.50	.202
	Atmosphäre_fröhlich	72	2.31	2.14	442.50	.259
	Atmosphäre_traurig	72	0.69	0.68	2.00	.564
	Atmosphäre_aggressiv	72	2.50	2.51	507.50	.907
	Atmosphäre_ängstlich	72	0.76	0.68	4.50* <sup>++</sup>	.034* <sup>++</sup>
	Atmosphäre_misshütend	72	1.21	1.18	369.00	.547

*Anmerkungen. EG3 = Experimentalgruppe 3.  $M_{MZP4}$  = M zu Messzeitpunkt 4.  $M_{MZP6}$  = M zu Messzeitpunkt 6. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau.*

\* $p < .05$ .

\*\*\* $p < .001$ .

<sup>++</sup>nicht signifikant nach Bonferoni-Korrektur; nicht signifikant nach Holm-Korrektur.

In der KG3 ist von MZP4 zu MZP5 nur in Bezug auf ein Item ein signifikanter Unterschied festzustellen (Wilcoxon-Test;  $p < .01$ ; vgl. Tabelle 39): Die Kinder werden über die Zeit fröhlicher. Ansonsten ergeben sich nur geringfügige, nicht überzufällige Änderungen, die meist im Sinne einer leichten Verbesserung des Verhaltens der Kinder ausfallen, mit Ausnahme des aggressiven Verhaltens, in welchem steigende Aggressivität beobachtet wurde.

Tabelle 39

*Wilcoxon-Test über die Zeit Konfliktsituationen KG3 MZP4 zu MZP5 Ratingitems*

Gruppe	Variable	N	M <sub>MZP4</sub>	M <sub>MZP5</sub>	Rangsumme	sign
KG3	Aufgabe_zielgerichtet_verfolgt	65	2.62	2.91	498.50	.165
	Kinder_empathisch_wertschätzend	65	1.98	2.17	228.00	.073
	Atmosphäre_fröhlich	65	2.21	2.63	241.00**	.003**
	Atmosphäre_traurig	65	1.09	1.03	5.00	.234
	Atmosphäre_aggressiv	65	2.74	2.85	486.50	.535
	Atmosphäre_ängstlich	65	1.03	1.00	0.00	.157
	Atmosphäre_misssmutig	65	1.33	1.31	103.50	.739

*Anmerkungen. KG3 = Kontrollgruppe 3. M<sub>MZP4</sub> = M zu Messzeitpunkt 4. M<sub>MZP5</sub> = M zu Messzeitpunkt 5. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau.*

\*\*p < .01.

Zum Zeitpunkt vor dem Training der EG3 (MZP4) unterscheiden sich EG3 und KG3 hypothesenkonträr in den Items "Die Atmosphäre wirkt traurig" und "Die Atmosphäre wirkt ängstlich" (Hypothese N2; Mann-Whitney-U-Test; beide mit  $p < .001$ ; vgl. Tabelle 40). Die KG3 wird etwas trauriger und ängstlicher bewertet. Diese Unterschiede sind in Mittelwertsdifferenzen allerdings gering. Die beiden Items weisen in allen Gruppen und zu allen drei Messzeitpunkten eine sehr geringe Varianz auf (im Fall der KG3 zu MZP5 sogar keinerlei Varianz; vgl. Tabellen im Anhang A.3).

Tabelle 40

*Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen Konfliktsituationen MZP4 Ratingitems*

MZP	Variable	N <sub>EG3</sub>	N <sub>KG3</sub>	M <sub>EG3</sub>	M <sub>KG3</sub>	U	sign
MZP4	Aufgabe_zielgerichtet_verfolgt	72	66	2.89	2.62	2062.50	.165
	Kinder_empathisch_wertschätzend	72	66	2.24	1.98	2018.50	.092
	Atmosphäre_fröhlich	72	66	2.31	2.21	2229.00	.501
	Atmosphäre_traurig	72	66	0.69	1.09	1550.00***	.000***
	Atmosphäre_aggressiv	72	66	2.50	2.74	2093.50	.202
	Atmosphäre_ängstlich	72	66	0.76	1.03	1765.00***	.000***
	Atmosphäre_misssmutig	72	66	1.21	1.33	2195.00	.386



Anmerkungen. MZP = Messzeitpunkt.  $N_{EG3}$  = N der Experimentalgruppe 3.  $N_{KG3}$  = N der Kontrollgruppe 3.  $M_{EG3}$  = M der Experimentalgruppe 3.  $M_{KG3}$  = M der Kontrollgruppe 3. U = Mann-Whitney-U-Wert. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau.

\*\*\* $p < .001$ .

Zu MZP5 (nach dem Training der EG3) wird das Verhalten der Kinder in der EG3 im Vergleich zu dem der KG3 in allen Items als hochsignifikant adäquater beurteilt (Mann-Whitney-U-Test; jeweils  $p < .001$ , vgl. Tabelle 41), mit Ausnahme der zielgerichteten Verfolgung der Aufgabenstellung.

Tabelle 41

Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen Konfliktsituationen MZP5 Ratingitems

MZP	Variable	$N_{EG3}$	$N_{KG3}$	$M_{EG3}$	$M_{KG3}$	U	sign
MZP5	Aufgabe_zielgerichtet_verfolgt	68	65	3.01	2.91	2061.50	.488
	Kinder_empathisch_wertschätzend	68	65	2.68	2.17	1465.00***	.000***
	Atmosphäre_fröhlich	68	65	3.16	2.63	1413.00***	.000***
	Atmosphäre_traurig	68	65	0.51	1.03	1102.50***	.000***
	Atmosphäre_aggressiv	68	65	1.46	2.85	914.50***	.000***
	Atmosphäre_ängstlich	68	65	0.54	1.00	1202.50***	.000***
	Atmosphäre_missmutig	68	65	0.85	1.31	1415.00***	.000***

Anmerkungen. MZP = Messzeitpunkt.  $N_{EG3}$  = N der Experimentalgruppe 3.  $N_{KG3}$  = N der Kontrollgruppe 3.  $M_{EG3}$  = M der Experimentalgruppe 3.  $M_{KG3}$  = M der Kontrollgruppe 3. U = Mann-Whitney-U-Wert. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau.

\*\*\* $p < .001$ .

### VI.2.6.2 Vergleiche der Häufigkeitsverteilungen (Konfliktsituationen dichotome Items)

Nachfolgend sind die Ergebnisse für die dichotomen Items aufgelistet. Dabei werden auch hier Mittelwerte anstatt Kreuztabellen mit Häufigkeitsverteilungen angegeben. So ist ein schnellerer Überblick möglich, auch wenn keine Mittelwertvergleiche, sondern aufgrund des nominalen Datenniveaus Häufigkeitsverteilungstests durchgeführt wurden. Werden die Mittelwerte mit 100 multipliziert, ergibt sich der prozentuale Anteil der mit "1" als

zutreffend beurteilten Items an der Gesamtzahl abgegebener Beurteilungen (ein Mittelwert von beispielsweise 0.07 entspricht 7% als zutreffend beurteilter Items).

In der EG3 ergeben sich über das Training hinweg (MZP4 zu MZP5) hypothesenkonforme Veränderungen für die Items *Umsetzung\_Problemlösevorschlag*, *Gereizte\_Auseinandersetzung* und *Beleidigen\_Anbrüllen\_Nachäffen* (McNemar-Test;  $p < .01$  bzw.  $p < .001$ ; vgl. Tabelle 42). Auch alle anderen Items bis auf *Körperlichen\_Übergriff\_vollziehen* und *Platz\_und\_Aufgabe\_verlassen* entwickeln sich prinzipiell hypothesenkonform, jedoch mit teils nur minimalen Häufigkeitsunterschieden, welche nicht als überzufällig zu werten sind.

Bis zum Zeitpunkt des Follow-Up (MZP6) gehen diese Verbesserungen allerdings wieder verloren bzw. weisen keine Signifikanz mehr auf (vgl. Tabelle 43). Es treten weiter hypothesenkonträre Veränderungen in den Items *Petzen\_oder\_Androhen\_zu\_petzen* und *Körperlichen\_Übergriff\_vollziehen* auf (Binominaltest; beide mit  $p < .05$ ; vgl. Tabelle 43), welche jedoch nach Bonferoni- und Holmkorrektur (vgl. Bortz, 2005) nicht als mehr signifikant zu werten sind.

Tabelle 42

*McNemar-Test über die Zeit Konfliktsituationen EG3 MZP4 zu MZP5 dichotome Items*

Gruppe	Variable	N	M <sub>MZP4</sub>	M <sub>MZP5</sub>	$\chi^2$	sign
EG3	Partei_für_Schwächeren_ergreifen	68	0.07	0.09	Binominal	1.00
	Hilfsangebot_Hilfeleistung	68	0.07	0.09	Binominal	1.00
	Verweigerung_Hilfe_trotz_Bitte	68	0.07	0.03	Binominal	0.688
	Konstruktiver_Problemlösevorschlag	68	0.10	0.16	Binominal	.454
	Umsetzung_Problemlösevorschlag	68	0.03	0.32	Binominal	.000***
	Gereizte_Auseinandersetzung	68	0.60	0.26	15.56***	.000***
	Beleidigen_Anbrüllen_Nachäffen	68	0.36	0.09	10.45**	.001**
	Petzen_oder_Androhen_zu_petzen	68	0.01	0.00	Binominal	1.00
	Körperlichen_Übergriff_androhen	68	0.04	0.01	Binominal	.625
	Körperlichen_Übergriff_vollziehen	68	0.01	0.01	Binominal	1.00
	Platz_und_Aufgabe_verlassen	68	0.10	0.12	Binominal	1.00

Anmerkungen. EG3 = Experimentalgruppe 3.  $M_{MZP4}$  = M zu Messzeitpunkt 4.  $M_{MZP5}$  = M zu Messzeitpunkt 5. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. Binominal = Binominalverteilung verwendet, kein  $\chi^2$ -Wert von SPSS® ausgegeben.

\*\*p < .01.

\*\*\*p < .001.

Tabelle 43

McNemar-Test über die Zeit Konfliktsituationen EG3 MZP4 zu MZP6 dichotome Items

Gruppe	Variable	N	$M_{MZP4}$	$M_{MZP6}$	$\chi^2$	sign
EG3	Partei_für_Schwächeren_ergreifen	72	0.07	0.01	Binominal	.125
	Hilfsangebot_Hilfeleistung	72	0.07	0.01	Binominal	.219
	Verweigerung_Hilfe_trotz_Bitte	72	0.07	0.00	Binominal	.063
	Konstruktiver_Problemlösevorschlag	72	0.10	0.07	Binominal	.754
	Umsetzung_Problemlösevorschlag	72	0.03	0.10	Binominal	.180
	Gereizte_Auseinandersetzung	72	0.60	0.50	1.16	.281
	Beleidigen_Anbrüllen_Nachäffen	72	0.36	0.24	Binominal	.093
	Petzen_oder_Androhen_zu_petzen	72	0.01	0.10	Binominal	.031*** <sup>++</sup>
	Körperlichen_Übergriff_androhen	72	0.04	0.03	Binominal	1.00
	Körperlichen_Übergriff_vollziehen	72	0.01	0.11	Binominal	.016*** <sup>++</sup>
	Platz_und_Aufgabe_verlassen	72	0.10	0.13	Binominal	.774

Anmerkungen. EG3 = Experimentalgruppe 3.  $M_{MZP4}$  = M zu Messzeitpunkt 4.  $M_{MZP6}$  = M zu Messzeitpunkt 6. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. Binominal = Binominalverteilung verwendet, kein  $\chi^2$ -Wert von SPSS® ausgegeben.

\*\*p < .01.

<sup>++</sup>nicht signifikant nach Bonferoni-Korrektur; nicht signifikant nach Holm-Korrektur.

In der KG3 treten von MZP4 zu MZP5 hypothesenkonforme signifikante Veränderungen für die Items *Umsetzung\_Problemlösevorschlag* und *Platz\_und\_Aufgabe\_verlassen* auf (McNemar-Test; beide mit  $p < .01$ ; vgl. Tabelle 44).

Tabelle 44

*McNemar-Test über die Zeit Konfliktsituationen KG3 MZP4 zu MZP5 dichotome Items*

Gruppe	Variable	N	M <sub>MZP4</sub>	M <sub>MZP5</sub>	$\chi^2$	sign
KG3	Partei_für_Schwächeren_ergreifen	65	0.14	0.11	Binominal	.791
	Hilfsangebot_Hilfeleistung	65	0.15	0.29	Binominal	.093
	Verweigerung_Hilfe_trotz_Bitte	65	0.05	0.02	Binominal	.625
	Konstruktiver_Problemlösevorschlag	65	0.17	0.06	Binominal	.118
	Umsetzung_Problemlösevorschlag	65	0.15	0.00	Binominal	.002**
	Gereizte_Auseinandersetzung	65	0.65	0.52	Binominal	.108
	Beleidigen_Anbrüllen_Nachäffen	65	0.44	0.34	1.09	.296
	Petzen_oder_Androhen_zu_petzen	65	0.14	0.12	Binominal	1.00
	Körperlichen_Übergriff_androhen	65	0.06	0.12	Binominal	.388
	Körperlichen_Übergriff_vollziehen	65	0.12	0.14	Binominal	1.00
	Platz_und_Aufgabe_verlassen	65	0.18	0.49	10.26**	.001**

*Anmerkungen. KG3 = Kontrollgruppe 3. M<sub>MZP4</sub> = M zu Messzeitpunkt 4. M<sub>MZP5</sub> = M zu Messzeitpunkt 5. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. Binominal = Binominalverteilung verwendet, kein  $\chi^2$ -Wert von SPSS® ausgegeben.*

\*\*p < .01.

Vor dem Training der EG3 (zu MZP4) unterscheiden sich EG3 und KG3 hypothesenkonträr in etlichen Items. Im Text aufgeführt werden sollen hier nur diejenigen, welche auch nach der Korrektur nach Bonferoni oder Holm (vgl. Bortz, 2005) noch als überzufällig zu werten sind (vgl. Tabelle 45): Im Item *Umsetzung\_Problemlösevorschlag* ist die EG3 der KG3 signifikant unterlegen, in den Items *Petzen\_oder\_Androhen\_zu\_petzen* und *Körperlichen\_Übergriff\_vollziehen* ist sie dieser signifikant überlegen (d.h. die Kinder der EG3 verhalten sich kompetenter).

Tabelle 45

Binominaltest zwischen Gruppen Konfliktsituationen EG3 vs. KG3 MZP4 dichotome Items

MZP	Variable	N <sub>EG3</sub>	N <sub>KG3</sub>	M <sub>EG3</sub>	M <sub>KG3</sub>	Sign
MZP4	Partei_für_Schwächeren_ergreifen	72	66	0.07	0.14	.037* <sup>++</sup>
	Hilfsangebot_Hilfeleistung	72	66	0.07	0.15	.015* <sup>++</sup>
	Verweigerung_Hilfe_trotz_Bitte	72	66	0.07	0.05	.324
	Konstruktiver_Problemlösevorschlag	72	66	0.10	0.17	.052
	Umsetzung_Problemlösevorschlag	72	66	0.03	0.15	.000***
	Gereizte_Auseinandersetzung	72	66	0.60	0.65	.220
	Beleidigen_Anbrüllen_Nachäffen	72	66	0.36	0.44	.116
	Petzen_oder_Androhen_zu_petzen	72	66	0.01	0.14	.000***
	Körperlichen_Übergriff_androhen	72	66	0.04	0.06	.301
	Körperlichen_Übergriff_vollziehen	72	66	0.01	0.12	.000***
	Platz_und_Aufgabe_verlassen	72	66	0.10	0.18	.024* <sup>++</sup>

Anmerkungen. EG3 = Experimentalgruppe 3. KG3 = Kontrollgruppe 3. MZP = Messzeitpunkt. N<sub>EG3</sub> = N der Experimentalgruppe 3. N<sub>KG3</sub> = N der Kontrollgruppe 3. M<sub>EG3</sub> = M der Experimentalgruppe 3. M<sub>KG3</sub> = M der Kontrollgruppe 3. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau.

\*p < .05.

\*\*\*p < .001.

<sup>++</sup>nicht signifikant nach Bonferoni-Korrektur; nicht signifikant nach Holm-Korrektur.

Nach dem Training der EG3 unterscheiden sich EG3 und KG3 in 9 der 11 Items signifikant (Binominaltest; durchgehend mit  $p < .001$ ; Item *Konstruktiver\_Problemlösevorschlag* mit  $p < .05$ , nach Korrektur nach Holm weiterhin als signifikant zu werten; vgl. Tabelle 46). Im Item *Hilfsangebot\_Hilfeleistung* ist die EG3 der KG3 hypothesenkonträr unterlegen (wie auch zu MZP4, wenngleich dort nicht signifikant). In Bezug auf alle anderen Items ist die EG3 der KG3 hypothesenkonform überlegen, d.h. die Kinder der EG3 verhalten sich kompetenter (*Konstruktiver\_Problemlösevorschlag*, *Umsetzung\_Problemlösevorschlag*, *Gereizte\_Auseinandersetzung*, *Beleidigen\_Anbrüllen\_Nachäffen*, *Petzen\_oder\_Androhen\_zu\_petzen*, *Körperlichen\_Übergriff\_androhen*, *Körperlichen\_Übergriff\_vollziehen*, *Platz\_und\_Aufgabe\_verlassen*).

Tabelle 46

*Binominaltest zwischen Gruppen Konfliktsituationen EG3 vs. KG3 MZP5 dichotome Items*

MZP	Variable	N <sub>EG3</sub>	N <sub>KG3</sub>	M <sub>EG3</sub>	M <sub>KG3</sub>	sign
MZP5	Partei_für_Schwächeren_ergreifen	68	65	0.09	0.11	.336
	Hilfsangebot_Hilfeleistung	68	65	0.09	0.29	.000***
	Verweigerung_Hilfe_trotz_Bitte	68	65	0.03	0.02	.434
	Konstruktiver_Problemlösevorschlag	68	65	0.16	0.06	.016* <sup>+</sup>
	Umsetzung_Problemlösevorschlag	68	65	0.32	0.00	.000***
	Gereizte_Auseinandersetzung	68	65	0.26	0.52	.000***
	Beleidigen_Anbrüllen_Nachäffen	68	65	0.09	0.34	.000***
	Petzen_oder_Androhen_zu_petzen	68	65	0.00	0.12	.000***
	Körperlichen_Übergriff_androhen	68	65	0.01	0.12	.000***
	Körperlichen_Übergriff_vollziehen	68	65	0.01	0.14	.000***
	Platz_und_Aufgabe_verlassen	68	65	0.12	0.49	.000***

Anmerkungen. EG3 = Experimentalgruppe 3. KG3 = Kontrollgruppe 3. MZP = Messzeitpunkt. N<sub>EG3</sub> = N der Experimentalgruppe 3. N<sub>KG3</sub> = N der Kontrollgruppe 3. M<sub>EG3</sub> = M der Experimentalgruppe 3. M<sub>KG3</sub> = M der Kontrollgruppe 3. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau.

\*p < .05.

\*\*\*p < .001.

<sup>+</sup>nicht signifikant nach Bonferoni-Korrektur; weiterhin signifikant nach Holm-Korrektur.

### **VI.2.6.3 Vergleiche der Häufigkeitsverteilungen und qualitative Auswertungen (Puppenspiel-Situationen)**

In den Aufzeichnungen *Puppenspiel Fritz* und *Puppenspiel Mia* gaben die Kinder der EG3 zu MZP4 bei Fragen nach Gefühlen der Akteure durchweg korrekte, jedoch allesamt undifferenzierte Antworten ("er / sie fühlt sich böse / nicht gut"). Nach dem Training, also zu MZP5, sowie auch zu MZP6 (Follow-Up) gaben die Kinder erneut durchweg korrekte, jedoch dieses Mal auch durchgängig differenzierte Antworten ("er / sie fühlt sich wütend / traurig"). In der KG3 gaben die Kinder zu beiden Messzeitpunkten durchweg korrekte Antworten, diese fielen zu MZP4 überwiegend differenziert, teils auch undifferenziert aus, zu MZP5 differenziert.

In Bezug auf die Anzahl der Problemlösungen ist eine Steigerung in der EG3 von MZP4 zu MZP5 festzustellen, zum Zeitpunkt des Follow-Up (MZP6) sinkt die Anzahl allerdings unter den Ausgangswert (vgl. Tabelle 47; N bezeichnet die Anzahl der Problemlösungen). In der KG3 sinkt die Anzahl der Problemlösungen über die Zeit.

Bei den Vergleichen der Güte der Problemlösungen im Ratingurteil (bewertet in *Schulnoten* von 1 bis 5) wurde auch über die Zeit hinweg ein Verfahren für unabhängige Stichproben gewählt, da nicht die gleichen Fälle untersucht werden, sondern zu den einzelnen Messzeitpunkten jeweils überwiegend andere Problemlösungen beurteilt werden, welche unabhängig voneinander sind (vgl. Tabelle 47). Gleiches gilt für die unten stehenden Untersuchungen der dichotom zu wertenden Items (ab Tabelle 48).

Die Güte der Problemlösungen verbessert sich im Ratingurteil in der EG3 signifikant während des Trainings (MZP4 zu MZP5; d.h. der Wert *sinkt*) und ist auch zu MZP6 (Follow-Up) dem Ausgangswert noch signifikant überlegen (Hypothesen 7 und 12; Mann-Whitney-U-Test;  $p < .001$  bzw.  $p < .01$ ; vgl. Tabelle 47). Der Unterschied zwischen MZP5 und MZP6 in der EG3 wurde hier aufgrund der weiteren Verbesserung der Güte ebenfalls auf Signifikanz untersucht. Er fällt allerdings nicht signifikant aus. In der KG3 kommt es zu keinen überzufälligen Veränderungen über die Zeit. Vor dem Training der EG3 bestehen keine überzufälligen Unterschiede zwischen EG3 und KG3 (Hypothese N2), wenngleich die EG3 der KG3 tendenziell leicht überlegen ist. Nach dem Training der EG3 ist diese der KG3 signifikant überlegen (Mann-Whitney-U-Test;  $p < .01$ ).

Tabelle 47

*Mann-Whitney-U-Tests zu den Beurteilungen der Güte der Problemlösungen, Puppenspiel*

Variable 1	Variable 2	N <sub>1</sub>	N <sub>2</sub>	M <sub>1</sub>	M <sub>2</sub>	SD <sub>1</sub>	SD <sub>2</sub>	U	sign
Güte EG3 MZP4	Güte EG3 MZP5	27	32	4.00	2.50	1.00	1.22	153.50***	.000***
Güte EG3 MZP4	Güte EG3 MZP6	27	24	4.00	2.71	1.00	1.63	174.50**	.004**
Güte EG3 MZP5	Güte EG3 MZP6	32	24	2.50	2.71	1.22	1.63	381.50	.965
Güte KG3 MZP4	Güte KG3 MZP5	21	17	4.43	3.88	0.93	1.17	126.00	.128
Güte EG3 MZP4	Güte KG3 MZP4	27	21	4.00	4.43	1.00	0.93	210.50	.100
Güte EG3 MZP5	Güte KG3 MZP5	32	17	2.50	3.88	1.22	1.17	124.50**	.001**

Anmerkungen.  $N_1$  = Anzahl der Problemlösungen der Variable 1.  $N_2$  = Anzahl der Problemlösungen der Variable 2.  $M_1$  =  $M$  der Güte der Variable 1.  $M_2$  =  $M$  der Güte der Variable 2.  $SD_1$  =  $SD$  der Güte der Variable 1.  $SD_2$  =  $SD$  der Güte der Variable 2.  $U$  = Mann-Whitney- $U$ -Wert.  $sign$  = a-posteriori-Signifikanzniveau. EG3 = Experimentalgruppe 3. KG3 = Kontrollgruppe 3. MZP4 bis 6 = Messwert zu den Messzeitpunkten 4 bis 6.

\*\* $p < .01$ .

\*\*\* $p < .001$ .

Die Beurteilung der Problemlösungen anhand von fünf dichotom zu wertenden Items (1 = "kommt vor" vs. 0 = "kommt nicht vor") zeigt in vier Items signifikante Verbesserungen für die EG3 während des Trainings, also von MZP4 zu MZP5 (Binominaltest;  $p < .05$  bis  $p < .001$ ; nach Holm-Korrektur noch signifikant; vgl. Tabelle 48). Allerdings steigt hypotesenkonträr auch der Ausdruck von Aggression gegenüber Fritz leicht in der Häufigkeit ( $p < .001$ ).

Zum Zeitpunkt des Follow-Up verbessert sich die EG3 weiter. Dies betrifft alle Items, der Ausdruck von Aggression geht wieder auf 0% bejahte Items zurück (vgl. Tabelle 49). Diese zusätzlichen Fortschritte wurden ebenfalls auf Signifikanz untersucht, jedoch ohne Erfolg (Binominaltest; vgl. Tabelle 50).

Die tabellierten Mittelwerte können auch in diesem Gliederungspunkt einen schnellen Überblick über die Veränderungen geben, wenngleich kein Mittelwertsvergleich, sondern ein Vergleich der Häufigkeitsverteilungen durchgeführt wurde (ein Mittelwert von beispielsweise 0.11 entspricht 11% als zutreffend beurteilter Items). Eine Kennzeichnung "nur Fritz" bedeutet, dass dieses Item nur bei der Beurteilung von *Puppenspiel Fritz* eingesetzt wurde. Das Entsprechende gilt für die Kennzeichnung "nur Mia".



Tabelle 48

*Binominaltest über die Zeit Puppenspiel EG3 MZP4 zu MZP5 dichotome Items*

Gruppe	Variable	N <sub>MZP4</sub>	N <sub>MZP5</sub>	M <sub>MZP4</sub>	M <sub>MZP5</sub>	sign
EG3	Ausdruck_von_Wertschätzung	27	32	0.11	0.63	.000***
	Integrationsangebot	27	32	0.52	0.72	.017* <sup>+</sup>
	Ausdruck_von_Selbstsicherheit (nur Fritz)	24	18	0.63	0.94	.002**
	Ausdruck_von_Aggression (nur Fritz)	24	18	0.00	0.11	.000***
	Mitgefühl_oder_Hilfsangebot (nur Mia)	3	14	0.00	0.93	.000***

*Anmerkungen. EG3 = Experimentalgruppe 3. MZP = Messzeitpunkt. N<sub>MZP4</sub> = N zu*

*Messzeitpunkt 4. N<sub>MZP5</sub> = N zu Messzeitpunkt 5. M<sub>MZP4</sub> = M zu Messzeitpunkt 4. M<sub>MZP5</sub> = M zu Messzeitpunkt 5. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau.*

\*p < .05.

\*\*p < .01.

\*\*\*p < .001.

<sup>+</sup>nicht signifikant nach Bonferoni-Korrektur; weiterhin signifikant nach Holm-Korrektur.

Tabelle 49

*Binominaltest über die Zeit Puppenspiel EG3 MZP4 zu MZP6 dichotome Items*

Gruppe	Variable	N <sub>MZP4</sub>	N <sub>MZP6</sub>	M <sub>MZP4</sub>	M <sub>MZP6</sub>	sign
EG3	Ausdruck_von_Wertschätzung	27	24	0.11	0.75	.000***
	Integrationsangebot	27	24	0.52	0.75	.018* <sup>+</sup>
	Ausdruck_von_Selbstsicherheit (nur Fritz)	24	9	0.63	1.00	.015* <sup>+</sup>
	Ausdruck_von_Aggression (nur Fritz)	24	9	0.00	0.00	1.00
	Mitgefühl_oder_Hilfsangebot (nur Mia)	3	15	0.00	1.00	.000***

*Anmerkungen. EG3 = Experimentalgruppe 3. MZP = Messzeitpunkt. N<sub>MZP4</sub> = N zu*

*Messzeitpunkt 4. N<sub>MZP6</sub> = N zu Messzeitpunkt 6. M<sub>MZP4</sub> = M zu Messzeitpunkt 4. M<sub>MZP6</sub> = M zu Messzeitpunkt 6. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau.*

\*p < .05.

\*\*\*p < .001.

<sup>+</sup>nicht signifikant nach Bonferoni-Korrektur; weiterhin signifikant nach Holm-Korrektur.

Tabelle 50

*Binominaltest über die Zeit Puppenspiel EG3 MZP5 zu MZP6 dichotome Items*

Gruppe	Variable	$N_{MZP5}$	$N_{MZP6}$	$M_{MZP5}$	$M_{MZP6}$	sign
EG3	Ausdruck_von_Wertschätzung	32	24	0.63	0.75	.145
	Integrationsangebot	32	24	0.72	0.75	.469
	Ausdruck_von_Selbstsicherheit (nur Fritz)	18	9	0.94	1.00	.595
	Ausdruck_von_Aggression (nur Fritz)	18	9	0.11	0.00	.343
	Mitgefühl_oder_Hilfsangebot (nur Mia)	14	15	0.93	1.00	.331

*Anmerkungen. EG3 = Experimentalgruppe 3. MZP = Messzeitpunkt.  $N_{MZP5} = N$  zu*

*Messzeitpunkt 5.  $N_{MZP6} = N$  zu Messzeitpunkt 6.  $M_{MZP5} = M$  zu Messzeitpunkt 5.  $M_{MZP6} = M$  zu Messzeitpunkt 6. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau.*

In der KG3 zeigen sich von MZP4 zu MZP5 ebenfalls signifikante, hypothesenkonträre Veränderungen: Problemlösevorschlüge enthalten zu MZP5 signifikant mehr Integrationsangebote als zu MZP4 (Binominaltest;  $p < .01$ ; vgl. Tabelle 51). Ebenso steigt der Ausdruck von Mitgefühl und Hilfsangeboten gegenüber Mia über die Zeit (Binominaltest;  $p < .05$ ), wenngleich dieses Ergebnis nach Bonferoni oder Holm-Korrektur (vgl. Bortz, 2005) nicht mehr als signifikant zu werten ist. Marginal signifikant fällt auch die Verbesserung des Ausdrucks von Wertschätzung aus (Binominaltest;  $p = .071$ ).

Tabelle 51

*Binominaltest über die Zeit Puppenspiel KG3 MZP4 zu MZP5 dichotome Items*

Gruppe	Variable	$N_{MZP4}$	$N_{MZP5}$	$M_{MZP4}$	$M_{MZP5}$	sign
KG3	Ausdruck_von_Wertschätzung	21	17	0.10	0.24	.071
	Integrationsangebot	21	17	0.19	0.53	.002**
	Ausdruck_von_Selbstsicherheit (nur Fritz)	13	12	0.62	0.67	.481
	Ausdruck_von_Aggression (nur Fritz)	13	12	0.15	0.25	.278
	Mitgefühl_oder_Hilfsangebot (nur Mia)	8	5	0.25	0.80	.016*++

*Anmerkungen. KG3 = Kontrollgruppe 3. MZP = Messzeitpunkt.  $N_{MZP4} = N$  zu Messzeitpunkt*

*4.  $N_{MZP5} = N$  zu Messzeitpunkt 5.  $M_{MZP4} = M$  zu Messzeitpunkt 4.  $M_{MZP5} = M$  zu*

*Messzeitpunkt 5. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau.*

\* $p < .05$ .

\*\* $p < .01$ .

<sup>++</sup>nicht signifikant nach Bonferoni-Korrektur; nicht signifikant nach Holm-Korrektur.

Vor Beginn des Trainings ist die EG3 der KG3 signifikant überlegen (d.h. kompetenter), was die Häufigkeit von Integrationsangeboten und den Ausdruck von Aggression angeht (Binominaltest;  $p < .01$  bzw.  $p < .001$ ; vgl. Tabelle 52). In Bezug auf das Mitgefühl bzw. angebotene Hilfeleistungen gegenüber Mia ist die EG3 der KG3 signifikant unterlegen ( $p < .001$ ).

Zu MZP5 ist die EG3 der KG3 in allen Items überlegen, allerdings davon nur in zweien signifikant (Binominaltest; *Ausdruck\_von\_Wertschätzung*,  $p < .01$ ; *Ausdruck\_von\_Selbstsicherheit*,  $p < .01$ ; vgl. Tabelle 53) und in einem marginal signifikant (*Integrationsangebot*,  $p = .075$ ).

Tabelle 52

*Binominaltest zwischen Gruppen Puppenspiel EG3 vs. KG3 MZP4 dichotome Items*

MZP	Variable	N <sub>EG3</sub>	N <sub>KG3</sub>	M <sub>EG3</sub>	M <sub>KG3</sub>	sign
MZP4	Ausdruck_von_Wertschätzung	27	21	0.11	0.10	.530
	Integrationsangebot	27	21	0.52	0.19	.002**
	Ausdruck_von_Selbstsicherheit (nur Fritz)	24	13	0.63	0.62	.575
	Ausdruck_von_Aggression (nur Fritz)	24	13	0.00	0.15	.000***
	Mitgefühl_oder_Hilfsangebot (nur Mia)	3	8	0.00	0.25	.000***

*Anmerkungen. EG3 = Experimentalgruppe 3. KG3 = Kontrollgruppe 3. MZP =*

*Messzeitpunkt. N<sub>EG3</sub> = N der Experimentalgruppe 3. N<sub>KG3</sub> = N der Kontrollgruppe 3. M<sub>EG3</sub> =*

*M der Experimentalgruppe 3. M<sub>KG3</sub> = M der Kontrollgruppe 3. sign = a-posteriori-*

*Signifikanzniveau.*

\*\* $p < .01$ .

\*\*\* $p < .001$ .

Tabelle 53

*Binominaltest zwischen Gruppen Puppenspiel EG3 vs. KG3 MZP5 dichotome Items*

MZP	Variable	N <sub>EG3</sub>	N <sub>KG3</sub>	M <sub>EG3</sub>	M <sub>KG3</sub>	sign
MZP5	Ausdruck_von_Wertschätzung	32	17	0.63	0.24	.001**
	Integrationsangebot	32	17	0.72	0.53	.075
	Ausdruck_von_Selbstsicherheit (nur Fritz)	18	12	0.94	0.67	.003**
	Ausdruck_von_Aggression (nur Fritz)	18	12	0.11	0.25	.143
	Mitgefühl_oder_Hilfsangebot (nur Mia)	14	5	0.93	0.80	.308

*Anmerkungen. EG3 = Experimentalgruppe 3. KG3 = Kontrollgruppe 3. MZP = Messzeitpunkt. N<sub>EG3</sub> = N der Experimentalgruppe 3. N<sub>KG3</sub> = N der Kontrollgruppe 3. M<sub>EG3</sub> = M der Experimentalgruppe 3. M<sub>KG3</sub> = M der Kontrollgruppe 3. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau.*

\*\*p < .01.

## VI.2.7 Verhaltensbeurteilungsbögen für Vorschulkinder (VBV)

### VI.2.7.1 Mittelwertsvergleiche

Die Mittelwertsvergleiche für die VBV wurden aus Gründen der Vergleichbarkeit zu den Daten des MZP3 mit dem Wilcoxon- bzw. dem Mann-Whitney-U-Test berechnet. Die Verwendung von t-Tests wäre aufgrund der auf Stanine-Wert-Ebene vorliegenden Daten auch denkbar gewesen und wurde bei marginal signifikanten Unterschieden für MZP1 und MZP2 auch ergänzend durchgeführt (zu den t-Test-Tabellen vgl. Anhang A.1.3.2). Für MZP3 ließen sich aufgrund von Datenverlusten jedoch keine t-Tests mehr berechnen.

In der EG1 existieren keine signifikanten Mittelwertsunterschiede über die Zeit (Hypothese 6; Wilcoxon-Test; vgl. Tabelle 54; für die Mittelwerte vgl. Anhang A.1.3.2). Eine Ausnahme stellt die Skala *AGGR* im Erzieher-Urteil dar: Hier kommt es zu einem bedeutsamen (aber hypothesenkonträren) Anstieg der mittleren Merkmalsausprägung ( $p < .05$ ), welche allerdings nach Anwendung der Bonferoni-Korrektur nicht mehr signifikant ausfällt. In der Skala *HYP* kommt es zu einem marginal signifikanten (hypothesenkonformen) Abfall im Erzieher-Urteil ( $p = .070$ ; auch im t-Test für verbundene Stichproben auf Stanine-Wert-Ebene nur bei  $p = .069$ )

Tabelle 54

*Wilcoxon-Test über die Zeit VBV EG1*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	N	Rangsumme	sign
EG1	KOMP Eltern MZP1	KOMP Eltern MZP2	17	25.50	.490
	AGGR Eltern MZP1	AGGR Eltern MZP2	17	10.50	.271
	HYP Eltern MZP1	HYP Eltern MZP2	17	37.00	.869
	EMOT Eltern MZP1	EMOT Eltern MZP2	17	20.00	.437
	KOMP Erzieher MZP1	KOMP Erzieher MZP2	21	33.00	1.000
	AGGR Erzieher MZP1	AGGR Erzieher MZP2	21	0.00* <sup>++</sup>	.025* <sup>++</sup>
	HYP Erzieher MZP1	HYP Erzieher MZP2	21	8.00	.070
	EMOT Erzieher MZP1	EMOT Erzieher MZP2	21	22.00	.154

*Anmerkungen. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. EG1 = Experimentalgruppe 1. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2. KOMP = soziale Kompetenz. AGGR = oppositionell-aggressives Verhalten. HYP =*

*Aufmerksamkeitsschwächen und Hyperaktivität. EMOT = emotionale Auffälligkeiten.*

\* $p < .05$ .

<sup>++</sup>nicht signifikant nach Bonferoni-Korrektur; nicht signifikant nach Holm-Korrektur.

In der KG1 existieren folgende signifikante Mittelwertsunterschiede von MZP1 zu MZP2 (Wilcoxon-Test; vgl. Tabelle 55): Skala *AGGR* im Erzieher-Urteil zeigt einen Abfall der mittleren Werte über die Zeit ( $p < .05$ ). Ein marginal bedeutsamer Abfall zeigt sich auch in der Skala *HYP*, Erzieher-Urteil ( $p = .073$ ; im t-Test für verbundene Stichproben auf Stanine-Wert-Ebene bei  $p = .057$ ). Weiterhin tritt durch einen Anstieg der mittleren Merkmalsausprägung über die Zeit ein signifikanter Unterschied in der Skala *KOMP* im Eltern-Urteil auf ( $p < .05$ ; im t-Test für verbundene Stichproben auf Stanine-Wert-Ebene bei  $p = .015$ ). Beide statistisch bedeutsamen Ergebnisse sind nach Anwendung der Bonferoni-Korrektur (und auch der Holm-Korrektur; vgl. Bortz, 2005) nicht mehr als signifikant zu betrachten.

Tabelle 55

*Wilcoxon-Test über die Zeit VBV KG1 MZP1 zu MZP2*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	N	Rangsumme	sign
KG1	KOMP Eltern MZP1	KOMP Eltern MZP2	25	52.50* <sup>++</sup>	.026* <sup>++</sup>
	AGGR Eltern MZP1	AGGR Eltern MZP2	25	76.00	.664
	HYP Eltern MZP1	HYP Eltern MZP2	25	27.50	.334
	EMOT Eltern MZP1	EMOT Eltern MZP2	25	59.00	.234
	KOMP Erzieher MZP1	KOMP Erzieher MZP2	23	52.00	.390
	AGGR Erzieher MZP1	AGGR Erzieher MZP2	23	29.00* <sup>++</sup>	.038* <sup>++</sup>
	HYP Erzieher MZP1	HYP Erzieher MZP2	23	29.00	.073
	EMOT Erzieher MZP1	EMOT Erzieher MZP2	23	23.50	.208

*Anmerkungen. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. KG1 = Kontrollgruppe 1. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2. KOMP = soziale Kompetenz. AGGR = oppositionell-aggressives Verhalten. HYP = Aufmerksamkeitschwächen und Hyperaktivität. EMOT = emotionale Auffälligkeiten.*

\* $p < .05$ .

<sup>++</sup>nicht signifikant nach Bonferoni-Korrektur; nicht signifikant nach Holm-Korrektur.

Bedeutsame Unterschiede zwischen EG1 und KG1 zu MZP1 (Hypothese N2) können nicht gefunden werden (Mann-Whitney-U-Test; vgl. Tabelle 56), was Erzieher-Urteile betrifft. Bei den Eltern-Urteilen finden sich jedoch bedeutsame Unterschiede in den Skalen *HYP* ( $p < .05$ ) und *EMOT* ( $p < .05$ ). Diese fallen sämtlich zu Lasten der EG1 aus, d.h. die Kinder der EG1 werden zu MZP1 in den Eltern-Urteilen als stärker aufmerksamkeitsschwach und hyperaktiv sowie als stärker emotional auffällig eingeschätzt, als die Kinder der KG1 es werden. Beide statistisch bedeutsamen Ergebnisse fallen nach Anwendung der Bonferoni-Korrektur (und auch der Holm-Korrektur; vgl. Bortz, 2005) knapp nicht mehr signifikant aus (im t-Test für unabhängige Stichproben auf Stanine-Wert-Ebene fällt HYP Eltern EG1 auch nach Bonferoni-Korrektur noch knapp signifikant aus;  $p = .012$ ).

Tabelle 56

*Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen VBV MZP1*

MZP	Variable 1	Variable 2	N <sub>EG1</sub>	N <sub>KG1</sub>	U	sign
MZP1	KOMP Eltern EG1	KOMP Eltern KG1	20	30	224.50	.129
	AGGR Eltern EG1	AGGR Eltern KG1	20	30	287.50	.802
	HYP Eltern EG1	HYP Eltern KG1	20	30	176.00* <sup>++</sup>	.013* <sup>++</sup>
	EMOT Eltern EG1	EMOT Eltern KG1	20	30	180.00* <sup>++</sup>	.016* <sup>++</sup>
	KOMP Erzieher EG1	KOMP Erzieher KG1	21	24	213.00	.369
	AGGR Erzieher EG1	AGGR Erzieher KG1	21	24	207.50	.304
	HYP Erzieher EG1	HYP Erzieher KG1	21	24	230.00	.610
	EMOT Erzieher EG1	EMOT Erzieher KG1	21	24	219.00	.444

*Anmerkungen. MZP = Messzeitpunkt. EG1 = Experimentalgruppe 1. KG1 = Kontrollgruppe 1. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. KOMP = soziale Kompetenz. AGGR = oppositionell-aggressives Verhalten. HYP = Aufmerksamkeitschwächen und Hyperaktivität. EMOT = emotionale Auffälligkeiten. N<sub>EG1</sub> = N der Experimentalgruppe 1. N<sub>KG1</sub> = N der Kontrollgruppe 1. U = Mann-Whitney-U-Wert.*

\* $p < .05$ .

<sup>++</sup>nicht signifikant nach Bonferoni-Korrektur; nicht signifikant nach Holm-Korrektur.

Zu MZP2 unterscheiden sich die Versuchsgruppen im Erzieher-Urteil ebenfalls nicht bedeutsam (Mann-Whitney-U-Test; vgl. Tabelle 57). Im Eltern-Urteil gibt es signifikante Unterschiede zwischen EG1 und KG1 in den Skalen *KOMP* ( $p < .05$ ) und *EMOT* ( $p < .05$ ): Die Kinder der EG1 erweisen sich als weniger sozial kompetent und als stärker emotional auffällig, als die Kinder der KG1. Beide Ergebnisse fallen nach Anwendung der Bonferoni-Korrektur (und auch der Holm-Korrektur; vgl. Bortz, 2005) nicht mehr signifikant aus.

Tabelle 57

*Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen VBV MZP2*

MZP	Variable 1	Variable 2	N <sub>EG1</sub>	N <sub>KG1</sub>	U	sign
MZP2	KOMP Eltern EG1	KOMP Eltern KG1	17	28	147.00* <sup>++</sup>	.030* <sup>++</sup>
	AGGR Eltern EG1	AGGR Eltern KG1	17	28	212.50	.545
	HYP Eltern EG1	HYP Eltern KG1	17	28	196.00	.319
	EMOT Eltern EG1	EMOT Eltern KG1	17	28	136.00* <sup>++</sup>	.014* <sup>++</sup>
	KOMP Erzieher EG1	KOMP Erzieher KG1	21	24	198.50	.217
	AGGR Erzieher EG1	AGGR Erzieher KG1	21	24	245.50	.880
	HYP Erzieher EG1	HYP Erzieher KG1	21	24	189.50	.149
	EMOT Erzieher EG1	EMOT Erzieher KG1	21	24	237.00	.729

*Anmerkungen. MZP = Messzeitpunkt. EG1 = Experimentalgruppe 1. KG1 = Kontrollgruppe 1. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. KOMP = soziale Kompetenz. AGGR = oppositionell-aggressives Verhalten. HYP = Aufmerksamkeitsschwächen und Hyperaktivität. EMOT = emotionale Auffälligkeiten. N<sub>EG1</sub> = N der Experimentalgruppe 1. N<sub>KG1</sub> = N der Kontrollgruppe 1. U = Mann-Whitney-U-Wert.*

\*p < .05.

<sup>++</sup>nicht signifikant nach Bonferoni-Korrektur; nicht signifikant nach Holm-Korrektur.

In der EG2 existieren hypothesenkonträr (Hypothese 6) keinerlei signifikante Mittelwertsunterschiede von MZP2 zu MZP3 (mit Intervention; Wilcoxon-Test; vgl. Tabelle 58).

Tabelle 58

*Wilcoxon-Test über die Zeit VBV EG2 MZP2 zu MZP3*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	N	Rangsumme	sign
EG2	KOMP Eltern MZP2	KOMP Eltern MZP3	18	41.00	.474
	AGGR Eltern MZP2	AGGR Eltern MZP3	18	40.00	.902
	HYP Eltern MZP2	HYP Eltern MZP3	18	37.00	.294
	EMOT Eltern MZP2	EMOT Eltern MZP3	18	25.00	.782
	KOMP Erzieher MZP2	KOMP Erzieher MZP3	20	81.50	.481
	AGGR Erzieher MZP2	AGGR Erzieher MZP3	20	52.00	.085
	HYP Erzieher MZP2	HYP Erzieher MZP3	20	75.00	.154
	EMOT Erzieher MZP2	EMOT Erzieher MZP3	20	40.50	.148



Anmerkungen. *sign* = a-posteriori-Signifikanzniveau. *EG2* = Experimentalgruppe 2. *MZP2* = Messwert zum Messzeitpunkt 2. *MZP3* = Messwert zum Messzeitpunkt 3. *KOMP* = soziale Kompetenz. *AGGR* = oppositionell-aggressives Verhalten. *HYP* = Aufmerksamkeitsschwächen und Hyperaktivität. *EMOT* = emotionale Auffälligkeiten.  
\**p* < .05.

Bedeutsame Unterschiede zwischen *EG1* und *EG2* zum Zeitpunkt ihrer jeweiligen Prä-Testung (also *MZP1* bei der *EG1* und *MZP2* bei der *EG2*; Hypothese *N2*) können nicht gefunden werden (Mann-Whitney-U-Test; vgl. Tabelle 59), was Erzieher-Urteile betrifft. Bei den Eltern-Urteilen finden sich jedoch signifikante Unterschiede in der Skala *EMOT* (*p* < .01) zu Lasten der *EG1* (die Kinder der *EG1* weisen mehr emotionale Auffälligkeiten auf, als die der *EG2*).

Tabelle 59

Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen *VBV MZP1(EG1)* vs. *MZP2(EG2)*

Messzeitpunkt	Variable 1	Variable 2	<i>N</i> <sub>EG1</sub>	<i>N</i> <sub>EG2</sub>	U	sign
MZP1(EG1)	KOMP Eltern EG1	KOMP Eltern EG2	20	19	132.00	.098
bzw.	AGGR Eltern EG1	AGGR Eltern EG2	20	19	157.00	.342
MZP2(EG2)	HYP Eltern EG1	HYP Eltern EG2	20	19	160.00	.390
	EMOT Eltern EG1	EMOT Eltern EG2	20	19	93.00**	.006**
	KOMP Erzieher EG1	KOMP Erzieher EG2	21	24	190.00	.152
	AGGR Erzieher EG1	AGGR Erzieher EG2	21	24	226.50	.556
	HYP Erzieher EG1	HYP Erzieher EG2	21	24	184.00	.119
	EMOT Erzieher EG1	EMOT Erzieher EG2	21	24	238.00	.747

Anmerkungen. *MZP1* = Messzeitpunkt 1. *EG1* = Experimentalgruppe 1. *EG2* = Experimentalgruppe 2. *sign* = a-posteriori-Signifikanzniveau. *KOMP* = soziale Kompetenz. *AGGR* = oppositionell-aggressives Verhalten. *HYP* = Aufmerksamkeitsschwächen und Hyperaktivität. *EMOT* = emotionale Auffälligkeiten. *N*<sub>EG1</sub> = *N* der Experimentalgruppe 1. *N*<sub>EG2</sub> = *N* der Experimentalgruppe 2. *U* = Mann-Whitney-U-Wert.

\*\**p* < .01.

Bedeutsame Unterschiede zwischen EG1 und EG2 zum Zeitpunkt ihrer jeweiligen Post-Testung (also MZP2 bei der EG1 und MZP3 bei der EG2; Hypothese 11) können nicht gefunden werden (Mann-Whitney-U-Test; vgl. Tabelle 60).

Tabelle 60

*Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen VBV MZP2(EG1) vs. MZP3(EG2)*

Messzeitpunkt	Variable 1	Variable 2	N <sub>EG1</sub>	N <sub>EG2</sub>	U	sign
MZP2(EG1)	KOMP Eltern EG1	KOMP Eltern EG2	22	17	144.00	.232
bzw.	AGGR Eltern EG1	AGGR Eltern EG2	22	17	158.00	.405
MZP3(EG2)	HYP Eltern EG1	HYP Eltern EG2	22	17	142.00	.203
	EMOT Eltern EG1	EMOT Eltern EG2	22	17	135.00	.146
	KOMP Erzieher EG1	KOMP Erzieher EG2	21	23	215.00	.536
	AGGR Erzieher EG1	AGGR Erzieher EG2	21	23	169.50	.085
	HYP Erzieher EG1	HYP Erzieher EG2	21	23	225.00	.695
	EMOT Erzieher EG1	EMOT Erzieher EG2	21	23	219.00	.592

*Anmerkungen. MZP1 = Messzeitpunkt 1. EG1 = Experimentalgruppe 1. EG2 = Experimentalgruppe 2. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. KOMP = soziale Kompetenz. AGGR = oppositionell-aggressives Verhalten. HYP = Aufmerksamkeitsschwächen und Hyperaktivität. EMOT = emotionale Auffälligkeiten. N<sub>EG1</sub> = N der Experimentalgruppe 1. N<sub>EG2</sub> = N der Experimentalgruppe 2. U = Mann-Whitney-U-Wert.*

### **VI.2.7.2 Weitere Untersuchungen**

Zusammenhänge der VBV (Döpfner et al., 1993) mit anderen eingesetzten Verfahren wurden untersucht, sind allerdings bei diesen Verfahren aufgelistet (vgl. z.B. Gliederungspunkt VI.2.8.2) und sollen hier nicht wiederholt werden.

Ergänzende Profilvergleiche wurden auf Gruppen- und Einzelfallebene von Tönjes (in Tönjes & B. Zeller, 2001) durchgeführt. Sie sollen hier allerdings nicht referiert werden, da sich aus diesen keine systematisch zu interpretierenden Ergebnisse ergaben.

Aufgrund der enttäuschenden Ergebnisse wurde auf eine Verlaufstypenbestimmung und -untersuchung verzichtet (Hypothese 13), ebenso auf die Untersuchung von Zusammenhängen mit Alter und Geschlecht der Kinder (Hypothese 14).

### ***VI.2.8 Autoritativer Erziehungsstil (AE)***

#### ***VI.2.8.1 Mittelwertsvergleiche***

Zwischen EG1 und KG1 bestehen weder zu MZP1 (Hypothese N2) noch zu MZP2 bedeutsame Mittelwertsunterschiede in den beiden Faktoren des AE (Mann-Whitney-U-Test).

Ebenso ergeben sich keine bedeutsamen Veränderungen über die Zeit (Wilcoxon-Test). Das trifft sowohl für die EG1 als auch für die KG1 zu (Hypothese N4).

#### ***VI.2.8.2 Korrelative Beziehungen***

Mittels Korrelationsberechnungen in der Gesamtstichprobe sollte geprüft werden, ob zwischen den beiden Faktoren des AE und den Skalen der VBV in den Eltern- und Erzieher-Urteilen zu MZP1 bedeutsame Beziehungen bestehen (Hypothese N3).

Es finden sich hypothesenkonforme Zusammenhänge des Faktors 1 (*Elterliche Informiertheit*) und des Faktors 2 (*Beziehung / Anforderung*) jeweils mit *KOMP* im Eltern-Urteil (Faktor 1:  $\tau_b = .27$ ;  $\rho = .36$ ; beide mit  $p < .05$ ; Faktor 2:  $\tau_b = .24$ ;  $\rho = .30$ ; beide mit  $p < .05$ ). Es lässt sich weiter ein negativer, nicht hypothesenkonformer Zusammenhang von Faktor 2 mit *KOMP* im Erzieher-Urteil finden ( $\tau_b = -.32$ ;  $\rho = -.39$ ; beide mit  $p < .05$ ).

Alle Zusammenhänge sind allerdings nach Durchführung der Bonferoni-Korrektur und auch der Korrektur nach Holm (vgl. Bortz, 2005) nicht mehr als überzufällig zu betrachten.

## ***VI.2.9 Entwicklungsförderliches Elternverhalten (EFE)***

### ***VI.2.9.1 Mittelwertsvergleiche***

Zwischen EG1 und KG1 bestehen weder zu MZP1 (Hypothese N2) noch zu MZP2 bedeutsame Mittelwertsunterschiede im *EFE-G-Faktor* (Mann-Whitney-U-Test).

Es ergeben sich für den *EFE-G-Faktor* ebenfalls keine bedeutsamen Veränderungen über die Zeit (Wilcoxon-Test). Das trifft sowohl für die EG1 als auch für die KG1 zu (Hypothese N4).

### ***VI.2.9.2 Korrelative Beziehungen***

Mittels Korrelationsberechnungen in der Gesamtstichprobe sollte geprüft werden, ob zwischen dem *EFE-G-Faktor* und den Skalen der VBV in den Eltern- und Erzieher-Urteilen zu MZP1 bedeutsame Beziehungen bestehen (Hypothese N3).

Es korreliert lediglich das Eltern-Urteil in den VBV, Skala *KOMP*, positiv mit dem *EFE-G-Faktor* ( $\tau_b = .30$ ,  $\rho = .43$ ; beide mit  $p < .01$ ). Zwischen dem *EFE-G-Faktor* und *AGGR* sowie *HYP* (beide im Eltern-Urteil) bestehen jeweils negative, hypothesenkonforme Beziehungen (*AGGR*:  $\tau_b = -.30$ ,  $\rho = -.45$ ; beide mit  $p < .01$ ; *HYP*:  $\tau_b = -.22$ ,  $\rho = -.31$ ; beide mit  $p < .05$ ). Die Beziehung mit *HYP* ist allerdings nach Durchführung der Bonferoni-Korrektur nicht mehr als signifikant zu betrachten. Auch die Korrektur nach Holm (vgl. Bortz, 2005) führt zu einem knapp nicht mehr signifikanten Ergebnis.

## ***VI.2.10 Soziodemographische Daten***

### ***VI.2.10.1 Deskriptive Daten***

Auswertbare Daten aus den Elternfragebögen liegen zur *Familienform* (unvollständig vs. vollständig), zur *Qualifikation der Mutter* (geringe Qualifikation: Kein Abschluss, Haupt-, Real- und polytechnischer Oberschulabschluss vs. hohe Qualifikation: Abitur, Studium) und zur *Berufstätigkeit der Mutter* (nicht berufstätig vs. berufstätig: Arbeiter, Angestellte,

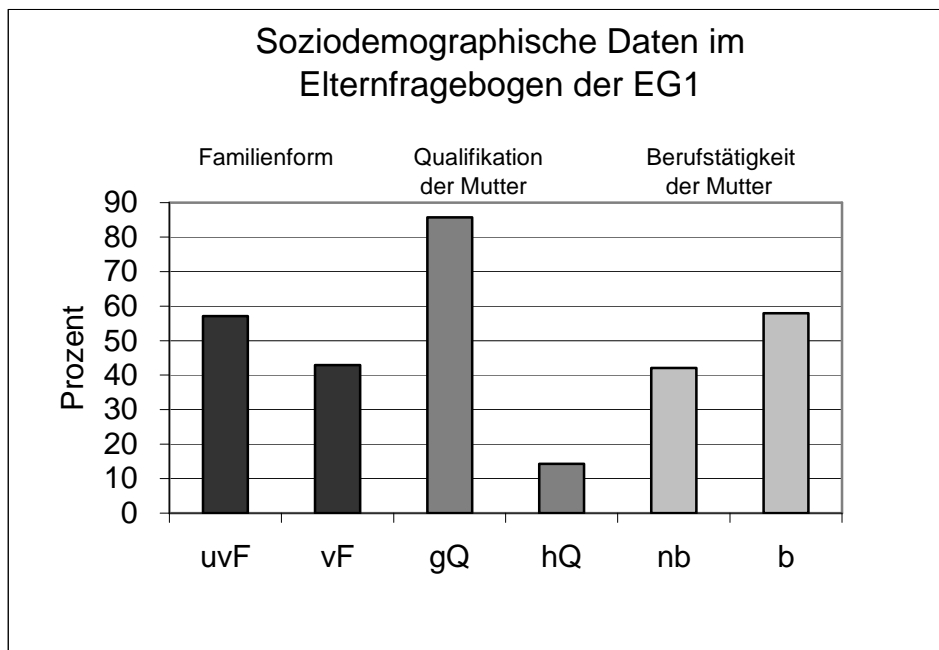
selbständig, freiberuflich) vor. In den unvollständigen Familien hat bis auf eine Ausnahme die Kindesmutter das Sorgerecht. (Der Begriff *unvollständige Familie* soll hier im soziologischen Sinne verwendet werden, nach welchem in einem gemeinsamen Haushalt nur ein sorgeberechtigter Elternteil mit einem oder mehreren Kindern lebt.)

Die allein erziehenden Mütter machten in der Regel keine Angaben zur Qualifikation des leiblichen Vaters, so dass auf diese Variable in der Auswertung verzichtet wurde. Der Fragebogen erfasste nicht explizit, ob es in den unvollständigen Familien neue Lebenspartner gab. Auch die Gründe für die Angabe "nicht berufstätig" (z.B. Hausfrauentätigkeit aus Passion, Erziehungsjahr, Weiterbildung, Arbeitslosigkeit etc.) wurden nicht erfasst. Anhand der Informationen aus Elterngesprächen ließ sich jedoch in vielen Fällen auf ungewollte Arbeitslosigkeit schließen.

Aus der EG1 ( $N = 21$ ) liegen in allen Fällen Angaben zur *Familienform* und zur *Qualifikation der Mutter* vor. Nach diesen Angaben gibt es in dieser Teilstichprobe 12 unvollständige ( $uvF$ ; 57%) und 9 vollständige Familien ( $vF$ ; 43%). Rund 86% ( $n = 18$ ) der Mütter haben einen Hauptschulabschluss, Realschulabschluss oder polytechnischen Oberschulabschluss ( $gQ$ ), 14% ( $n = 3$ ) der Mütter besitzen das Abitur ( $hQ$ ).

Zur *Berufstätigkeit der Mutter* liegen Angaben aus 19 Elternhäusern vor (90%). Nach diesen Angaben sind 42% ( $n = 8$ ) der Mütter nicht berufstätig ( $nb$ ), 32% ( $n = 6$ ) geben als Berufsbezeichnung "Arbeiter", 21% ( $n = 4$ ) "Angestellte" und 5% ( $n = 1$ ) "freiberuflich" an ( $b$ ; vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4



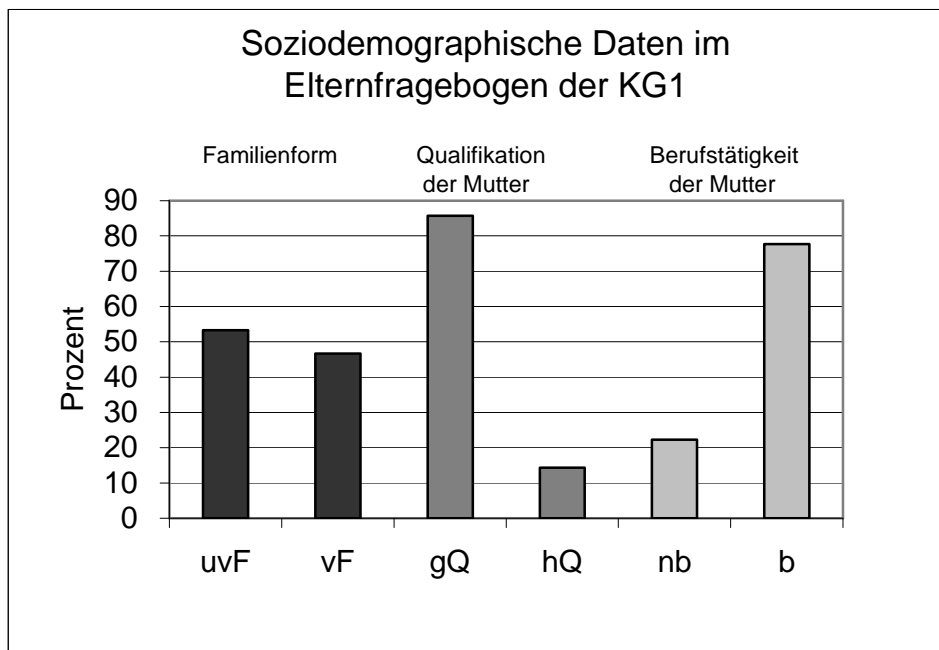
*Familienform, Qualifikation der Mutter, Berufstätigkeit der Mutter in der EG1.*

*Legende. uvF = unvollständige Familie. vF = vollständige Familie. gQ = geringe Qualifikation. hQ = hohe Qualifikation. nb = nicht berufstätig. b = berufstätig.*

Von der KG1 ( $N = 33$ ) liegen aus 30 Elternhäusern Angaben zur *Familienform* vor (91%), aus 28 Elternhäusern Angaben zur *Qualifikation der Mutter* (85%) und aus 27 Elternhäusern Angaben zur *Berufstätigkeit der Mutter* (82%).

In dieser Teilstichprobe existieren 16 unvollständige (uvF; 53%) und 14 vollständige (vF; 47%) Familien. Rund 86% ( $n = 24$ ) der Mütter haben einen Hauptschulabschluss, Realschulabschluss oder polytechnischen Oberschulabschluss (gQ), 14% ( $n = 4$ ) der Mütter besitzen das Abitur (hQ). Rund 22% ( $n = 6$ ) der Mütter sind nicht berufstätig (nb), 15% ( $n = 4$ ) geben als Berufsbezeichnung "Arbeiter", 52% ( $n = 14$ ) "Angestellte", 7% ( $n = 2$ ) "selbständig" und 4% ( $n = 1$ ) "freiberuflich" an (b; vgl. Abbildung 5).

Abbildung 5



*Familienform, Qualifikation der Mutter, Berufstätigkeit der Mutter in der KG1.*

*Legende. uvF = unvollständige Familie. vF = vollständige Familie. gQ = geringe Qualifikation. hQ = hohe Qualifikation. nb = nicht berufstätig. b = berufstätig.*

### **VI.2.10.2 Vergleiche der Häufigkeitsverteilungen**

Zwischen EG1 und KG1 treten keine überzufälligen Unterschiede (Binominaltest) in der Verteilung der soziodemographischen Daten auf (*Familienform, Qualifikation der Mutter und Berufstätigkeit der Mutter*). Die unterschiedlichen Verteilungen der *Berufstätigkeit der Mutter* unterscheiden sich zwischen EG1 und KG1 allerdings beinahe überzufällig ( $p = .063$ ).

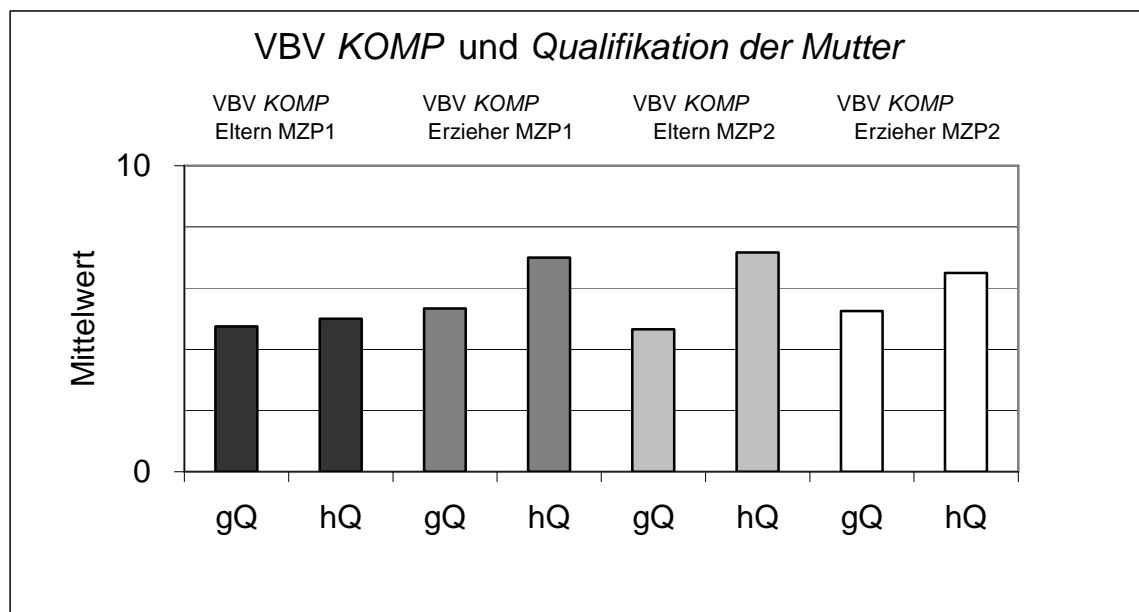
### **VI.2.10.3 Mittelwertsvergleiche**

Für die *Qualifikation der Mutter* wurde ein positiver Zusammenhang mit den Faktoren des AE und der EFE postuliert, ebenso ein positiver Zusammenhang mit *KOMP* der VBV im Eltern- und Erzieher-Urteil zu MZP1 (Hypothese N5). Zur Prüfung dieser Hypothese wurden Mittelwertsvergleiche (Mann-Whitney-U-Tests) zwischen den anhand der *Qualifikation der Mutter* gebildeten Gruppen *geringe Qualifikation* vs. *hohe Qualifikation* durchgeführt. Dabei

wurden der Vollständigkeit halber auch die Werte zu MZP2 gegenübergestellt, wenngleich für die VBV zu MZP2 keine Hypothesen aufgestellt wurden.

Wenn auch die Mittelwertsunterschiede allesamt prinzipiell hypothesenkonform ausfallen (vgl. Abbildungen 6 bis 8), so sind zu MZP1 lediglich die Unterschiede von VBV *KOMP* Erzieher als signifikant zu betrachten ( $U = 54.00; p < .05$ ). Zu MZP2 fallen die Mittelwertsunterschiede von VBV *KOMP* Eltern ( $U = 25.50; p < .01$ ) und AE Faktor 1 (*Elterliche Informiertheit*;  $U = 49.00; p < .05$ ) signifikant aus. Auch mit t-Tests (Stanine-Niveau der VBV-Skalen) ergeben sich für die Skalen der VBV hier keine weiteren Unterschiede. Alle Unterschiede (mit Ausnahme der Unterschiede bezüglich VBV *KOMP* Eltern) sind nach Durchführung der Bonferoni- oder Holm-Korrektur nicht mehr als überzufällig zu betrachten.

Abbildung 6

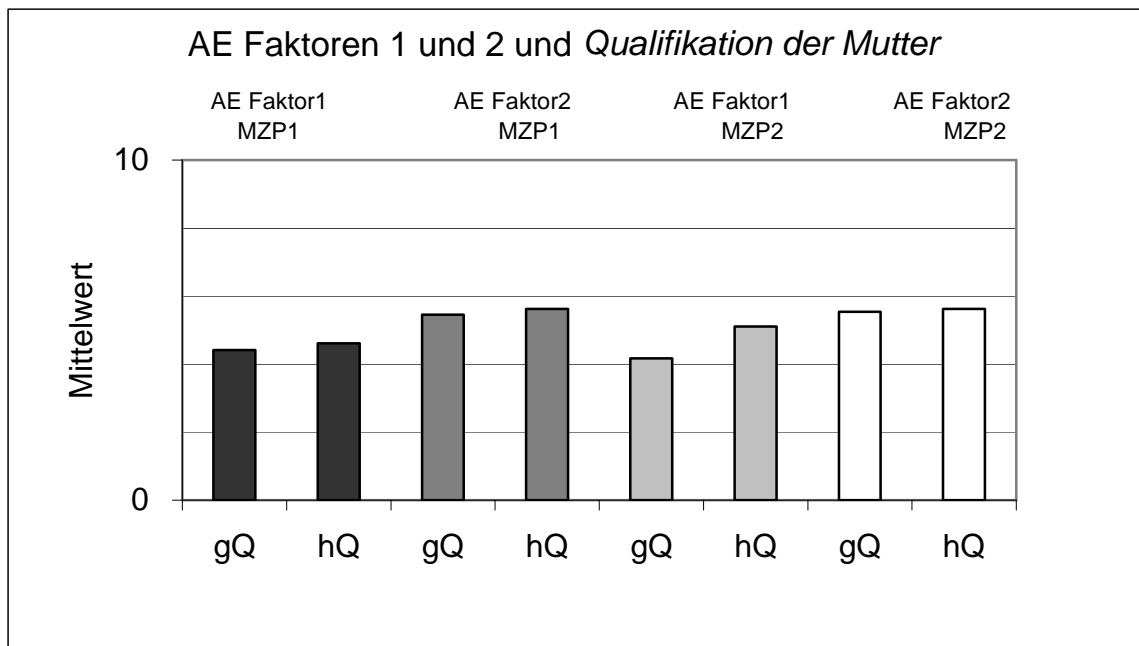


*Mittelwerte der VBV, Skala KOMP anhand der Qualifikation der Mutter.*

*Legende. KOMP = soziale Kompetenz. MZP1 = Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messzeitpunkt 2. gQ = geringe Qualifikation. hQ = hohe Qualifikation.*



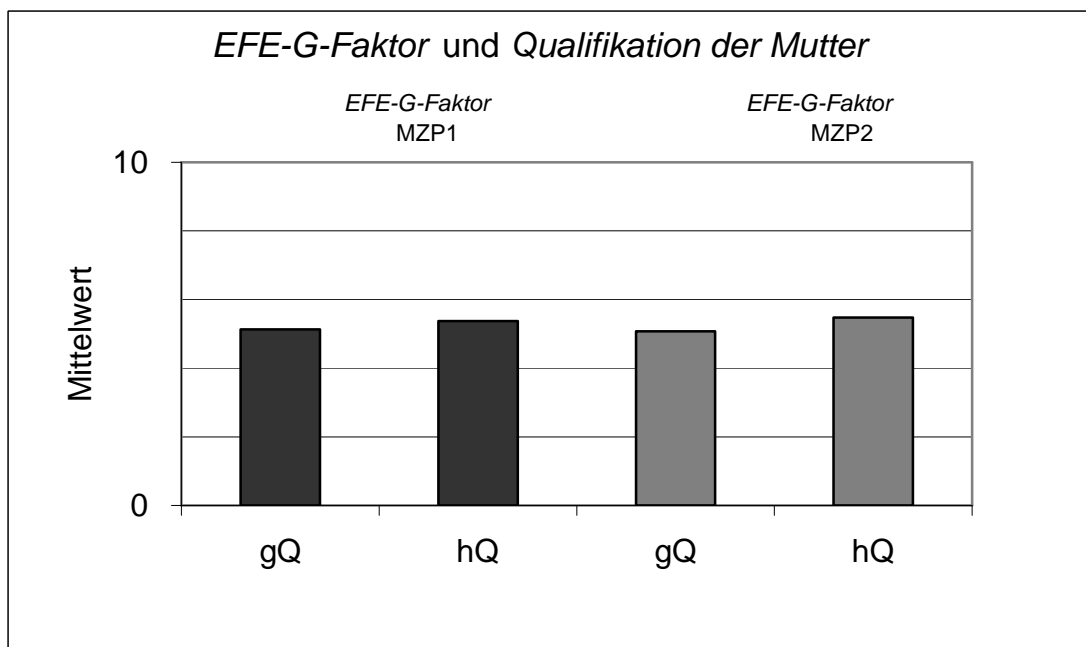
Abbildung 7



Mittelwerte der Faktoren der AE anhand der Qualifikation der Mutter.

Legende. MZP1 = Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messzeitpunkt 2. gQ = geringe Qualifikation. hQ = hohe Qualifikation.

Abbildung 8



Mittelwerte des EFE-G-Faktors anhand der Qualifikation der Mutter.

Legende. MZP1 = Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messzeitpunkt 2. gQ = geringe Qualifikation. hQ = hohe Qualifikation.

### *VI.2.11 Retrospektive Erfolgsbeurteilung durch die Erzieher*

Im Fragebogen für die retrospektive Erfolgseinschätzung (Hypothese 6) gab die Trainerin und Erzieherin der EG3 für fast alle Fragen zu erfolgreichen Fortschritten im Verhalten der Kinder *während der Trainingssitzungen* die höchstmögliche Bewertung an: Positives Verhalten habe zugenommen, negatives abgenommen, es sei mehr Empathie gezeigt worden, es seien bessere Konfliktlösungen gezeigt worden etc. (vgl. die Fragen auf S. 4 des Fragebogens in Anhang B, Abbildung A-11). In Bezug auf das Verhalten der trainierten Kinder *im Kindergartenalltag* fiel die Einschätzung geringfügig konservativer aus, auch hier wurde jedoch überwiegend die höchste Ratingstufe vergeben. Dabei wurde allerdings die Verbesserung des realen Konfliktverhaltens der Kinder überwiegend mit der zweithöchsten, teils auch mit der mittleren Ratingstufe eingeschätzt (vgl. die letzten neun Items auf S. 5 des Fragebogens in Anhang B, Abbildung A-12). Kein Kind verschlechterte sein Verhalten nach Angaben der Erzieherin.

Für jedes Kind der EG3 wurde eine individuelle Einschätzung der Erzieherin im Rahmen einer Freitext-Beurteilung abgegeben. Dabei zeigte sich, dass insbesondere den sozial weniger kompetenten Kindern große Fortschritte in ihrer sozialen Kompetenz zugeschrieben wurden. Spezifische Beobachtungen wie "ist wesentlich hilfsbereiter und einfühlsamer", "ist wesentlich offener und fröhlicher", "nimmt Wutanfälle anderer nicht mehr so zu Herzen", "hat mehr Ideen bei Konflikten", "kann Gefühle mittlerweile verbal ausdrücken" oder "hat mehr Mut gefunden" wurden zu einzelnen Kindern notiert. Negativ zu beurteilende Verhaltensänderungen wurden auch hier nicht erwähnt. Die größten Fortschritte habe nach Angaben der Erzieherin ein äußerst sozial ängstliches Kind gemacht, welches in sozialen Situationen oft zu Mutismus neigte.

Der Fragebogen zum Verhalten der EG3 wurde leider nicht von weiteren Erzieherinnen ausgefüllt. Ergänzende Rückmeldungen von Erzieherinnen legten den Schluss nahe, dass ausgegrenzte Kinder nur eingeschränkt besser integriert wurden. Das Training der EG4 konnte nicht vollständig stattfinden, so dass hierzu keine Einschätzungen abgegeben werden konnten.

## VI.2.12 Soziometrische Wahl im Erzieher-Urteil

### VI.2.12.1 Mittelwertvergleiche

Im Index *WahlBeliebt* ergibt sich ein signifikanter Mittelwertsunterschied von MZP-A zu MZP-C in der EG2 (Hypothese 5; t-Test für verbundene Stichproben;  $p < .01$ ; vgl. Tabelle 61). Dieser fällt hypothesenkonform aus, d.h. die Beliebtheit der trainierten Kinder untereinander steigt im Urteil der Erzieherinnen. Ob diese Veränderungen vor allem die zuvor wenig beliebten oder beachteten Kinder betreffen, wird in Gliederungspunkt VI.2.12.3 untersucht.

Tabelle 61

*t-Test über die Zeit Soziometrische Wahl EG2 MZP-A zu MZP-C*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	$M_{MZP-A}$	$M_{MZP-C}$	N	T	df	sign
EG2	WahlBeliebt MZP-A	WahlBeliebt MZP-C	0.05 <sup>x</sup>	0.18 <sup>x</sup>	22	-3.15**	21	.005**

*Anmerkungen. EG2 = Experimentalgruppe 2.  $M_{MZP-A} = M$  zu Messzeitpunkt A.  $M_{MZP-C} = M$  zu Messzeitpunkt C. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. MZP-A = Messwert zum Messzeitpunkt A. MZP-C = Messwert zum Messzeitpunkt C.*

<sup>x</sup>geschätzter Wert (Datenverlust; der Wert wurde aus einer grafischen Abbildung in Kolbow, 2003, abgelesen).

\*\* $p < .01$ .

### VI.2.12.2 Korrelative Beziehungen

Eine Überprüfung der Hypothese N6 für den Zusammenhang mit Skalen der VBV (Döpfner et al., 1993) wäre inhaltlich aufgrund der nicht vorgefundenen Trainingseffekte in den VBV (vgl. Gliederungspunkt VI.2.7.1) nicht sinnvoll gewesen.

Die Hypothese N6 konnte jedoch für Zusammenhänge mit den Skalen des BBK (Duhm & Althaus, 1980) überprüft werden: Kolbow (2003) fand einen signifikant negativen Zusammenhang zwischen der Veränderung von *WahlBeliebt* und der Veränderung im Faktor *Aggressiv* des BBK: Je weniger aggressiv ein Kind wurde, desto beliebter wurde es bzw. je

weniger beliebt ein Kind wurde, desto aggressiver wurde es ( $r = -.62; p < .01$ ). Der korrelative Zusammenhang der Veränderung von *WahlBeliebt* mit der Veränderung des Faktors *Kompetent* ist positiv, jedoch nicht signifikant ( $r = .35$ ), ein Zusammenhang mit der Veränderung des Faktors *Schüchtern* ist nicht zu bestimmen ( $r = -.07$ ).

### ***VI.2.12.3 Identifizierung von Verlaufstypen, Zusammenhänge mit Alter und Geschlecht***

Zur Differenzierung unterschiedlicher Verläufe wurden Clusteranalysen anhand der Ausgangswerte durchgeführt (vgl. detaillierte Darstellung bei Kolbow, 2003). Für den Index *WahlBeliebt* scheint eine Drei-Cluster-Lösung am sinnvollsten. Die drei Cluster teilen sich anhand der Werte zu MZP-A in eine Gruppe von Kindern, die weder positive, noch negative Wahlen erhielten (ignorierte Kinder), in eine Gruppe von Kindern, die überwiegend positive Wahlen erhielten (beliebte Kinder) und in eine Gruppe von Kindern, welche überwiegend negative Wahlen erhielten (abgelehnte Kinder; vgl. Coie et al., 1982).

In diesen drei Clustern ergeben sich unterschiedliche Verläufe der jeweiligen Indizes *WahlBeliebt* (vgl. Tabelle 62): Bei den ignorierten Kindern ist eine starke Zunahme von *WahlBeliebt* während des Trainings der EG2 feststellbar, bei den beliebten Kindern fällt diese deutlich geringer aus und bei den abgelehnten Kindern ergeben sich keine Änderungen ihres soziometrischen Status.

Die Veränderung von MZP-A zu MZP-C unterscheidet sich für die einzelnen Cluster varianzanalytisch signifikant voneinander ( $F [2] = 13.27; p < .001$ ). Durch Post-Hoc-Mehrfachvergleiche nach Bonferoni konnte dieser signifikante Unterschied zwischen den ignorierten und den beliebten Kindern ( $p < .001$ ) sowie zwischen den ignorierten und den abgelehnten Kindern ( $p < .01$ ) nachgewiesen werden. Beliebte und abgelehnte Kinder unterscheiden sich nicht signifikant, was die Veränderung während des Trainings anging.

Tabelle 62

*Verläufe der Cluster des Indizes WahlBeliebt über die Zeit EG2 MZP-A zu MZP-C*

Gruppe	Cluster	Variable	N	$M_{MZP-A}$	$M_{Veränderung}$
EG2	Ignorierte Kinder	WahlBeliebt	5	0.00	0.38
	Beliebte Kinder	WahlBeliebt	17	0.15	0.06
	Abgelehnte Kinder	WahlBeliebt	4	-0.25	0.00

*Anmerkungen. EG2 = Experimentalgruppe 2.  $M_{MZP-A}$  =  $M$  zu Messzeitpunkt A.  $M_{Veränderung}$  = Mittlere Veränderung von Messzeitpunkt A zu Messzeitpunkt C.*

Zur Prüfung von Hypothese 14 wurden Zusammenhänge der erzielten Veränderungen mit dem Geschlecht und dem Alter der Kinder untersucht. Es konnten keine signifikanten Beziehungen gefunden werden.

## VII DISKUSSION

### VII.1 Hypothesenprüfungen

#### *VII.1.1 Hypothese N1 (psychometrische Qualität)*

Wie bei der Ergebnisdarstellung soll diese Hypothese auch bei der Diskussion vorangestellt werden, da eine ausreichende psychometrische Qualität der Messinstrumente die Grundlage für eine sinnvolle Diskussion gefundener Trainingseffekte und Zusammenhänge bildet. Erörtert werden sollen die Reliabilität, die Validität und die Objektivität der eingesetzten Messinstrumente (vgl. Lienert & Raatz, 1998).

Wie bereits erwähnt wurde, dienen die in Gliederungspunkt VI.1 vorgelegten Ergebnisse lediglich der *Abschätzung* psychometrischer Qualität der modifizierten oder neu entwickelten Messinstrumente für die Anwendung an den hier untersuchten Stichproben. Weder kann ein fehlender Nachweis von beispielsweise Retest-Reliabilität die mangelnde Reliabilität eines eingesetzten Messinstrumentes als solches belegen, noch bietet eine hier gefundene Stabilität über die Zeit einen zwingenden Nachweis guter psychometrischer Qualität des Instrumentes. Insbesondere bei der Retest-Reliabilität müssen ohnehin interpretatorische Einschränkungen durch Retest-Effekte und Remissions- und Reifungsvorgänge geltend gemacht werden. Auch sind die Stichprobengrößen recht klein für die Ableitung psychometrischer Daten.

Allerdings lässt sich durch die im Rahmen dieser Arbeit vorgenommene Untersuchung der psychometrischen Qualität zumindest mit größerer Sicherheit eine Aussage über die Eignung der hier eingesetzten Instrumente machen, als wenn auf diese Untersuchungen verzichtet worden wäre. Auch ließen sich Schwächen in Messinstrumenten noch vor der Ergebnisberechnung korrigieren: Insbesondere die Verifizierung der verschiedenen Faktorstrukturen oder der Nachweis von Beurteilerübereinstimmung erwiesen sich dabei als wichtige Entscheidungshilfen, ob beispielsweise Items aus einem Messinstrument zu eliminieren waren.

### ***VII.1.1.1 Schlüsselbildverfahren***

Beim modifizierten Schlüsselbildverfahren (Wolf et al., 1996) zeigte sich für die KG1 Stabilität über die Zeit in den Kompetenzindizes *K1* und *K3*. Dies weist auf die Stabilität der damit erhobenen Konstrukte über zumindest einige Wochen hin - eine wichtige Voraussetzung, um reliable Trainingseffekte nachweisen zu können. Gerade diese Stabilität über die Zeit war allerdings für die Kompetenzindizes *K2* und *K4* (in denen sich in Experimentalphase 1 signifikante Trainingseffekte zeigten; vgl. Gliederungspunkt VII.1.2) nicht nachweisbar. Dies wirft zunächst Fragen bezüglich der Reliabilität der gefundenen Trainingseffekte in Experimentalphase 1 auf. Die Daten der Experimentalphase 2 allerdings können helfen, diese Bedenken zu zerstreuen: Erneut waren (hoch-)signifikante Effekte in den Skalen *K2* und *K4* zu vermerken, ergänzt durch Effekte in den Skalen *K1* und *K3*. Ebenso kam es in der KG1 nicht zu Verbesserungen der Kinder. Es ist folglich davon auszugehen, dass es sich bei den Effekten in den Experimentalgruppen nicht um Veränderungen handelt, welche lediglich aufgrund schlechter psychometrischer Eigenschaften des Messinstrumentes oder infolge von mangelnder Stabilität der zugrunde liegenden Konstrukte (z.B. Handlungswissen und die Generierung von Problemlösestrategien) auftreten.

Für einen Validitätsbeleg fehlten geeignete Kriterien. Das modifizierte Schlüsselbildverfahren soll allerdings trainingsrelevantes Wissen und eben solche Fertigkeiten messen, wovon aufgrund augenscheinvalider Aufgabengestaltung auszugehen ist. Die Frage allerdings, ob Konstrukte wie Empathie überhaupt mit Papier-Bleistift-Tests zu messen sind, wird in Gliederungspunkt VII.1.2 diskutiert.

Die Objektivität lässt sich wie folgt beurteilen: Ausreichende Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität (vgl. Lienert & Raatz, 1998) ist durch die standardisierte Durchführung, Auswertung und Interpretation prinzipiell gesichert und dürfte sich auf dem Niveau ähnlicher Messverfahren bewegen. Kritisch allerdings ist der Einsatz unterschiedlicher Beurteiler zu verschiedenen Zeitpunkten und in verschiedenen Teilstichproben in der Experimentalphase 1 zu beurteilen. Es wurde zwar auf die Einarbeitung der neuen Beurteiler durch ihre Vorgänger geachtet, ein Maß der Beurteilerübereinstimmung konnte allerdings aus organisatorischen Gründen nicht erhoben

werden. Auch waren die durchführenden und auswertenden Studenten nicht blind für die Gruppenzugehörigkeit (EG vs. KG) oder den Messzeitpunkt (Prä vs. Post), wenngleich sie sich zumindest von den Trainern unterschieden.

### ***VII.1.1.2 Baumhausverfahren***

Für das Baumhausverfahren konnte in der KG1 eine Stabilität über die Zeit errechnet werden, die zwar vergleichsweise niedrig ausfiel, allerdings immerhin Signifikanz zeigte. Dies zerstreute meine Bedenken, welche auftraten, als die Testleiter berichteten, dass die Kinder ihrer Meinung nach mehr oder weniger "beliebig" soziometrische Ratingurteile abgaben. Die im Vorschulalter von einigen Autoren bezweifelte Stabilität des sozialen Status (vgl. Gliederungspunkt II.2.3.1) konnte folglich für die Erhebung mit diesem Messinstrument und für die untersuchte Stichprobe belegt werden.

Die Validität des Instrumentes wurde durch (teils signifikante) Korrelationen mit Skalen der VBV bestätigt: Je aggressiver und hyperaktiver sich die Kinder aus Sicht der Erzieherinnen verhielten und je weniger sozial kompetent sie beurteilt wurden, desto weniger beliebt waren sie innerhalb ihrer Peer-Gruppe (gemessen durch den Index *BEL1*). Der fehlende Zusammenhang mit in den VBV gemessenen internalisierenden Auffälligkeiten (Skala *EMOT*) deckt sich mit der Beobachtung, dass internalisierende Kinder in soziometrischen *Wahlverfahren* im Vorschulalter ignoriert, aber (noch) nicht abgelehnt werden (vgl. Gliederungspunkt I.1.3.5). Da es sich beim Baumhausverfahren um ein Ratingverfahren handelte, könnte sich dieser Zusammenhang darin niederschlagen, dass solche Kinder weder systematisch vergleichsweise höhere, noch systematisch vergleichsweise niedrigere Ratingstufen von ihren Peers zugewiesen bekamen.

Mit dem Eltern-Urteil finden sich vergleichbare Zusammenhänge, dies allerdings ohne eine Absicherung gegen den Zufall.

In Bezug auf *BEL2* (das Zielkind beurteilt andere Kinder) ergeben sich interpretationsbedürftige, umgekehrt gerichtete Zusammenhänge: Je kompetenter ein Kind im Erzieher-Urteil beurteilt wird, desto mehr Distanz beansprucht es zu seinen Peers (d.h. es lässt diese im Baumhausverfahren nur zurückhaltend in die Nähe des eigenen Baumhauses).



Je hyperaktiver, aggressiver und emotional auffälliger ein Kind beurteilt wird, desto weniger Distanz nimmt es ein. Im Eltern-Urteil tritt ein ähnlicher Zusammenhang für *VBV KOMP* auf. Alle Zusammenhänge fallen allerdings (nach Holm-Korrektur) nicht mehr überzufällig aus. Diese Beziehungen decken sich mit der Beobachtung, dass BEL1 und BEL2 sowohl zu MZP1, als auch zu MZP2 leicht negativ miteinander korrelieren (vgl. Gliederungspunkt VI.2.2.2)

Interpretieren ließen sich diese Zusammenhänge derart, dass kompetente Kinder zwischen guten und weniger guten Freunden zu differenzieren vermögen und deshalb ihr mittleres Urteil distanzierter ausfällt. Weiter ist es möglich, dass auffällige Kinder, welche - wie oben dargestellt - weniger beliebt sind, einen starken Wunsch nach Integration aufweisen und deshalb weniger Distanz zu ihren Peers einnehmen. Mangelnde Differenzierung in der Nähe- und Distanzregulation ist ein häufiges Merkmal von Kindern mit Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten (vgl. z.B. Steinhausen, 1993). In diesem Fall dürften auch die Streuungen der Urteile kompetenter Kinder größer ausfallen, als die der Urteile wenig kompetenter Kinder. Ein solcher statistischer Vergleich ließ sich aufgrund der unterschiedlichen Größen der Minigruppen und der durchschnittlich sehr geringen Anzahl der Kinder in diesen Minigruppen allerdings nur schwer durchführen. Aufgrund dessen und aufgrund der ohnehin nicht überzufälligen Zusammenhänge wurde die Untersuchung dieser Fragestellung nicht weiter vertieft.

Die häufig auftretende Diskrepanz von Erzieher- und Eltern-Urteilen und eine möglicherweise geringere Validität letzterer für das Verhalten eines Kindes in seiner Peergruppe wurde bereits in Gliederungspunkt II.2.2 und Unterpunkten diskutiert.

In Bezug auf die Objektivität des Verfahrens komme ich zur gleichen Einschätzung wie auch bezüglich des Schlüsselbildverfahrens (vgl. oben stehenden Gliederungspunkt).

### ***VII.1.1.3 Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter (BBK)***

Die gewählte Faktorenstruktur im BBK (Duhm & Althaus, 1980) ließ sich für die 15 ausgewählten, teils neu entwickelten Items mittels Faktorenanalyse komfortabel bestätigen.

Auch die Itemanalyse fiel zufrieden stellend aus. Die interne Konsistenz als Reliabilitätsmaß erwies sich bei allen Urteilern als ausreichend hoch.

Verfahren der systematischen Verhaltensbeobachtung gelten im Allgemeinen als augenscheinvalide (vgl. Gliederungspunkt II.2.1). Der BBK wurde deshalb zur (erfolgreichen) Validitätsabschätzung für das soziometrische Wahlverfahren herangezogen (vgl. hierzu Gliederungspunkt VII.1.1.8).

Zur Ermittlung der Beurteilerübereinstimmung als Maß der bei Verhaltensbeobachtungen potentiell kritischen Auswertungsobjektivität wurde von Schlesier (2002) und Kolbow (2003) die interne Konsistenz über alle Urteiler errechnet. Es wurde hierbei eine gute Beurteilerübereinstimmung festgestellt. Die Wahl der internen Konsistenz als Maß der Beurteilerübereinstimmung ist sicherlich nicht als falsch zu werten. Allerdings fließen in die Berechnung der internen Konsistenz sowohl die Ähnlichkeiten und Unterschiede der Beurteiler, als auch der Items ein. Auch findet keine Zufallskorrektur bezüglich der Übereinstimmung von Beobachter-Urteilen statt. Angemessener wäre die Errechnung von Cohens Kappa für diese Zwecke gewesen. Allerdings konnte dies von mir aufgrund von Datenverlusten nicht mehr durchgeführt werden. Die Beurteilerübereinstimmung ist deshalb als wahrscheinlich ausreichend einzuschätzen, diese Einschätzung beruht allerdings auf unsicherer Datenlage.

Die Durchführungs- und Interpretations-Objektivität ist prinzipiell als ausreichend bzw. als wie bei Rating- und Beobachtungsverfahren üblich einzuschätzen (vgl. z.B. Bortz & Döring, 2002). Leider waren naturgemäß weder Trainer noch Erzieherinnen blind für die Reihenfolge der Messzeitpunkte. Auch waren Interaktionen mit den Testleitern im Falle der Beurteilung durch die Trainer während der Trainingseinheiten keinesfalls auszuschließen. Allerdings dürften solche Interaktionen bei der beobachtenden Beurteilung durch die Erzieherinnen in Alltagssituationen der Kinder eher zu vernachlässigen sein. Da die Urteile der Trainer mit denen der Erzieherinnen höchstwahrscheinlich ausreichend übereinstimmten (s.o.), ist somit nicht von einer Gefährdung der Objektivität der Ergebnisse auszugehen. Diese Übereinstimmung zerstreut auch Bedenken bezüglich der Doppelfunktion der eingesetzten Psychologiestudenten als Trainer und Verhaltensbeurteiler.

#### ***VII.1.1.4 Verdeckte Videoaufzeichnungen***

In Bezug auf die Reliabilität des Verfahrens können keine Aussagen gemacht werden. Die vorgenommene genaue Operationalisierung der Items dürfte der Reliabilität jedoch förderlich sein.

Wie oben bereits erwähnt, gelten Verhaltensbeobachtungen für das zu beobachtende Verhalten als augenscheinvalide. Kriterien zur Validitätsabschätzung existierten nicht.

Die Auswertungsobjektivität kann durch eine durchgängig gute Beurteilerübereinstimmung als gesichert gelten. Allerdings ist zumindest bei den dichotom zu wertenden Items (kommt vor / kommt nicht vor) für die Konfliktsituationen nicht zweifelsfrei davon auszugehen, dass sich übereinstimmende Urteile (z.B. "körperlicher Übergriff kommt in Minute 18 vor") auch auf identische Ereignisse beziehen (möglicherweise kamen zwei verschiedene körperliche Übergriffe vor; vgl. Bortz & Döring, 2002). Dies ist jedoch für die hier vorgenommene Auswertung der dichotom zu wertenden Items ohne Belang, da lediglich die Häufigkeiten von Ereignissen verglichen wurden und dabei nicht differenziert wurde, ob ein Ereignis ein- oder mehrmals pro Minute auftrat.

Die Durchführungsobjektivität ist für die Konfliktsituationen durch fehlende Interaktionsmöglichkeiten mit den (abwesenden) Erzieherinnen und durch die verdeckte Videoaufzeichnung als hoch zu betrachten. Als kritisch ist möglicherweise die nicht immer absolut präzise Umsetzung der Rahmenbedingungen für die Konfliktsituationen durch die Erzieherinnen zu betrachten. Weiter ist während der Puppenspiel-Situationen möglicherweise von Einschränkungen der Durchführungsobjektivität auszugehen, da die Erzieherinnen die Situationen zusammen mit den Kindern und damit interaktiv gestalteten. Schließlich dürfte die Auswertungsobjektivität von der Beurteilung durch eine für Gruppe und Messzeitpunkt blinde Studentin profitieren. Die Interpretationsobjektivität dürfte ausreichend ausgeprägt sein.

#### ***VII.1.1.5 Verhaltensbeurteilungsbögen für Vorschulkinder (VBV)***

Die in den Skalen der VBV (Döpfner et al., 1993) nachgewiesene Stabilität über die Zeit in der KG1 weist wie auch beim Schlüsselbildverfahren und beim Baumhausverfahren auf eine Stabilität der damit erhobenen Konstrukte über mindestens einige Wochen hin und bildet damit eine wichtige Voraussetzung, um reliable Trainingseffekte nachweisen zu können. Die Qualität des Testprofils als weiteres Maß der Reliabilität war ausreichend hoch.

Die VBV dienen als Validierungsmaß für das Baumhausverfahren. Nun im Umkehrschluss das Baumhausverfahren zur Validierung der VBV heranzuziehen, scheint mir unzulässig im Sinne eines Zirkelschlusses. Allenfalls kann geschlossen werden, dass die Skalen VBV *KOMP* und Baumhaus *BELI* miteinander zusammenhängende Konstrukte messen (wenngleich die Korrelationen im Erzieher- und im Eltern-Urteil überwiegend nicht signifikant ausfielen; vgl. Gliederungspunkt VII.1.1.2).

Die VBV gelten allerdings als ein bewährtes, testpsychometrisch gut abgesichertes Verfahren (vgl. Döpfner et al., 1993; Renner et al., 2004), welches auch als einziges fremdentwickeltes Messinstrument in dieser Arbeit unmodifiziert übernommen wurde. Ob Eltern-Urteile für das Verhalten ihres Kindes in einer Peergruppe valide sind, ist aufgrund fehlender Beobachtungsmöglichkeiten und Rückmeldungen sicherlich eher zweifelhaft (vgl. Gliederungspunkt II.2.2.2). Dies gilt es zu beachten, wenn Zusammenhänge des Eltern-Urteils in den VBV mit Maßen errechnet werden, welche Auskunft über das Verhalten eines Kindes in seiner Peergruppe geben (beispielsweise mit den Indizes des Baumhausverfahrens; vgl. Gliederungspunkt VII.1.1.2).

Die Objektivität des Verfahrens kann als ausreichend eingeschätzt werden: Es ist mangels anders lautender Daten davon auszugehen, dass diese auf dem üblichen Niveau von Fremdbeurteilungsbögen liegt (vgl. z.B. Bortz & Döring, 2002).

#### ***VII.1.1.6 Autoritativer Erziehungsstil (AE)***

Für den AE-Fragebogen (Schwarz & Silbereisen, 1996) konnte die zweifaktorielle Struktur des ursprünglichen Fragebogens mittels Faktorenanalyse nach Itemreduktion bestätigt

werden. Die Itemanalyse fiel (nach Itemreduktion) zufrieden stellend aus. Die interne Konsistenz fiel als Maß der Reliabilität (nach Itemreduktion) ebenfalls zufrieden stellend aus. In der Gesamtstichprobe ergab sich für beide Faktoren Stabilität über die Zeit, was auf die Stabilität des erhobenen Konstruktes und die Zuverlässigkeit des Messinstrumentes schließen lässt.

Die Faktoren des AE und der *EFE-G-Faktor* korrelierten jeweils signifikant positiv miteinander (zu MZP1 wie zu MZP2). Damit konnte zumindest nachgewiesen werden, dass beide Verfahren etwas Ähnliches messen. Dies kann als Versuch der Validierung der Verfahren gewertet werden.

Die Objektivität des Verfahrens ist mangels anders lautender Daten als ausreichend einzuschätzen: Es ist davon auszugehen, dass diese vergleichbar mit anderen Selbstbeurteilungsbögen ist (vgl. z.B. Bortz & Döring, 2002).

#### ***VII.1.1.7 Entwicklungsförderliches Elternverhalten (EFE)***

Für die EFE-Skala (Peterander, 1993) konnten sowohl die Primärfaktoren des Originalfragebogens durch Faktorenanalyse nach Itemreduktion verifiziert werden, als auch ein Gesamt-Faktor gebildet werden. Die Itemanalyse erbrachte (nach Itemreduktion) weitgehend günstige Ergebnisse, wenn auch Homogenität nur innerhalb der Primärfaktoren bestand. Die interne Konsistenz über alle Faktoren als Maß der Reliabilität fiel (nach Itemreduktion) hoch aus, was die Bildung eines G-Faktors rechtfertigte. Stabilität über die Zeit in der Gesamtstichprobe konnte für den gebildeten *EFE-G-Faktor* nachgewiesen werden.

Zur Validität und Objektivität verweise ich auf die Darstellungen zum AE im oben stehenden Gliederungspunkt.

#### ***VII.1.1.8 Soziometrische Wahl im Erzieher-Urteil***

Die Reliabilität des Verfahrens konnte nicht untersucht werden.

Die Validität wurde zunächst als potentiell unsicher eingeschätzt, da es sich bei diesem Verfahren um ein Messinstrument handelt, welches normalerweise in der Selbstbeurteilung durch die Kinder und nicht in der Fremdbeurteilung durch Erzieher (wie hier geschehen) durchgeführt wird. Anhand der Zusammenhänge des Indizes *WahlBeliebt* mit den drei Faktoren des BBK konnten diese Bedenken zerstreut werden: Je kompetenter ein Kind im BBK von Erzieherinnen *und* Trainern beurteilt wurde, desto beliebter war es nach Ansicht der Erzieherinnen. Je aggressiver es eingeschätzt wurde, desto unbeliebter war es. Mit schüchternem Verhalten im BBK ergaben sich keine Zusammenhänge. Dies ist verständlich, da schüchterne Kinder im Vorschulalter in soziometrischen Ratings i.d.R. ignoriert werden (vgl. Gliederungspunkt I.1.3.5). Dies führt für diese Kinder im Index *WahlBeliebt* (welcher die Differenz von positiven und negativen Wahlen, relativiert an der Anzahl der möglichen Wahlen abbildet) zu einem jeweils sehr kleinen Wert bzw. sogar zu dem Wert Null. Eine Korrelation wird somit erschwert. Interessant ist, dass die gefundenen Zusammenhänge von *WahlBeliebt* mit dem BBK den Zusammenhängen von *BELI* des Baumhausverfahrens mit den Skalen der VBV gleichen. Auch dort fanden sich positive Zusammenhänge mit kompetentem Verhalten, negative mit aggressivem und hyperaktivem Verhalten und kein Zusammenhang mit internalisiertem Verhalten (vgl. Gliederungspunkt VII.1.1.2). Dies könnte zu der vorsichtigen Interpretation führen, dass beide Verfahrensklassen (soziometrische Verfahren einerseits und Verhaltensbeurteilungsbögen andererseits) ähnliche Konstrukte messen.

Es ist mangels anders lautender Daten von einer ausreichenden Objektivität auszugehen, da es sich um ein standardisiertes, verschriftlichtes Verfahren handelt, sich zwei Beurteiler auf ein gemeinsames Urteil einigen mussten und keine Interaktionen mit den zu beurteilenden Kindern während der Beurteilung stattfanden. Kritisch zu werten ist, dass die Erzieherinnen naturgemäß nicht blind für die Gruppenzugehörigkeit der Kinder waren.

#### ***VII.1.1.9 Zusammenfassende Wertung der psychometrischen Qualität***

In Bezug auf die drei Hauptgütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität (vgl. Lienert & Raatz, 1996) sind die eingesetzten Messinstrumente als weitgehend geeignet für die Erhebung von quantitativ auszuwertenden Daten einzuschätzen, soweit diese Kriterien im Rahmen der begrenzten Möglichkeiten einer Evaluationsstudie mit relativ kleiner Stichprobe

geprüft werden konnten. Neben kleineren Unzulänglichkeiten einzelner Verfahren ist vor allem der Einsatz von (in Experimentalphase 1 wechselnden) nicht verblindeten Beurteilern in Experimentalphase 1 und 2 kritisch zu werten. Auch fungierten in Experimentalphase 2 die Trainer im BBK als Urteiler (neben unbeteiligten Erzieherinnen). In Experimentalphase 3 lagen diese Einschränkungen allesamt nicht mehr vor.

Positiv zu werten ist m.E. die Vielzahl der Messinstrumente: Es werden Konstrukte aus den Bereichen *Wissen, Wahrnehmung, Fertigkeiten, Verhalten (auch Kognition)* und *Peerbeziehungen* zielgerichtet untersucht. Dies geschieht durch Selbst- und Fremdbeurteilung. Als Urteiler dienen die Kinder selbst, die Eltern, die Erzieher, die Trainer und unbeteiligte Studenten der Psychologie; dabei werden Daten in Bezug auf die Kinder und ihre Eltern erhoben. Es werden Papier-Bleistift-Verfahren, strukturierte Interviews, handlungsorientierte Verfahren sowie Verhaltensbeobachtung eingesetzt. Daten werden in verschiedenen Settings und gegenüber verschiedenen Personen erfasst. Diese breite Streuung kann helfen, typische psychometrische und inhaltliche Unzulänglichkeiten einzelner Verfahrenstypen auszugleichen sowie ein breites Spektrum potentieller Trainingseffekte zu erfassen. So belegte Gresham (1981, zitiert nach Herbert, 1986), dass zumindest Peer-Ratings, soziometrische Wahlverfahren und direkte Beobachtungsmaße unabhängige Dimensionen sozialer Kompetenz messen. Eine große Studie von Hops (1983) mit Kindern des Vorschulalters zeigte darüber hinaus, dass Eltern-, Peer- und Erzieher-Urteile unabhängig voneinander waren. Jedes Messinstrument bringt folglich eine eigene Quelle der Varianz bei einer kombinierten Messung sozialer Kompetenz ein und geht mit spezifischen (auch psychometrischen) Vor- und Nachteilen einher (vgl. auch Gliederungspunkt II.3.5).

### ***VII.1.2 Hypothesen 1 bis 4***

Hypothesenkonforme Trainingseffekte ließen sich in Experimentalphase 1 leider nur für die Kompetenzskalen *K2* und *K4* des Schlüsselbildverfahrens (Wolf et al., 1996) ausweisen (Hypothesen 1 und 3). Es traten folglich verbesserte Leistungen im Erkennen von Gefühlen anhand von Situationsmerkmalen und in der Vorhersage von Gefühlsveränderungen infolge von Situationsänderungen auf. Für diese Leistungen sind Emotionswissen, soziale Perspektivenübernahme und möglicherweise einfühlendes Verstehen (Empathie) erforderlich. *Möglicherweise* deshalb, da hinterfragt werden könnte, ob Empathie mit einem

Verfahren dieser Art messbar ist: Lässt sich emotionale Beteiligung von Kindern überhaupt quantitativ mit Papier-Bleistift-Tests erfassen? Häufig wird allerdings so verfahren (vgl. Gliederungspunkt II.1.2.2 und Unterpunkte), weshalb auch in dieser Studie ein solches Vorgehen gewählt wurde. Ob wirklich eine Veränderung von Empathiefähigkeit durch das hier entwickelte Training bewirkt wurde, lässt sich indes anhand der Ergebnisse im Schlüsselbildverfahren nicht mit letzter Sicherheit sagen. Der subjektive Eindruck der jeweiligen Trainer deckt sich jedoch stark mit dieser Annahme. Weiter verweise ich auf Gliederungspunkt VII.1.5, in welchem die Erfassung empathischen Verhaltens mit systematischer Verhaltensbeobachtung diskutiert wird.

Die vor Anwendung der Bonferoni-Korrektur noch signifikante Verschlechterung der KG1 im Index *K1* über die Zeit sowie die entsprechende, zu MZP2 bestehende, marginal signifikante Überlegenheit der EG1 gegenüber der KG1 in diesem Index könnten auf einen präventiven Effekt des Trainings bezüglich der damit verbundenen Konstrukte hinweisen. Emotionswissen und Perspektivenübernahme sollten jedoch mit dem Alter steigen, was eine Deutung dieser Art relativiert. Gegen Reifungsprozesse in dieser Stichprobe spricht allerdings, dass in der KG1 nicht nur für *K1*, sondern auch für *K2* und *K4* ein leichtes Absinken der mittleren Ausprägungen über die Zeit zu beobachten war. Lediglich in *K3* blieb der mittlere Wert stabil, hier jedoch stieg die Streuung deutlich an. Möglicherweise drücken sich darin unterschiedliche Entwicklungsverläufe der Kinder über den Zeitraum von 2 Monaten aus (vgl. Baltes & Schaie, 1993).

In Experimentalphase 2 ließen sich erfreulicherweise in allen vier Indizes *K1* bis *K4* hypothesenkonforme, überwiegend hochsignifikante Effekte über die Zeit finden. Neben den bereits in Experimentalphase 1 gefundenen verbesserten Leistungen im Erkennen von Gefühlen anhand von Situationsmerkmalen und in der Vorhersage von Gefühlsveränderungen infolge von Situationsänderungen fanden sich nun auch Verbesserungen bei der Generierung von Problemlösevorschlügen und bei der Identifikation von Primäremotionen.

Leider lag in Experimentalphase 2 keine Kontrollbedingung vor, welche es erleichtert hätte, die Veränderungen der Interventionsmaßnahme zuzuschreiben. Allerdings fungierten zwei Drittel der EG2 bereits als KG1 während der Experimentalphase 1, ohne dass sich bei der



KG1 Verbesserungen zeigten. Es kam gegenteilig sogar zu einer leichten Verschlechterung in drei der Indizes. Reifungsvorgänge anstelle von Trainingseffekten für die Verbesserungen der EG2 anzunehmen, ist folglich unwahrscheinlich, ein Retest-Effekt ebenfalls. Auch könnte argumentiert werden, dass sich die EG2 zu MZP3 nur deshalb signifikant verbesserte, da sie sich zuvor (als KG1 zu MZP2) bereits verschlechtert hatte. Die Verschlechterungen zu MZP2 fielen allerdings überwiegend minimal und durchgängig nicht signifikant aus, während die Verbesserungen zu MZP3 überwiegend hochsignifikant ausfielen.

Es kann deshalb m.E. von einer Bestätigung der Hypothesen 1 bis 4 ausgegangen werden. Festhalten lässt sich mit hoher Sicherheit eine Zunahme von Wissen und auch von Fertigkeiten wie sozialer Perspektivenübernahme und der Generierung von Problemlösevorschlägen (vgl. Ladd & Mize, 1983) durch die vorgestellte Intervention.

### *VII.1.3 Hypothese 5*

Im sozialen Status der EG1, welcher in Experimentalphase 1 durch das Baumhausverfahren erhoben wurde, ergaben sich keine systematischen Veränderungen. Übereinstimmend wurde in vielen Publikationen eine hohe Stabilität des sozialen Status von Kindern gefunden (vgl. Gliederungspunkt II.3.5). Es scheint also sehr schwer zu sein, hier eine Änderung herbeizuführen.

In Experimentalphase 2 fanden sich im soziometrischen Wahlverfahren über die Zeit hingegen deutliche Veränderungen im sozialen Status der trainierten Kinder der EG2, beurteilt durch ihre Erzieherinnen. Der soziale Status aller trainierten Kinder stieg im Mittel signifikant. Dies ist freilich mathematisch nur möglich, wenn nun auch insgesamt mehr positive Wahlen (oder weniger negative Wahlen) pro Kind abgegeben wurden und lässt keine klare inhaltliche Aussage zu, außer dass sich möglicherweise die meisten Kinder der EG2 nach dem Training im Schnitt etwas sympathischer empfanden, als vor diesem.

Zusammenhangsuntersuchungen mit den Ergebnissen der Verhaltensbeobachtung im BBK (durch Trainer und Erzieher) zeigten jedoch, dass die Veränderung des sozialen Status nicht etwa für alle Kinder gleich und unsystematisch geschah, sondern mit systematischen Veränderungen im Verhalten einherging: Je weniger aggressiv ein Kind über die Zeit wurde,

desto beliebter wurde es (oder umgekehrt). Ein schwächerer, nicht signifikanter Zusammenhang fand sich auch für die Kompetenz eines Kindes: Je kompetenter ein Kind wurde, desto beliebter wurde es. Mit schüchternem Verhalten im BBK fanden sich keine systematischen Zusammenhänge. Selbstverständlich darf hier kein kausaler Zusammenhang, sondern nur ein korrelativer Zusammenhang gedeutet werden. Interessant ist, dass sich diese Zusammenhänge mit den in Gliederungspunkt VII.1.1.8 diskutierten Ergebnissen decken (vgl. auch die Darstellung zur Hypothese N6 in Gliederungspunkt VII.1.15).

Weiter ließen sich ausgehend von den Werten der EG2 zum Prä-Zeitpunkt (MZP2) drei Gruppen von Kindern differenzieren: Ignorierte, beliebte und abgelehnte Kinder (vgl. Coie et al., 1982). Die Verläufe in diesen drei Gruppen unterschieden sich überwiegend signifikant voneinander: Die ignorierten Kinder machten die größten Verbesserungen im sozialen Status über die Zeit und übertrafen zu MZP3 sogar die zuvor beliebten Kinder. Die beliebten Kinder wiederum verbesserten sich deutlich weniger und der Status der abgelehnten Kinder blieb im Mittel stabil. In Ergänzung zu den oben referierten Zusammenhängen mit dem Verhalten im BBK weisen diese Ergebnisse darauf hin, dass nicht alle ignorierten Kinder auch schüchterne Kinder waren und nicht alle aggressiven Kinder zu den abgelehnten Kindern gerechnet werden konnten oder dass die Verbesserungen der ignorierten Kinder nicht wesentlich auf Veränderungen ihres schüchternen Verhaltens zurückzuführen waren und es neben aggressivem Verhalten auch noch andere Einflüsse gab, welche zu dem stabilen Status der abgelehnten Kinder führten (vgl. zu potentiellen Einflüssen auf den Status eines Kindes Gliederungspunkt I.1.3.2). Als Grund für die Verbesserungen der ignorierten Kinder lässt sich weiter möglicherweise ein stärkerer Integrationswille der übrigen Kinder durch das Training annehmen, welcher jedoch nicht ausreichte, um die als aversiv empfundenen, abgelehnten Kinder zu integrieren.

Die hier diskutierten Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass Interventionen, welche Effekte auf den sozialen Status eines Kindes haben sollen, es schaffen müssen, aggressives Verhalten zu reduzieren. Dass das hier vorgelegte Training diese Forderung erfüllt, wird in Gliederungspunkt VII.1.5 und Unterpunkten belegt. Weiter scheint die oft beobachtete hohe Stabilität des sozialen Status (vgl. Gliederungspunkt II.3.5) insbesondere für abgelehnte Kinder zu gelten, dies zumindest in der Wahrnehmung durch Erzieher. Entsprechende

Änderungen für diese Kinder brauchen möglicherweise einfach mehr Zeit (vgl. Oden & Asher, 1977).

Das hier vorgelegte Training scheint in seiner in Experimentalphase 2 eingesetzten Version wünschenswerte Einflüsse auf den sozialen Status ignoriert Kinder zu besitzen. Die als Trainingsziel verfolgte positive Änderung der Gruppenstruktur im Sinne einer stärkeren Integration von Außenseitern (vgl. Gliederungspunkt III.2) scheint zumindest für einen Teil dieser Außenseiter verwirklicht worden zu sein. Da dies jedoch nicht für den mit dem Baumhausverfahren in Experimentalphase 1 gemessenen sozialen Status gilt und in Experimentalphase 2 keine Kontrollbedingung vorlag, ist die Deutung der beobachteten Veränderungen als Trainingseffekte zurückhaltend zu treffen. Nicht zu vermeiden war leider auch das Wissen der beurteilenden Erzieherinnen um den Messzeitpunkt.

#### ***VII.1.4 Hypothese 6***

Hypothesenkonforme Trainingseffekte im Erzieher- oder Eltern-Urteil bezüglich des Verhaltens der Kinder konnten in den VBV (Döpfner et al., 1993) leider nicht erzielt werden. Insbesondere bezüglich der Skala *soziale Kompetenz* der VBV ist dies enttäuschend, da die Förderung sozialer Kompetenz ein wesentliches Ziel des entwickelten Trainings ist.

Zwar bestanden einige, zum Teil auch hypothesenkonträre Mittelwertsunterschiede über die Zeit oder zwischen den Gruppen, jedoch sind diese Unterschiede nach der Durchführung der Bonferoni- und Holm-Korrektur sämtlich nicht mehr als überzufällig zu betrachten. In der Arbeit von Tönjes und B. Zeller (2001) wurden diese Unterschiede dennoch ausführlich diskutiert. Hierbei wurden das signifikant unterschiedliche Alter von EG1 und KG1 und damit verbundene unterschiedliche Entwicklungseffekte und Urteile bezüglich sozialer Kompetenz, Abweichungen zwischen Eltern- und Erzieher-Urteilen sowie eine mögliche Wirkung des klientenzentrierten Trainerverhaltens auf den (aggressiven) Emotionsausdruck erörtert. Auch wurden die Rohwertverläufe in EG1 und KG1 näher untersucht: Es zeigte sich bei den zu MZP1 im Verhalten auffälligen Kindern eine tendenzielle Überlegenheit der EG1 gegenüber der KG1 in Bezug auf Veränderungen von Problemverhalten.

Allerdings war in Experimentalphase 2 in der EG2 erneut eine hohe Beständigkeit der Staninewerte der VBV über die Zeit zu beobachten. Da sich zudem in Experimentalphase 2 und auch in Experimentalphase 3 Effekte in der systematischen Verhaltensbeobachtung zeigten (vgl. Gliederungspunkt VII.1.5 mit Unterpunkten), gehe ich nicht davon aus, dass sich keine Änderungen im Verhalten der trainierten Kinder ereigneten. Vielmehr scheinen sich die VBV als Messinstrument nicht für die Veränderungsmessung zu eignen.

Möglicherweise betrifft dies generell Eltern- und Erzieher-Urteile, welche sich auf einen längeren Zeitraum beziehen und keine direkte Beobachtung der Kinder erfordern. Eltern und Erzieher werden in den VBV gebeten, das Verhalten ihrer Kinder bezogen auf den Zeitraum der letzten 4 Wochen zu beurteilen. Die Fragebögen, die wenige Tage nach Ende des Trainings überreicht wurden, waren innerhalb von knapp 2 Wochen zurückzugeben. So überschneidet sich der für das Urteil maßgebliche Zeitraum sogar noch knapp mit dem Zeitraum der Trainingsdurchführung. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob Eltern und Erzieher das Verhalten der letzten 4 Wochen überhaupt vom Verhalten in den Monaten zuvor trennen in der Lage sind. Es ist vielmehr zu vermuten, dass sich ein solches Urteil, ähnlich wie der soziale Status eines Kindes, auf eine lange Geschichte von Erfahrungen mit einer Person gründet, welche schließlich zu einem Urteil verdichtet werden (vgl. Gliederungspunkt II.3.5). Diese Ansicht unterstützen Wottawa und Thierau (2003), indem sie darlegen, dass Fragebögen generell ungeeignet für die Veränderungsmessung seien, da diese meist zugunsten einer hohen Retest-Reliabilität eine nur geringe Änderungssensitivität aufwiesen. Die hier beobachteten Ereignisse befinden sich darüber hinaus in Übereinstimmung mit zahlreichen Studien zum Einsatz von Eltern- und Erzieherfragebögen bei der Evaluation von Trainings sozialer Kompetenz (vgl. Gliederungspunkt II.3.5, insbesondere die Ausführungen zu den Analysen von Gresham, 1985 sowie B. Schneider, 1992). Leider stehen für Beurteilungen durch Erzieher und insbesondere Eltern allerdings kaum andere Instrumente zur Verfügung.

In Experimentalphase 3 wurde deshalb erst gar nicht versucht, erneut eine Prä-Post-Erhebung durchzuführen, sondern auf einen eigenentwickelten Fragebogen zurückgegriffen, welcher von den Erzieherinnen der trainierten Kinder ausgefüllt werden sollte. Dieser diente der Erhebung einiger qualitativ zu wertender Daten. Leider wurde er lediglich von der Erzieherin, welche auch Trainerin der EG3 war, ausgefüllt. Aus Sicht dieser Erzieherin ergaben sich intensive und breite Verbesserungen im Verhalten der trainierten Kinder; dies

sowohl in den Trainingssitzungen, als auch im Kindergartenalltag. Interessant waren vor allem die Freitext-Felder, in welchen die Erzieherin differenzierte Beobachtungen zu einzelnen Kindern niederschrieb, welche für fast alle Kinder positiv im Sinne einer Veränderungswirkung ausfielen. Als negativ zu beurteilende Verhaltensänderungen wurden nicht angegeben. Die größten Fortschritte habe ein äußerst sozial ängstliches Kind gemacht, welches in sozialen Situationen oft zu Mutismus neigte. Ergänzende Rückmeldungen von anderen Erzieherinnen legten den Schluss nahe, dass ausgegrenzte Kinder nur eingeschränkt besser integriert wurden. Auch hier zeigt sich also eine hohe Stabilität des sozialen Status (vgl. oben stehenden Gliederungspunkt).

Die erhobenen Informationen fielen weitgehend im Sinne der Hypothese 6 aus, auch wenn sie aufgrund diverser potentieller Verzerrungseinflüsse und der Anwendung nur zum Post-Zeitpunkt selbstverständlich mit großer Zurückhaltung zu werten sind. Andererseits können auch solche Beobachtungen ernstzunehmende Hinweise auf stattgefundene Prozesse geben und sollten nicht von vorneherein als "unwissenschaftlich" abgetan werden (vgl. Bortz & Döring, 2002).

### ***VII.1.5 Hypothese 7***

#### ***VII.1.5.1 Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter (BBK)***

In der EG2 konnten über die Zeit durchgängig überzufällige hypothesenkonforme Veränderungen im Verhalten der Kinder, gemessen in den drei Faktoren des BBK (*Kompetent, Schüchtern* und *Aggressiv*; Duhm & Althaus, 1980), gefunden werden. Die Items des BBK wurden hierzu von den Erzieherinnen und von den Trainern der Kinder zu den drei Messzeitpunkten MZP-A, MZP-B, MZP-C beurteilt. Dies geschah in alltäglichen, unstrukturierten Spielsituationen und während der Trainingssitzungen.

Die trainierten Kinder verbesserten sich in verschiedenen kompetenten Verhaltensweisen, welche Interaktionen mit anderen Kindern, aufgabenbezogenes Verhalten, die Generierung von sozialen Problemlösungen und empathische Reaktionen umfassen. Weiter zeigten sie signifikant weniger internalisierendes und externalisierendes Verhalten über die Zeit.

Die Deutung dieser Verbesserungen als trainingsbedingt wird erneut erschwert durch den Einsatz von nicht verblindeten Beurteilern. Die hohe Beurteilerübereinstimmung zwischen den Trainern und den Erzieherinnen lässt allerdings auf eine ausreichende Objektivität der Ergebnisse schließen (vgl. Gliederungspunkt VII.1.1.3). Ein Bias zugunsten wünschenswerter Ergebnisse wird dadurch eher unwahrscheinlich. Eine Kontrollbedingung fehlte jedoch auch hier. Trotz dieser Einschränkungen kann die Hypothese 7 in Bezug auf den BBK m.E. als bestätigt gelten.

#### ***VII.1.5.2 Verdeckte Videoaufzeichnungen (Konfliktsituationen)***

In Experimentalphase 3 lagen die oben aufgeführten Einschränkungen der Validität nicht mehr vor. Allenfalls die geringe Größe der Stichprobe könnte Anlass zu Fragen der Gültigkeit der hier gefundenen Effekte geben.

In den durch eine unbeteiligte und verblindete, fortgeschrittene Studentin der Psychologie ausgewerteten verdeckten Videoaufzeichnungen, Typ *Konfliktsituationen*, zeigten sich folgende Veränderungen für die EG3: Von MZP4 zu MZP5, also vom Prä- zum Post-Zeitpunkt ergaben sich signifikante Verbesserungen im Ausdruck von Empathie und Wertschätzung. Weiter wirkten die Kinder fröhlicher und weniger aggressiv, missmutig, ängstlich und traurig. Insbesondere die Veränderungen in Bezug auf fröhliche und aggressive Stimmung fielen recht stark aus. Lediglich in 1 von 7 Ratingitems (*zielgerichtete Aufgabenverfolgung*) waren keine Veränderungen feststellbar. In der KG3 waren keinerlei Veränderungen über die Zeit sichtbar, bis auf eine Steigerung in Bezug fröhliche Stimmung, welche allerdings deutlich geringer ausfiel, als in der EG3.

Zum Post-Zeitpunkt (MZP5) war die EG3 der KG3 in allen durch Ratingitems erhobenen Verhaltensbereichen überlegen, bis auf die zielgerichtete Aufgabenverfolgung (vgl. aber auch Fußnote 3 auf S. 198). Vor dem Training bestand diese Überlegenheit der EG3 allerdings bereits in Bezug auf die traurige und die ängstliche Stimmung. Relativierend muss hier erwähnt werden, dass die Mittelwertsunterschiede in diesen beiden Items zum einen sowohl vor dem Training, als auch nach diesem recht gering ausfielen (wenngleich die EG3 ihren Vorsprung gegenüber der KG3 in beiden Items ausbauen konnte) und auch die Varianz der beiden Items sehr gering ausfiel: Zumeist wurden diese beiden Items zu allen

Messzeitpunkten fast durchgehend mit der niedrigsten Ratingstufe gewertet, es wurde also wenig Trauer und Angst beobachtet.

Zum Zeitpunkt des Follow-Up der EG3 hatten die Werte größtenteils wieder das Ausgangsniveau erreicht: Es war lediglich in Bezug auf die ängstliche Stimmung noch ein (nach Bonferoni-Korrektur nicht mehr signifikanter) Trainingseffekt zu beobachten.

Neben den gerade dargestellten Beobachtungen im Ratingurteil wurden auch die relativen Häufigkeiten differenziert operationalisierter Verhaltensweisen verglichen. Hier zeigten sich überzufällige Fortschritte der EG3 in 3 von 11 Items: Nach dem Trainings setzten die trainierten Kinder sehr viel mehr Problemlösevorschläge um (von 3% auf 32%), die Anzahl gereizter Auseinandersetzungen sank um mehr als die Hälfte und die Anzahl heftiger Auseinandersetzungen mit Beleidigungen, Anbrüllen oder Nachäffen sank auf ein Viertel des Ausgangswertes. Die relative Häufigkeit von Problemlösevorschlägen stieg ebenfalls deutlich wahrnehmbar, allerdings nicht überzufällig. In den restlichen 7 Items ergaben sich keine Veränderungen über die Zeit, allerdings war dies aufgrund von Bodeneffekten größtenteils auch gar nicht möglich, da alle erhobenen Problemverhaltensweisen bereits zum Prä-Zeitpunkt kaum auftraten.

In der KG3 sank die Anzahl der umgesetzten Problemlösevorschläge während des Trainings der EG3 auf Null und die Kinder verließen mehr als doppelt so häufig ihren Platz und ihre Aufgabe wie zuvor. Weitere signifikante Veränderungen waren nicht zu beobachten.

Zum Post-Zeitpunkt (MZP5) war die EG3 der KG3 in 8 von 11 Items (größtenteils hochsignifikant) überlegen: Dies betraf die relative Anzahl konstruktiver Problemlösevorschläge, die relative Häufigkeit der Umsetzung dieser, die relative Anzahl von moderaten und von heftigen Auseinandersetzungen, von Drohungen, "petzen" zu gehen, von Drohungen körperlicher Übergriffe und von vollzogenen Übergriffen sowie die relative Häufigkeit, mit welcher Platz und Aufgabe verlassen wurden. In Bezug auf die Parteinahme für Schwächere und die Verweigerung eines Hilfsangebotes ergaben sich (auf niedrigem Niveau) keine Unterschiede zwischen den Gruppen.

Die KG3 war der EG3 zum Post-Zeitpunkt überlegen, was die Anzahl von Hilfsangeboten oder konkreten Hilfeleistungen anging. Hier war bereits vor dem Training der EG3 eine leichte Überlegenheit der KG3 zu bemerken. Auch für einige weitere Items gab es signifikante Unterschiede zum Prä-Zeitpunkt (MZP4) zwischen den Gruppen, welche teils für die EG3, teils für die KG3 ausfielen, jedoch aus Gründen der inhaltlichen Verdichtung hier nicht näher diskutiert werden sollen.

Wie auch bei den Ratingitems, so galt bei den Häufigkeitserhebungen, dass die Trainingseffekte in der EG3 zum Zeitpunkt des Follow-Up (MZP6) vollständig verschwunden waren.

Es ist folglich hypothesenkonform mit hoher Sicherheit eine breite, kurzfristige, positive Wirkung des Trainings auf vielfältige wünschenswerte und unerwünschte soziale Verhaltensweisen und Merkmale der Gruppenatmosphäre festzustellen. Diese umfassten Empathie und Wertschätzung, die Stimmung der Kinder, aggressive Interaktionen und Konflikte und die Umsetzung von Problemlösevorschlügen. In EG3 wurde zu MZP5 immerhin in jeder dritten Minute ein Problemlösevorschlag umgesetzt - dass aggressiv ausgetragene Konflikte gleichzeitig massiv abnahmen, könnte durchaus als Folge dessen gelten.

In Bezug auf aufgabenbezogenes Verhalten ergaben sich keine sicheren Effekte. Dies stellt allerdings auch kein direktes Interventionsziel dar und wurde lediglich aus Interesse erhoben. In einigen weiteren Items ergaben sich aus Gründen niedriger Frequenz keine signifikanten Änderungen: Wenn beispielsweise wenig Hilfsangebote angefordert wurden, konnten verständlicherweise auch kaum Ablehnungen dieser erfolgen und somit keine Änderungen im Item *Verweigerung eines Hilfsangebotes*. Die Generalisierung über die Zeit wird in Gliederungspunkt VII.1.8 vertieft diskutiert.

### ***VII.1.5.3 Verdeckte Videoaufzeichnungen (Puppenspiel-Situationen)***

In den *Puppenspiel-Situationen* wurde die Anzahl und Güte von Problemlösevorschlügen sowie die Richtigkeit und Differenzierung der Wiedergabe von Gefühlen der verwendeten Akteure ausgewertet.



In Bezug auf die Identifizierung von Gefühlen erfolgte lediglich eine qualitative Auswertung. Vor dem Training (MZP4) gaben die Kinder der EG3 durchgängig richtige Antworten auf die Fragen nach Gefühlen. Diese fielen jedoch allesamt undifferenziert aus, d.h. die Kinder gaben beispielsweise an, dass sich ein Akteur "schlecht" oder "gut" fühle. Nach dem Training (MZP5) fielen die Antworten durchgängig korrekt und durchgängig differenziert aus (z.B. "traurig", "wütend", "fröhlich"). Gleiches galt für den Zeitpunkt des Follow-Up (MZP6). In der KG3 fielen die Antworten zu MZP4 korrekt und teils differenziert aus, zu MZP5 wurden ebenfalls korrekte und durchgängig differenzierte Antworten gegeben. Die Fortschritte der KG3 sind m.E. als Reifungsprozesse zu deuten (vgl. Denham et al., 1994; Levine, 1995). Deutlich wird auch, dass die Kinder der KG3 bereits zu MZP4 über differenzierte Antworten verfügten, die Kinder der EG3 jedoch noch nicht. Ob die Fortschritte der EG3 nun auch Reifungsprozessen oder dem Training zuzuschreiben sind, lässt sich nicht entscheiden. Die in Gliederungspunkt VII.1.2 diskutierten Trainingseffekte im Schlüsselbildverfahren zeigen allerdings, dass das Training das Gefühlsverständnis und Wissen über Gefühle prinzipiell zu fördern in der Lage ist: Auch im Schlüsselbildverfahren wurde die Richtigkeit und Differenzierung von Antworten auf Fragen zu Gefühlen geprüft.

In Bezug auf die Anzahl der genannten Problemlösungen steigerte sich die EG3 bis zum Post-Zeitpunkt, sank jedoch zum Zeitpunkt des Follow-Up unter den Ausgangswert. In der KG3 sank die Anzahl der Problemlösungen über die Zeit. Ein statistischer Vergleich wurde nicht durchgeführt, da die Anzahl der Lösungen ohnehin stark von dem sich individuell ergebenden Puppenspielverlauf abhing und somit nur eingeschränkt als zuverlässiger Indikator der Veränderungsmessung zu verwenden ist. Weiter ist vielmehr nicht in erster Linie die Anzahl der Lösungen, sondern deren Qualität von Interesse.

Die Güte der gegebenen Problemlösungen wurde mit einem Ratingurteil durch die verblindete Studentin gewertet. Dies geschah in *Schulnoten* von 1 bis 5. In der EG3 konnte eine beeindruckende und hoch signifikante Verbesserung von einer mittleren Schulnote von 4.00 (MZP4) zu einer mittleren Note von 2.50 (MZP5) beobachtet werden. Zum Zeitpunkt des Follow-Up (MZP6) lag die mittlere Note noch bei 2.71. Ausgangswert und Note zum Zeitpunkt des Follow-Up unterschieden sich weiterhin signifikant. Die Verschlechterung zwischen Post- und Follow-Up-Zeitpunkt fiel nicht überzufällig aus. Die KG3 verbesserte

sich nicht überzufällig über die Zeit. Zum Post-Zeitpunkt war die EG3 der KG3 signifikant überlegen, zum Prä-Zeitpunkt bestanden keine Unterschiede.

Es ist folglich hypothesenkonform mit hoher Sicherheit anzunehmen, dass das hier vorgestellte Training die Qualität generierter Problemlösungen verbessert. Einzig die kleine Stichprobe und die Beteiligung der nicht verblindeten Erzieherin (welche auch als Trainerin fungierte) bei der Durchführung der Puppenspiele werfen einen Schatten auf die Validität der gefundenen Ergebnisse. Die Erzieherin gab allerdings keinerlei inhaltliche Hinweise auf Lösungsmöglichkeiten und auch sonst ist mir nur schwer eine Möglichkeit der Einflussnahme auf die Qualität der Problemlösevorschlüge vorstellbar, da diese nur gesammelt und kaum diskutiert wurden. Allenfalls die Anzahl von Problemlösungen könnte durch gezieltes Nachfragen der Erzieherin künstlich erhöht werden. Dies müsste jedoch gerade bei wenig ausgeprägten Problemlösefertigkeiten der Kinder zu einer im Mittel schlechteren Güte von Lösungen führen, da mit steigender Anzahl bei begrenzter Generierungsfähigkeit zunehmend "Ausschuss" zu erwarten ist.

Weiter wurden die gegebenen Problemlösevorschläge anhand von 5 dichotom zu wertenden Items (kommt vor / kommt nicht vor) beurteilt. In 4 dieser Items ist für die EG3 eine Verbesserung von MZP4 zu MZP5 feststellbar. Die relative Häufigkeit ausgedrückter Wertschätzung bei Problemlösevorschlügen stieg drastisch (von 11% auf 63%), noch stärker stieg die relative Häufigkeit ausgedrückten Mitgefühls oder eines Hilfsangebots (von 0% auf 93%) und auch die relative Häufigkeit von Integrationsangeboten sowie des Ausdrucks von Selbstsicherheit erhöhte sich signifikant. Allerdings stieg hypothesenkonträr auch die relative Häufigkeit von ausgedrückter Aggression (gegenüber dem als Aggressor agierenden Akteur *Fritz*). Dies ist m.E. als Begleiteffekt der steigenden Selbstsicherheit zu sehen und könnte als ein zunächst noch unbeholfenes Einüben von selbstsicherem Verhalten gedeutet werden. Diese Interpretation könnte durch die Ergebnisse zum Zeitpunkt des Follow-Up (MZP6) gestützt werden: Zu diesem Zeitpunkt fiel die Häufigkeit aggressiver Problemlösungen wieder auf den Ausgangswert von 0% zurück. Weiter hatte sich die EG3 in allen Items nochmals verbessert. Diese Verbesserungen zwischen MZP5 und MZP6 fielen allerdings nicht mehr signifikant aus, was zum Teil auch an Deckeneffekten lag, denn bei 2 Items wurde zu MZP6 bereits die Marke von 100% erreicht (*Selbstsicherheit* sowie *Mitgefühl / Hilfsangebot*).

In der KG3 zeigten sich von MZP4 zu MZP5 signifikante, hypothesenkonträre Verbesserungen in Bezug auf die relative Häufigkeit von Integrationsangeboten. Hierfür eine Erklärung zu finden, fällt mir schwer, möglicherweise handelt es sich um einen Reifungsprozess.

Zu MZP5 war die EG3 der KG3 in allen 5 Items überlegen, wenn auch nur in den Items *Wertschätzung* und *Selbstsicherheit* signifikant. Zu MZP4 lag allerdings bereits eine Überlegenheit der EG3 in zwei der Items vor (*Integrationsangebote* und *Aggression*). Weiter war die EG3 der KG3 zu MZP4 in einem Item signifikant unterlegen (*Mitgefühl / Hilfsangebot*).

In Bezug auf die Qualität von Problemlösevorschlügen ist folglich hypothesenkonform auch auf differenzierter Itemebene mit hoher Sicherheit von positiven Trainingseffekten auszugehen, welche zumindest die Konstrukte *Wertschätzung* und *Selbstsicherheit*, mit hoher Wahrscheinlichkeit auch *Mitgefühl / Hilfsangebot*, betreffen.

#### **VII.1.6 Hypothesen 8 bis 10**

Die qualitativ zu prüfende Hypothese 8 (das Training wirkt für Kinder kurzweilig und belohnend) kann meiner Ansicht nach als bestätigt gelten. Die in der Erhebung zur Zufriedenheit der Kinder gewonnenen Daten und der persönliche Eindruck der verschiedenen Trainer lassen deutlich den Schluss zu, dass es den Kindern der Stichprobe überwiegend Spaß gemacht hat, an der Intervention teilzunehmen. Hierbei lässt sich prinzipiell nicht trennen, inwieweit die Zufriedenheit der Kinder auf den Trainingsinhalten, den Persönlichkeiten der Trainer oder anderen Einflüssen beruht. Da das Training jedoch von unterschiedlichen Trainern in verschiedenen Kontexten durchgeführt wurde, lässt sich davon ausgehen, dass die Inhalte des Trainings und die vorgesehene Art der Durchführung der Trainingseinheiten einen großen Teil zur Zufriedenheit der Kinder beigetragen haben.

In Bezug auf die ebenfalls qualitativ zu prüfende Hypothese 9 (die Erzieher befürworten das Training und lassen sich in Transfertechniken einbinden) ergibt sich ein differenzierteres Bild: In den ersten beiden Experimentalphasen war die Zufriedenheit der einzelnen Erzieherinnen noch moderat ausgeprägt. In Experimentalphase 1 wurde die Zufriedenheit

zwar nicht explizit erfragt, jedoch schienen einige Erzieherinnen keinerlei Interesse am Training zu haben und dieses auch nicht als sinnvoll zu betrachten. Nach meiner Beobachtung stiegen Interesse und Identifikation mit dem Training mit der Einbindung der Erzieherinnen (vgl. hierzu Gage & Berliner, 1996). Der Höhepunkt der Zufriedenheit wurde nach meiner Einschätzung in Experimentalphase 3 erreicht. Hier äußerten sich die beteiligten Erzieherinnen, welche auch als Trainer fungierten, dahin, dass sie planten, dieses Training im nächsten Jahr wieder anzuwenden. Die einzelnen Trainingsbausteine, Inhalte und Techniken wurden überwiegend als sinnvoll, kindgerecht und alltagspraktikabel eingeschätzt. Die mit der Studie, aber auch mit dem Training und seinen Transfertechniken einhergehende zeitliche Beanspruchung wurde häufig als belastend erlebt. Dies zeigte sich in der nur wenig zuverlässigen Durchführung eines Teils der Transfertechniken (vgl. hierzu auch Gliederungspunkt VII.1.8). Die Signalkarten zur Konfliktsteuerung im Alltag wurden dabei am hilfreichsten und sogar arbeitserleichternd erlebt. Angeregt wurde die Durchführung durch nur einen Trainer und mit nur einer Trainingseinheit pro Woche.

Hypothese 10 (die Erzieher übernehmen erfolgreich die Trainerrolle) kann als erfolgreich geprüft gelten: Den beiden als Trainerinnen fungierenden Erzieherinnen gelang es (nach mehreren Schulungsnachmittagen), die mit der Trainerrolle verbundenen Aufgaben unter Supervision zu übernehmen. Eine solche Schulung könnte dabei sicherlich auch durch ein Begleitheft zum Manual und einige Videoausschnitte des Trainings umgesetzt werden. Die im vorigen Gliederungspunkt diskutierten Trainingseffekte in der systematischen Verhaltensbeobachtung zeigen, dass es den Erzieherinnen auch erfolgreich gelungen ist, Interventionseffekte zu erzeugen. Hierbei ist allerdings anzumerken, dass das Training in der EG3 aufgrund von Personalmangel noch durch den Autor dieser Arbeit zusammen mit einer Erzieherin durchgeführt wurde und dass erst das Training in der EG4 (vormals KG3) allein durch Erzieherinnen erfolgte. Dieses konnte allerdings aufgrund verschiedener organisatorischer Schwierigkeiten nicht beendet werden, so dass hierzu keine Evaluationsergebnisse vorliegen.

### ***VII.1.7 Hypothese 11***

In Hypothese 11 wird die Überlegenheit der in Experimentalphase 2 angewandten Trainingsversion gegenüber der Version der Experimentalphase 1 postuliert. Direkte

Vergleichsmöglichkeiten bieten sich hier nur anhand der Werte des Schlüsselbildverfahrens und der VBV.

In den VBV wurden weder in Experimentalphase 1 noch in Experimentalphase 2 systematische, hypothesenkonforme Trainingseffekte gefunden (vgl. Gliederungspunkt VII.1.4). Ein (pro forma durchgeführter) Vergleich der jeweiligen Werte von EG1 und EG2 zu ihren Post-Zeitpunkten ergab ebenso keine Unterschiede.

Die Kinder der EG2 zu MZP3 (Post-Zeitpunkt der EG2) sind den Kindern der EG1 zu MZP2 (Post-Zeitpunkt der EG1) in allen 4 Indizes *K1* bis *K4* des Schlüsselbildverfahrens überlegen. Überzufällig fallen diese Unterschiede allerdings nur für den Index *K1* aus, in allen anderen Indizes ergeben sich lediglich marginal signifikante Unterschiede. Zu bedenken ist hier die Limitierung der Teststärke durch die geringe Stichprobengröße. Zu den jeweiligen Prä-Zeitpunkten der EG1 und EG2 bestanden keinerlei signifikante oder marginal signifikante Unterschiede.

Im soziometrischen Baumhausverfahren waren in Experimentalphase 1 keinerlei Effekte messbar (vgl. Gliederungspunkt VII.1.3). Im soziometrischen Wahlverfahren in der Experimentalphase 2 ergeben sich hingegen erfreuliche Veränderungen. Ein direkter Vergleich der Ergebnisse in diesen beiden unterschiedlichen Erhebungsmethoden des soziometrischen Status verbietet sich jedoch inhaltlich und ist auch statistisch nicht möglich.

Für das im Schlüsselbildverfahren erhobene Wissen und die dort erhobenen Fertigkeiten lässt sich die Hypothese 11 m.E. (mit Zurückhaltung) bestätigen. Hierbei möchte ich auch auf die nachgewiesenen Effekte in allen 4 der Indizes des Schlüsselbildverfahrens in Experimentalphase 2 verweisen (im Gegensatz zu den Effekten in nur 2 der Indizes in Experimentalphase 1), wengleich so eine Gegenüberstellung aus methodischen Gründen selbstverständlich nur von äußerst limitierter Aussagekraft sein kann.

Woran genau nun die erzielten Verbesserungen lagen, lässt sich nicht mit Sicherheit bestimmen. Änderungen bestanden in der Einführung von Tokenverstärkung, dem (äußerst rudimentären) Entwurf erster Transfertechniken und der verstärkten Information der Erzieher. Allerdings könnten sich auch die Trainerpersönlichkeiten und ihre individuelle Art

der Umsetzung des Trainingsmanuals als (nicht systematisierbarer) Moderator erwiesen haben.

Ausgehend von diesen Überlegungen wurden Tokenverstärkung und Transfertechniken in der Trainingsversion 3, welche in Experimentalphase 3 zum Einsatz kam, ebenso ausgebaut, wie die Einbindung der Erzieher.

### ***VII.1.8 Hypothese 12***

Die Generalisierung über Stimuli und Reaktionen wurde durch die meisten der eingesetzten quantitativen Verfahren überprüft. Diese erfassten Veränderungen in anderen Settings als dem Trainingssetting und gegenüber anderen Personen als den Trainern und sie verlangten die Anwendung neuer Verhaltensweisen bei neuen Aufgabenstellungen. Die Aufgaben des Schlüsselbildverfahrens allerdings waren den Trainingsaufgaben teils recht ähnlich. Weiter konnte durch dieses Verfahren nur schwer Generalisierung auf kognitives, verbales und motorisches Verhalten *im Alltag* abgebildet werden. Zur Überprüfung erfolgreicher Generalisierung eigneten sich somit eher die systematischen Verhaltensbeobachtungen, die VBV sowie indirekt auch die soziometrischen Verfahren, da für eine Veränderung des soziometrischen Status ein verändertes Alltagsverhalten notwendig sein dürfte (vgl. Gliederungspunkt II.3.5).

Die enttäuschenden Ergebnisse in den VBV wurden in Gliederungspunkt VII.1.4 bereits ausführlich diskutiert. In den Verhaltensbeobachtungen in Experimentalphase 2 und 3 sowie im soziometrischen Wahlverfahren in Experimentalphase 2 ergaben sich hingegen überwiegend erfreuliche Effekte. Diese Effekte lassen auf eine erfolgreiche Generalisierung schließen, da insbesondere in Experimentalphase 3 Verhalten im Alltag gegenüber den Peers ohne Anwesenheit der Erzieherinnen sowie bei neuartigen, realen und dennoch alltagsnahen Konflikten erfasst wurde. Einzig die Anwendung des gelernten Verhaltens auf andere Peers als diejenigen der eigenen Trainingsgruppe wurde hier nicht erfasst. Dies geschah jedoch in Experimentalphase 2 in der Verhaltensbeobachtung mittels des BBK in alltäglichen Spielsituationen der Kinder. Generalisierung über Stimuli und Reaktionen kann folglich als nachgewiesen gelten (abgesehen von den bereits erwähnten methodischen Mängeln wie z.B.

einer mangelnden Kontrollbedingung in Experimentalphase 2 oder einer kleinen Stichprobe in Experimentalphase 3).

Die Generalisierung über die Zeit wurde einzig und allein in Experimentalphase 3 überprüft. Lediglich für die Qualität von Problemlösevorschlügen in als-ob-Situationen (Puppenspiel) ließ sich ein Effekt und evtl. sogar noch eine Steigerung der Leistungen über 3 Monate nach dem Training festhalten. Das verbesserte Verhalten in realen Konfliktsituationen erwies sich hingegen nicht als stabil. Insofern decken sich meine Ergebnisse mit den üblichen (Teil-)Misserfolgen im Versuch des Nachweises von dauerhaften Effekten (vgl. Gliederungspunkt II.3.1.2). Allerdings hatte ich mir Dauerhaftigkeit der Effekte durch die auch nach Trainingsende fortgeführten Transfertechniken im Alltag erhofft. Von diesen wurde jedoch nur etwa die Hälfte angewandt. Die Detektivrunde, Booster-Sitzungen und spezifische kleine Übungen im Alltag wurden nicht durchgeführt. Auch die Erledigung der Hausaufgaben wurde nicht immer zuverlässig von den Erzieherinnen gefördert. Lediglich das Üben an Alltagskonflikten mit den Signalkarten und der Tokenverstärkung wurde nach Angaben der Erzieherinnen zumindest noch einige Wochen nach Ende des Trainings weitergeführt. Auch hier ist es mir jedoch nicht möglich, abzuschätzen, inwieweit diese Übungen tatsächlich eine substantielle Anzahl von Konflikten im Alltag begleiteten.

### ***VII.1.9 Hypothese 13***

Für alle quantitativ auszuwertenden Verfahren wurde postuliert, dass sich stärkere Trainingseffekte bei stärker beeinträchtigten Kindern ergeben sollten, dies schon allein aus statistischen Gründen. Allerdings ist diese Hypothese m.E. auch inhaltlich sinnvoll: Kinder mit einem Defizit können zumindest potentiell deutlich mehr von einer Intervention profitieren, als Kinder, welche die trainierten Fertigkeiten größtenteils schon beherrschen.

Für die soziometrischen Verfahren wurden diese Zusammenhänge bereits in Hypothese 5 (vgl. Gliederungspunkt VII.1.3) postuliert und geprüft, da nicht zu erwarten war, dass alle Kinder, auch diejenigen mit hohem Status, ihren sozialen Status verbessern würden. In den VBV ergaben sich keine Trainingseffekte und in den verdeckten Videoaufzeichnungen wurden nur Gruppenmaße erhoben und keine Daten auf Einzelfallebene. Eine Prüfung von Hypothese 13 ist somit nur für das Schlüsselbildverfahren und den BBK möglich.

In Bezug auf das Schlüsselbildverfahren konnte diese Überprüfung aufgrund von Datenverlusten nur für die Experimentalphase 1 durchgeführt werden. Die Indizes *K2* und *K4*, in welchen sich Trainingseffekte zeigten (vgl. Gliederungspunkt VII.1.2), wurden anhand ihrer Ausgangswerte zu MZP1 in zwei bzw. drei Cluster eingeteilt. Wie erwartet ergaben sich unterschiedliche Verläufe im Sinne der Hypothese: Zu Anfang wenig kompetente Kinder verbesserten sich zu MZP2 stärker, als bereits kompetente Kinder. Die jeweiligen Cluster mit den kompetentesten Kindern verschlechterten sich im Mittel sogar minimal, was jedoch m.E. auf Deckeneffekte zurückzuführen ist. Im Falle von *K4* konnten die Kinder mit einer anfangs mittleren Kompetenz sogar die zu Anfang kompetentesten Kinder einholen. Die Verläufe in den einzelnen Clustern unterschieden sich allerdings nur bei Index *K2* überzufällig, bei Index *K4* fielen die Verläufe nur marginal signifikant unterschiedlich aus. Dies ist sicherlich der in den einzelnen Clustern teils nur äußerst geringen Stichprobengröße zu schulden, welche beispielsweise bei *K4* in einem der drei Cluster nur 2 Kinder umfasste.

Im BBK ließ sich anhand der Ausgangswerte zu MZP2 jeweils eine Zwei-Cluster-Lösung für den Faktor *Kompetent* und für den Faktor *Aggressiv* finden. In beiden Faktoren ergaben sich hypothesenkonforme Veränderungsunterschiede zwischen den jeweiligen beiden Clustern. Diese Unterschiede fielen allerdings nur für den Faktor *Aggressiv* signifikant aus.

Die postulierten Zusammenhänge fielen dort, wo sie untersucht werden konnten, allesamt in der gewünschten Richtung aus, wenn auch nicht immer überzufällig. Hypothese 13 kann folglich mit Einschränkungen als bestätigt gelten. Dass die vorgefundenen Effekte für unterschiedlich beeinträchtigte Kinder nicht so stark verschieden waren, wie angenommen, muss nicht enttäuschen: Scheinbar eignet sich das vorgelegte Training sowohl für beeinträchtigte, als auch für nicht beeinträchtigte Kinder. Ob die vorgefundenen Veränderungsunterschiede lediglich auf mathematischen Gesetzmäßigkeiten (z.B. Tendenz zur Mitte) beruhen, oder vielmehr von einem besseren Ansprechen stärker beeinträchtigter Kinder künden, lässt sich ohnehin nicht entscheiden.



#### ***VII.1.10 Hypothese 14***

Zusammenhänge der Trainingseffekte mit Alter und Geschlecht konnten ebenfalls nur für die im oben stehenden Gliederungspunkt aufgezählten Verfahren überprüft werden. Sowohl im Schlüsselbildverfahren (Experimentalphase 1), im BBK und im soziometrischen Wahlverfahren konnten hypothesenkonform keine Zusammenhänge der Trainingseffekte mit dem Alter der Kinder gefunden werden. Gleiches galt für eine mögliche Moderatorfunktion des Geschlechts - mit Ausnahme des Schlüsselbildverfahrens (Experimentalphase 1): Hier profitieren Mädchen im Index *K2* marginal signifikant und im Index *K4* signifikant mehr von der Interventionsmaßnahme als Jungen. Allerdings waren die Jungen den Mädchen zu MZP1 (teils deutlich) überlegen, wenn auch nicht überzufällig. Möglicherweise bildet sich hier lediglich ein Effekt ab, welcher im Einklang mit Hypothese 13 steht. Jedoch fanden die Autoren mehrerer Metaanalysen ebenfalls ein leicht besseres Ansprechen von Mädchen auf Trainings sozialer Kompetenz (vgl. Gliederungspunkt II.3.4).

#### ***VII.1.11 Hypothese N2***

Bereits in den oben stehenden Gliederungspunkten wurde kurz auf die Parallelität von Kontroll- und Experimentalgruppen vor dem jeweiligen Beginn der Interventionen eingegangen. Dennoch soll an dieser Stelle eine kurze Wiederholung und Ergänzung zur Erörterung der Gültigkeit von Hypothese N2 geschehen.

Festhalten lässt sich Parallelität von EG1 und KG1 in Bezug auf die Geschlechtsverteilung. Im Alter zeigten sich signifikante Unterschiede, die Kinder der EG1 waren im Mittel älter, als die der KG1. Inwieweit dies vor- oder nachteilig für die Erzielung von Trainingseffekten sein könnte, bleibt, wie in Gliederungspunkt II.3.4 sichtbar wird, unklar. In Bezug auf die Werte des Schlüsselbildverfahrens, der VBV (nach Bonferoni- / Holm-Korrektur), des AE und der EFE ließen sich zu MZP1 keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen nachweisen. In Bezug auf die soziodemographischen Daten fiel auf, dass sich in der EG1 weniger berufstätige Mütter befanden, als in der KG1, der Unterschied war jedoch lediglich marginal signifikant und soll hier nicht weiter diskutiert werden. Für das Baumhausverfahren konnte keine Parallelität untersucht werden.

Für EG1 und EG2 jeweils zu den Prä-Zeitpunkten (EG1 zu MZP1 vs. EG2 zu MZP2) war Parallelität für die Alters- und Geschlechtsverteilung sowie für die Werte des Schlüsselbildverfahrens gegeben. In den VBV war die EG2 der EG1 in Bezug auf emotionale Auffälligkeiten im Eltern-Urteil überlegen (d.h. weniger auffällig; vgl. hierzu die Diskussion in Gliederungspunkt VII.1.4). Im BBK und dem soziometrischen Wahlverfahren war kein Vergleich möglich, da diese Messinstrumente lediglich in Experimentalphase 2 eingesetzt wurden.

EG3 und KG3 wiesen keine überzufälligen Alters- und Geschlechtsunterschiede untereinander auf. Allerdings befanden sich in der EG3 nur 2 Jungen, jedoch 7 Mädchen. Dies könnte positive Trainingseffekte begünstigt haben (vgl. Gliederungspunkte II.3.4 und VII.1.10). In den Ratingitems der Konfliktsituationen (verdeckte Videoaufzeichnungen) erwiesen sich die Kinder der KG3 zu MZP4 als ängstlicher und trauriger, als die der EG3. Bereits in Gliederungspunkt VII.1.5.2 wurde allerdings auf die geringe Streuung dieser Items verwiesen. In den dichotom zu wertenden Items fanden sich bei 3 von 11 Items signifikante Unterschiede zwischen EG3 und KG3 zu MZP4: Die Kinder der EG3 petzten weniger und schlugen sich weniger, setzten aber auch weniger Problemlösevorschlüge um, als die Kinder der KG3. In Bezug auf die Güte der Problemlösevorschlüge in den *Puppenspiel-Situationen* ergaben sich keine überzufälligen Unterschiede zwischen den Gruppen vor der Durchführung des Trainings. Auf differenzierter Itemebene unterschieden sich die Problemlösevorschlüge allerdings in 3 von 5 Items: Die EG3 erwies sich der KG3 als überlegen, was die relative Häufigkeit von Integrationsangeboten und aggressiven Problemlösungen anging, die KG3 erwies sich in Bezug auf geäußertes Mitgefühl bzw. dargebotene Hilfsangebote als kompetenter.

Die Hypothese N2 lässt sich folglich für die Mehrzahl der eingesetzten Maße bestätigen. In Experimentalphase 3 fielen allerdings vor allem bei den *Puppenspiel-Situationen* deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen vor Beginn des Trainings (zu MZP4) auf. Dies ist m.E. (neben tatsächlich zwischen den Gruppen bestehenden Unterschieden) darauf zurückzuführen, dass die *Puppenspiel-Situationen* eine starke gruppenspezifische Entwicklung aufwiesen: Wenn einmal eine aggressive oder destruktiv-gelangweilte Stimmung herrschte und zur Belustigung aller Kinder destruktive, nicht ernst gemeinte Vorschläge wie "Kopf abschlagen und aufessen" gemacht wurden (wie es in der KG3 zu

MZP4 der Fall war), war es schwer für diese Gruppe, sich noch mit adäquaten Lösungen zu beschäftigen.

### ***VII.1.12 Hypothese N3***

Auf den ersten Blick zumeist wünschenswert fielen die Korrelationen zwischen den VBV und den Verfahren AE (Schwarz & Silbereisen, 1996) sowie EFE (Peterander, 1993) aus (alle zu MZP1). So bestanden bedeutsame positive Beziehungen von sowohl autoritativem Erziehungsstil (beide Faktoren) als auch entwicklungsförderlichem Elternverhalten (*EFE-G-Faktor*) mit der von den Eltern beurteilten sozialen Kompetenz. Mit den anderen Skalen der VBV, welche Problemverhalten messen, bestanden durchgehend negative, jedoch teils nicht bedeutsame Beziehungen. Erwartungskonträr fiel eine signifikante negative Korrelation von AE Faktor 2 und der in den VBV durch Erzieher eingeschätzten sozialen Kompetenz aus. Lediglich zwei der hier aufgeführten Beziehungen fielen allerdings nach Bonferoni- und Holm-Korrektur noch überzufällig aus: Die positive Beziehung des *EFE-G-Faktors* mit kompetentem Verhalten sowie die negative Beziehung mit aggressivem Verhalten des Kindes, beides im Eltern-Urteil.

Auffällig war weiter, dass es mit den Skalen des VBV im *Erzieher-Urteil* keinerlei signifikante hypothesenkonforme Beziehungen gab und dass sogar ein hypothesenkonträrer Zusammenhang mit der im Erzieher-Urteil wahrgenommenen Kompetenz bestand, wengleich dieser nach Bonferoni- und Holm-Korrektur nicht mehr signifikant ausfiel. Da das Erzieher-Urteil aufgrund von häufigeren Beobachtungsebenen sowie weniger Verzerrungseinflüssen m.E. als valider zu betrachten ist (vgl. Gliederungspunkt II.3.5), stimmt dies nachdenklich. Weiter sind die Fragebögen AE, EFE und auch VBV im Eltern-Urteil m.E. nur schlecht gegen Einflüsse der sozialen Erwünschtheit geschützt. Dass nun Eltern, welche ihre Kinder als kompetenter beurteilen, sich als Erziehungspersonen ebenfalls kompetenter beurteilen (oder umgekehrt), ist nahe liegend. Von daher reichen die gefundenen Zusammenhänge m.E. nicht aus, um die Nullhypothese zu verwerfen. Dies ist sicherlich auf die Vielzahl der Faktoren zurückzuführen, welche neben dem Elternverhalten ebenfalls Einfluss auf das Verhalten eines Kindes nehmen (vgl. Gliederungspunkte I.1.3 und I.3.3 mit Unterpunkten) und so den relativen Einfluss des Elternverhaltens schwächen.

#### ***VII.1.13 Hypothese N4***

Im Gegensatz zur Hypothese N3 ließ sich Hypothese N4 klar bestätigen: Elterliches Verhalten, gemessen in den Fragebögen AE und EFE blieb über die Zeit stabil.

#### ***VII.1.14 Hypothese N5***

Ein Zusammenhang der mütterlichen Bildungsqualifikation mit der Kompetenz ihres Kindes und mit der Kompetenz des eigenen Eltern-Verhaltens wurde postuliert. Hierzu wurden Mittelwertsvergleiche zwischen den Gruppen *geringe Qualifikation* vs. *hohe Qualifikation* durchgeführt. Wenn auch die Mittelwertsunterschiede allesamt prinzipiell hypothesenkonform ausfielen, so waren diese dennoch nicht als überzufällig zu betrachten. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass sich nur sieben Mütter mit hoher Qualifikation in der Gesamtgruppe befanden und die Teststärke folglich gering ausfiel. Trotz dieser ungünstigen Bedingungen darf die Nullhypothese nicht verworfen werden. Möglicherweise besteht allerdings trotzdem ein substantieller Zusammenhang im Sinne der Hypothese, welcher hier nur nicht nachweisbar war. Andererseits findet sich eine Vielzahl von weiteren Einflüssen, welche auf das Verhalten eines Kindes wirken, wie bereits in Gliederungspunkt VII.1.12 diskutiert wurde. Offenbar ist der Zusammenhang von Elternverhalten oder -merkmalen mit kindlichem Verhalten schwächer ausgeprägt oder komplexer, als ich angenommen hatte und mit den Möglichkeiten dieser Studie nachzuweisen hoffte.

#### ***VII.1.15 Hypothese N6***

Erwartet wurde ein Zusammenhang zwischen der Veränderung im sozialen Status eines Kindes und der Veränderung im Verhalten des Kindes. Für die Experimentalphase 1 und das Baumhausverfahren konnten diese Zusammenhänge nicht untersucht werden.

In Experimentalphase 2 war eine Untersuchung nur für Zusammenhänge mit dem BBK möglich, da sich in den VBV keine Trainingseffekte fanden. Bezüglich des BBK fanden sich hypothesenkonforme Effekte (wie auch bereits in Gliederungspunkt VII.1.3 dargelegt): Je weniger aggressiv ein Kind wurde, desto beliebter wurde es (oder umgekehrt). Ebenso bestand ein positiver, allerdings nicht signifikanter Zusammenhang der Veränderung im

sozialen Status mit der Veränderung in der sozialen Kompetenz. Mit Veränderungen im internalisierenden Verhalten ergaben sich hypothesenkonform sehr schwache negative, nicht signifikante Zusammenhänge.

Die in Hypothese N6 postulierten Beziehungen können folglich weitgehend als bestätigt gelten.

## **VII.2 Zusammenfassende Wertung und Ausblick**

Die hier vorgestellte Studie umfasste drei Experimentalphasen, davon zwei in quasiexperimentellem Design. Dieses Design ist tendenziell hinderlich für die Erzielung interner Validität, insbesondere, da Kontroll- und Experimentalgruppen nicht immer vollständig Parallelität in den erhobenen Variablen aufwiesen. Die externe Validität wird allerdings gestärkt, denn das Training wurde für den Einsatz in realen Kindergruppen konzipiert. So ließe sich z.B. annehmen, dass der soziale Status der jeweiligen Kinder bei eigens für das Training zusammengestellten Gruppen wesentlich instabiler sein dürfte, als in gewachsenen Gruppen. Trainingseffekte im sozialen Status bei nicht gewachsenen Gruppen hätten dann wenig Aussagekraft für gewachsene Gruppen.

Ursprünglich war in Experimentalphase 2 das Training der aus der Wartekontrollgruppe (KG1) entstandenen EG2 mit einem gegenüber der Experimentalphase 1 unverändertem Trainingsmanual geplant, um die erhofften Effekte zu replizieren. Nachdem allerdings in Experimentalphase 1 lediglich Effekte in zwei der vier Skalen des Schlüsselbildverfahrens gefunden wurden, wurde das Trainingsmanual zu Trainingsversion 2 abgeändert, um verbesserte Effekte zu erzielen. Auch führte Drop-Out zu einer veränderten Zusammensetzung der EG2, welche nun nicht mehr mit der KG1 identisch war. Das Training der EG2 stellte nun eine mehr oder weniger eigenständige Studie dar, welche jedoch durch eine fehlende Kontrollgruppe gekennzeichnet war. Dies ist im Rahmen formativer Evaluation durchaus zu vertreten (vgl. Wottawa & Thierau, 2003), schränkt jedoch die interne Validität der Studie ein. Auch die nicht verblindeten Beurteiler schränken die methodische Güte der Studie ein.

In Experimentalphase 2 wurden vielfältige Effekte erzielt, welche - mit den gerade erläuterten Einschränkungen - dem Training zugeschrieben werden konnten. Diese Effekte betrafen Wissen, Wahrnehmung, Fertigkeiten, Alltagsverhalten und den soziometrischen Status ignorierte Kinder. Insbesondere die Effekte im Alltagsverhalten und im sozialen Status sind hervorzuheben, da solche Effekte eher selten bei Trainings sozialer Kompetenz gefunden wurden (vgl. Gliederungspunkte II.3.5). Es zeigte sich weiter eine Generalisierung über Stimuli und Reaktionen, das Training wirkte tendenziell besser bei stärker beeinträchtigten Kindern und Trainingsversion 2 schien auch tendenziell wirksamer zu sein, als Trainingsversion 1. In beiden Experimentalphasen ließ sich nachweisen, dass das Training den Kindern Spaß machte und von den Erzieherinnen überwiegend als sinnvoll beurteilt wurde. Wesentliche Evaluationsziele waren damit erfüllt. Allerdings sollte die Validität und Robustheit der gefundenen Effekte noch einmal mit einer Kontrollbedingung, in einem anderen Teil Deutschlands (ländliche Gegend, Südwestdeutschland; zuvor Ost-Berlin) und vor allem mit Erziehern als Trainern überprüft werden. Letzteres schien besonders wichtig, da das Training für den Praxiseinsatz in Regelkindergärten und nicht für die handverlesene Durchführung durch Psychologen konzipiert wurde. Auch die Dauerhaftigkeit der Effekte sollte überprüft werden. Um diese zu fördern, wurden umfangreiche Transfertechniken entwickelt und der Anteil des aktiven Übens von Fertigkeiten (wie z.B. der Generierung von Problemlösevorschlägen) erhöht.

Um eine angemessene Kosten-Nutzen-Relation zu erzielen und da es ausreichend schien, nur klinisch bedeutsame Effekte zu erfassen, wurde eine kleine Stichprobe von nur 18 Kindern gewählt, welche in einem quasiexperimentellen Kontrolldesign mit Follow-Up untersucht werden sollte. Auch in Bezug auf die Auswahl der Messinstrumente waren nun Sparsamkeit und Konzentration auf das Wesentliche wichtige Leitlinien. Gesucht wurde ein augenscheinvalides Messinstrument mit guter psychometrischer Qualität, welches Daten in Alltagssituationen sammeln sollte und dabei die Kontrolle der vier Lernziele (vgl. Gliederungspunkt III.2 mit Unterpunkten) ermöglichen sollte. Die schließlich ausgewählten Verhaltensbeobachtungen mit Videoaufzeichnungen schienen dabei die Methode der Wahl zu sein (auf mögliche Kritikpunkte bezüglich des Rating- und des Zeitstichproben-Vorgehens oder der Dauer der zu beurteilenden Abschnitte möchte ich an dieser Stelle nicht eingehen und verweise den interessierten Leser auf Faßnacht, 1995 sowie Bortz & Döring, 2002). Eine möglichst objektive Durchführung und Auswertung wurde durch die verdeckte,

nicht-teilnehmende Aufzeichnung und die Beurteilung durch eine verblindete, unbeteiligte Studentin gewährleistet. Ergänzend wurde ein retrospektiv angewandter, eigenentwickelter Erzieherfragebogen eingesetzt, um über die Verhaltensbeobachtungen hinaus subjektive Einschätzungen wie z.B. Beurteilungen bezüglich der Veränderungen bei jedem einzelnen Kind zu erfassen - bei allem Wissen um die methodischen Mängel eines solchen Instrumentes.

Die Effekte in Experimentalphase 3 waren ebenfalls überwiegend erfreulich, wenngleich EG3 und KG3 nicht in allen Items Parallelität vor dem Beginn der Intervention aufwiesen (vgl. Gliederungspunkt VII.1.11). Die Kinder der EG3 zeigten nach dem Training eine höhere Differenzierung in der Wahrnehmung und Beschreibung von Gefühlen, wenngleich dieser Effekt nicht sicher dem Training zugeschrieben werden konnte (Lernziel 1). Sie zeigten stärker ausgeprägte Empathiefähigkeit und mehr Mitgefühl (Lernziel 2). Verstärkte Impulskontrolle und möglicherweise auch Änderungen der prosozialen Wertvorstellungen sind aufgrund des Rückgangs aggressiver Verhaltensweisen und Konflikte sowie gesteigerter Wertschätzung zu vermuten (Lernziel 3). Soziale Konfliktlösungen wurden sowohl in als-ob-Situationen als auch bei realen Konflikten adäquater entwickelt und vor allem häufiger umgesetzt (Lernziel 4). Auch die Selbstsicherheit im als-ob-Umgang mit einem Aggressor stieg.

Enttäuschend ist die mangelnde Dauerhaftigkeit der Effekte: Wenngleich die Kinder erworbenes Wissen und erworbene Fertigkeiten höchstwahrscheinlich weiter einsetzen konnten, was sich für einige dieser Fertigkeiten in den *Puppenspiel-Situationen* zum Follow-Up-Zeitpunkt zeigte, so *taten* sie dies im realen Verhalten in den *Konfliktsituationen* nicht mehr (vgl. auch die Diskussion zu Akquisition vs. Performanz in Gliederungspunkt I.3.3). Damit befindet sich das vorgelegte Training in "guter Gesellschaft" mit etlichen anderen Trainings sozialer Kompetenz und weiteren Interventionen im psychologischen Bereich, bis hin zur Kinderpsychotherapie (vgl. Gliederungspunkte II.1.6.4.1 und II.3.1.2).

Dennoch wirft die mangelnde Dauerhaftigkeit der Effekte die Frage auf, ob das trainierte und gemessene Verhalten sozial valide ist, also auch im Alltag von Peers und Erziehern verstärkt wird und somit Bestand hat (vgl. Gliederungspunkt II.1.6.3). Bei der Konstruktion des Trainings wurde versucht, diesen Gesichtspunkt zu berücksichtigen, indem

beispielsweise Forschungsergebnisse zu den Ursachen mangelnder Peer-Akzeptanz gesichtet wurden (vgl. Gliederungspunkt I.1.3.2). Allerdings ist die soziale Validität prosozialen Verhaltens schwer zu fassen. Ich wage sogar die Behauptung aufzustellen, dass antisoziales Verhalten häufig deutlich mehr *kurzfristige* positive Verstärkung erfährt, als prosoziales. Die Orientierung an kurzfristiger Verstärkung stellt ein hartnäckiges Merkmal der menschlichen Psyche dar und ist Thema einer jeden Verhaltenstherapie (und auch der Kindererziehung). Diese Orientierung im Kindesalter durch gezielte Förderung vollständig zu überwinden, ist sicherlich nicht möglich (und auch nicht sinnvoll). Es bedarf folglich höchstwahrscheinlich größerer Anstrengungen, als nur des Hoffens auf soziale Verstärkung durch Peers, um ein Gegengewicht zu den kurzfristigen Erfolgen externalisierenden oder internalisierenden Verhaltens zu bilden.

Deshalb stellt sich die Frage, wie die Dauerhaftigkeit des hier vorgelegten Trainings noch anderweitig erhöht werden könnte. Diese Frage wurde in den Gliederungspunkten II.1.6.4 (mit Unterpunkten) und II.3.1.2 bereits ausführlich diskutiert, ohne dass hierfür tatsächlich ein "funktionierendes Rezept" gefunden worden wäre. Ein ganz wesentlicher Moderator der langfristigen Wirksamkeit einer Intervention scheint allerdings ihre Intensität zu sein (vgl. Gliederungspunkte II.1.6.4.1 und II.3.1.2). Ein Training wie das hier vorgelegte bedarf der Einbindung in langfristige Bemühungen, welche beispielsweise auch Elterntrainings umfassen (die allerdings häufig mit Compliance-Problemen verbunden sind; vgl. z.B. Kuschel & Hahlweg, 2005), um dauerhafte Effekte aufweisen zu können. Auch weisen vergleichbare Trainings, wie die von Shure und Spivack (z.B. 1980) teils zwischen 40 und 50 Trainingseinheiten auf. Aus der Sicht des Praktikers dürfte allerdings mit steigender Intensität der Interventionen auch die Begrenztheit der hierfür erforderlichen Ressourcen deutlich werden. Umfangreiche Präventionsbemühungen können letztlich nur in einem politischen Klima breiter Unterstützung gedeihen, welches auch entsprechende Personalschlüssel und Weiterbildungsmöglichkeiten in Kindergärten ermöglicht.

Dennoch wurde mit der Entwicklung vielfältiger Transfertechniken versucht, den von anderen Autoren (vgl. o.g. Gliederungspunkte) empfohlenen Prinzipien der Generalisationsförderung Rechnung zu tragen. Auf die teils kontrovers geführte Diskussion um die langfristigen Effekte von Tokenverstärkung möchte ich an dieser Stelle nicht eingehen, sondern verweise auf Gliederungspunkt III.4.8. Tokenverstärkung gelungener



Konfliktlösungen kann das oben geforderte Gegengewicht zu den kurzfristigen Erfolgen inadäquaten Verhaltens bilden. Die Schwierigkeit scheint allerdings vor allem darin zu bestehen, die durchführenden Fachkräfte soweit zu motivieren, dass sie diese Transfertechniken im Alltag auch anwenden. Mehr oder weniger gelungen zu sein schien dies für die Techniken der Konfliktlösung im Alltag mit Signalkarten und Tokenverstärkung, da diese durch Arbeitserleichterung verstärkend auf die Erzieherinnen wirkten. In Bezug auf die weiteren Techniken wie z.B. Hausaufgaben, Detektivrunde und Booster-Sitzungen ließen sich nun viele Tipps zur Motivationsförderung anführen, von denen sich einige sicherlich auch besser umsetzen ließen, als bisher geschehen. Letztlich lässt sich dieses Problem m.E. allerdings im Wesentlichen auf Faktoren wie die durchgängig anzutreffende menschliche Trägheit, Ressourcenknappheit und die daraus folgende Diskrepanz zwischen guten Absichten und dem "stressigem Alltag" reduzieren. Diesen Faktoren ist mit einigen wenigen "Tricks" nicht beizukommen. Eine Veränderung erfordert vielmehr bei den ausführenden Personen die Umorientierung von kurzfristiger Verstärkung auf die Wertschätzung erst langfristig sichtbar wirksamer Tätigkeiten, welche also im weitesten Sinne des Wortes präventiv wirken. Hierfür ist umfangreiche Psychoedukation und sind sichtbare erste Erfolge im Verhalten geförderter Kinder notwendig, welche langfristig zu Einstellungs- und Verhaltensänderungen bei den betroffenen Fachkräften führen könnten. Weiter bräuchten diejenigen, welche eine solche Arbeit erfolgreich und langfristig durchführen wollen, sicherlich auch breite Unterstützung des gesellschaftlichen Umfeldes und der Politik. Diese scheitert m.E. jedoch häufig an der mangelnden Wertschätzung kindlicher sozial-emotionaler Entwicklung in unserer Gesellschaft. Andererseits könnte die Zurückhaltung von Politik und Gesellschaft auch an den immer noch recht spekulativen Wirksamkeitsaussagen bezüglich der langfristigen präventiven Wirkung von Maßnahmen wie dieser liegen (vgl. Gliederungspunkt I.2.1). Auch mit der hier vorgelegten Arbeit bleibt die langfristige präventive Wirksamkeit eines solchen Trainings sozialer und emotionaler Kompetenz im Dunkeln und ist keineswegs gesichert. Erforderlich sind deshalb m.E. lang angelegte prospektive Studien zur Effektivität umfangreicher sozial-emotionaler präventiver Maßnahmen auch im deutschen Sprachraum, welche dieses Dunkel möglicherweise eines Tages erhellen könnten.

## VIII VERZEICHNISSE

### VIII.1 Literaturverzeichnis

- Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg. Verfügbar unter: <http://www.ajs-bw.de>. (06.07.2005).
- Alt, C. (Hrsg.), (2005). *Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist (1998). *Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen; deutsche Bearbeitung der Child Behavior Checklist (CBCL/4-18). Einführung und Anleitung zur Handauswertung*. 2. Auflage mit deutschen Normen, bearbeitet von M. Döpfner, J. Plück, S. Bölte, K. Lenz, P. Melchers & K. Heim. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD).
- Argyle, M. (1992). Soziale Beziehungen. In W. Stroebe, M. Hewstone, J.-P. Codol & G. Stephenson (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (S. 232-257). Berlin: Springer-Verlag.
- Armentrout, J.A. (1972). Sociometric classroom popularity and children's reports of parental child-rearing behaviours. *Psychological Reports*, 30, 261-262.
- Arsenio, W.F. & Lemerise, E.A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10 (1), 59-73.
- Asendorpf, J. & Banse, R. (2000). *Psychologie der Beziehung*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Asher, S. (1985). An evolving paradigm in social skills training and research with children. In B. Schneider, K. Woburn & J. Ledingham (Hrsg.), *Peer relationships and social skills in childhood: issues in assessment and training* (S. 157-174). New York: Springer-Verlag.
- Axline, V. (1980). *Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren* (5. unveränderte Auflage). München: E. Reinhardt.
- Baltes, P.B. & Schaie, K.W. (1993). On life-span developmental research paradigms: Retrospects and prospects. In P.B. Baltes & K.W. Schaie (Hrsg.), *Life-span developmental psychology: Personality and socialization*. New York: Academic Press, 365-395.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell*. Stuttgart: Klett.

- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Barkley, R., Shelton, T., Crosswait, C., Moorehouse, M., Fletcher, K., Barrett, S., Jenkins, L. & Metevia, L. (1996). Preliminary findings of an early intervention program with aggressive hyperactive children. In C. Ferris & T. Grisso (Hrsg.), *Understanding aggressive behavior in children*. Annals of the New York Academy of Sciences (S. 308-317). New York: New York Academy of Sciences.
- Barrish, H., Saunders, M. & Wolf, M.M. (1969). Good Behavior Game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 119-124.
- Beelmann, A. (2003). Wirksamkeit eines sozialen Problemlösetrainings bei entwicklungsverzögerten Vorschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17 (1), 27-41.
- Beelmann, A. (2004). Förderung sozialer Kompetenzen im Kindergarten: Evaluation eines sozialen Problemlösetrainings zur universellen Prävention dissozialer Verhaltensprobleme. *Kindheit und Entwicklung*, 13 (2), 113-121.
- 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 (3), 260-271.
- Bellak, L. & Bellak, S. (1949). *Der Kinder Apperzeptions-Test (CAT)*. (W. Moog, Übers.). Göttingen: Hogrefe.
- Bellingrath, J. (2001). Verhaltenstherapie in pädagogischen Institutionen. In G. Lauth, U.B. Brack & F. Linderkamp (Hrsg.), *Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen* (S. 436-444). Weinheim: Beltz.
- Bertram, H. (1980). *Gesellschaft, Familie und moralisches Urteil. Analysen kognitiver, familiärer und sozialstruktureller Bedingungsbeziehungen*. Weinheim: Beltz.
- Bertram, H. (1991). Einstellung zu Kindheit und Familie. In H. Bertram (Hrsg.), *Die Familie in Westdeutschland*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bettelheim, B. (1990). *Kinder brauchen Märchen* (5. Auflage). Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- Bierman, K. & Montminy, P. (1993). Developmental issues in social-skills assessment and intervention with children and adolescents. *Behavior Modification*, 17 (3), 229-254.
- Bierman, K. & The Conduct Problems Prevention Research Group (Coie, D., Dodge, K.,

- Greenberg, M., Lochman, J., McMahon, R.) (1996). Integrating social-skills training interventions with parent training and family-focused support to prevent conduct disorder in high-risk populations: The Fast Track Multisite Demonstration Project. In C. Ferris & T. Grisso (Hrsg.), *Understanding aggressive behavior in children*. Annals of the New York Academy of Sciences (S. 257-264). New York: New York Academy of Science.
- Bischof-Köhler, D. (1989). *Spiegelbild und Empathie. Die Anfänge der sozialen Kognition*. Bern: Huber.
- Bittner, G. (1979). *Tiefenpsychologie und Kleinkinderziehung*. Paderborn: F. Schöningh Verlag.
- Blustein, J. (1996). Intervention with excessively aggressive children. Conceptual and ethical issues. In C. Ferris & T. Grisso (Hrsg.), *Understanding aggressive behavior in children*. Annals of the New York Academy of Sciences (S. 308-317). New York: New York Academy of Sciences.
- Böner, K., Wasel-Nielen, E. & Tent, L. (1983). Zum Problem der Verhaltensmodifikation eines einzelnen Schülers in der Klasse. *Heilpädagogische Forschung*, X, 170-180.
- Bönsch-Kauke, M. (1999). Witzige Kinder. Zur spielerischen Entwicklung von humorvollen Interaktionen zwischen sieben- bis zwölfjährigen Kindern durch kreative Techniken. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31, 101-115.
- Borg-Laufs, M. (1993). Ein kognitiv-verhaltenstherapeutisches Trainingsprogramm zur Behandlung aggressiver Kinder. *Kindheit und Entwicklung*, 2, 54-59.
- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (4. vollständig überarbeitete Aufl.). Berlin: Springer.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation* (3. überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.
- Brack, U.B. (1993). Allgemeiner Entwicklungsrückstand. In U.B. Brack (Hrsg.), *Frühdiagnostik und Frühtherapie* (2.Auflage) (S. 209-213). Weinheim: Beltz.
- Brack, U.B. (1998). Kinderverhaltenstherapie - Oder: wer nicht weiß, was er tun soll, tut es ganzheitlich. *Verhaltenstherapie*, 8, 156-158.
- Brack, U.B. (2001). Kontingenzmanagement. In G. Lauth, U.B. Brack & F. Linderkamp

- (Hrsg.), *Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen* (S. 525-532). Weinheim: Beltz.
- Breuer, H. & Weuffen, M. (1988). *Besondere Entwicklungsauffälligkeiten bei Fünf- bis Achtjährigen*. Berlin: Volk und Wissen.
- Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 12 (2), 71-83.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Brühl, B., Döpfner, M. & Lehmkuhl, G. (2000). Der Fremdbeurteilungsbogen für hyperkinetische Störungen (FBB-HKS) - Prävalenz hyperkinetischer Störungen im Elternurteil und psychometrische Kriterien. *Kindheit und Entwicklung*, 9, 116-126.
- Bruner, J.S., Olver, R.R. & Greenfield, P.M. (1971). *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Bryant, D. & Maxwell, K. (1997). The effectiveness of early intervention for disadvantaged children. In M. Guralnick (Hrsg.), *The effectiveness of early intervention*. Baltimore: Brookes Pub Co.
- Bullis, M., Walker, H.M. & Sprague, J.R. (2001). A promise unfulfilled: Social skills training with at-risk and antisocial children and youth. *Exceptionality*, 9 (1&2), 67-90.
- Bundeskriminalamt. (2005). *Polizeiliche Kriminalstatistik 2003*. Verfügbar unter: <http://www.bka.de/pks/pks2003/index2.html>. (10.03.2005).
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit. (1990). *Kinder- und Jugendhilfegesetz* (2.Auflage). Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Bildung. (2002). *11. Kinder- und Jugendbericht*. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/Politikbereiche/kinder-und-jugend,did=4872.html>. (06.12.2004).
- Campbell, S., Breaux, A., Ewing, L. & Szumowski, E. (1986). Correlates and predictors of hyperactivity and aggression: A longitudinal study of parent-referred problem preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14 (2), 217-234.
- Campbell, S. & Ewing, L. (1990). Follow-up of hard-to-manage preschoolers: Adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31 (6), 871-889.
- Campbell, S., Ewing, L., Breaux, A. & Szumowski, E. (1986). Parent-referred problem

- three-year-olds: follow-up at school entry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27 (4), 473-488
- Cierpka, M. (Hrsg.). (2001). *Faustlos. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Unter Mitarbeit von Isabel Ott, Andreas Schick und Ilse Schütte. Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M. (2005a). "...und da hat er ihr einfach eine vors Schienbein gegeben, einfach so!". Familiärer Kontext, individuelle Entwicklung und Gewalt. In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Cierpka, M. (2005b). Besser vorsorgen als nachsorgen. Möglichkeiten der psychosozialen Prävention. In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Cierpka, M., Ott, I. & Schick, A. (1999). *Gewaltpräventionsprojekt Faustlos. Aktuelles Projektvorhaben*. Verfügbar unter:  
<http://www.ukl.uni-Heidelberg.de/psycho/pfam/forschung.htm#Prävention>.  
(04.07.2001).
- Carey, K. (1997). Preschool interventions. In A. Goldstein & J. Conoley (Hrsg.), *School violence intervention: A practical handbook* (S. 93-106). New York: The Guilford Press.
- Chandler, L., Lubeck, R. & Fowler, S. (1992). Generalization and maintenance of preschool children's social skills: a critical review and analysis. *Journal of applied behavior analysis*, 25, 415-428.
- Cohen Conger, J. & Phillips Keane, S. (1981). Social skills intervention in the treatment of isolated or withdrawn children. *Psychological Bulletin*, 90 (3), 478-495.
- Coie, J., Dodge, K. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18 (4), 557-570.
- Corman, L. (1992). *Der Schwarzfußtest*. München: Reinhardt Verlag.
- Cowen, E. (1978). Demystifying primary prevention. In D. Forgays (Hrsg.), *Primary prevention of psychopathology. Volume II: Environmental influences* (S. 7-24). Hanover, New Hampshire: University Press of New England.
- Craik, F. & Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing. A frame work for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Crick, N.R., Casas, J.F. & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33 (4), 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.
- Davison, G., Neale, J. & Hautzinger, M. (letzterer als Hrsg., 2002). *Klinische Psychologie* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deegener, G., Alt, G., Engel-Schmitt, E., Jantur, B. & Lambert, S. (1988). *Hamstertest: Illustrierter Fragebogen zur Untersuchung der emotionalen Stabilität bei Kindern (IPUES)*. Weinheim: Beltz Test.
- Deißler, H.H. (1992). *Alltagsprobleme im Kindergarten*. Freiburg: Herder.
- Denham, S.A., Zoller, D. & Couchoud, E.A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30, 928-936.
- Denham, S.A. & Almeida, M. (1987). Children's social problem-solving skills, behavioral adjustment, and interventions: A meta-analysis evaluating theory and practice. *Journal of applied developmental psychology*, 8, 391-409.
- Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M.H. (1993). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD 10, Kapitel V (F)*. (2. Auflage). Bern: Huber.
- Dodge, K.A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170.
- Dodge, K.A. & Frame, C. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- Doise, W. & Palmonare, A. (Hrsg.). (1984). *Social interaction and individual development*. Cambridge: University Press.
- Döpfner, M. (1993). Verhaltensstörungen im Vorschulalter. In F. Petermann & U. Petermann (Hrsg.), *Angst und Aggression bei Kindern und Jugendlichen* (S. 55-75). München: Quintessenz.
- Döpfner, M., Berner, W., Fleischmann, Th. & Schmidt, M. (1993). *Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder. VBV 3-6, Manual*. Weinheim: Beltz-Test GmbH.
- Dörner, D. (1988). *Die kleinen grünen Schildkröten und die Methoden der Experimentellen Psychologie*. Memorandum No. 62, Projekt Mikroanalyse DFG 200/5-7. Bamberg: Universität Bamberg.

- Duda, M.A., Dunlap, G., Fox, L., Lentini, R. & Clarke, S. (2004). An experimental evaluation of positive behavior support in a community preschool program. *Topics In Early Childhood Special Education, 24* (3), 143-155.
- Duhm, E. & Althaus, D. (1980). *BBK. Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Durkin, K. (1992). Die soziale Natur der sozialen Entwicklung. In W. Stroebe, M. Hewstone, J.-P. Codol & G. Stephenson (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (S. 40-60). Berlin: Springer-Verlag.
- Durlak, J., Fuhrman, T. & Lampman, C. (1991). Effectiveness of cognitive-behavior therapy for maladapting children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 110* (2), 204-214.
- Eckert., J. (1996). Gesprächspsychotherapie. In C. Reimer, J. Eckert & M. Hautzinger (Hrsg.), *Psychotherapie. Ein Lehrbuch für Ärzte und Psychologen* (S. 124-191). Heidelberg: Springer.
- Edelmann, W. (1994). *Lernpsychologie* (4. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Eisert, H. G. (1995). Kognitiv-verhaltenstherapeutische Interventionen bei hyperaktiv-aggressiven Kindern. In U. Franke (Hrsg.), *Therapie aggressiver und hyperaktiver Kinder* (2. erweiterte Auflage) (S. 78-93). Stuttgart: Gustav Fischer.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology, 51*, 665-697.
- Eisenberg, N., McCreath, H. & Ahn, R. (1988). Vicarious emotional responsiveness and prosocial behavior. Their interrelations in young children. *Personality and Social Psychology Bulletin, 14* (2), 298-311.
- Eisenberg, N. & Miller, P.A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin, 101* (1), 91-119.
- Elksnin, L.K. & Elksnin, N. (2003). Fostering social-emotional learning in the classroom. *Education, 124* (1), 63-75.
- Elliott, S.N. & Busse, R. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents. Guidelines for Assessment and Training Procedures. *School Psychology International, 12*, 63-83.
- Elliott, S.N. & Gresham, F. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior*



- Modification*, 17 (3), 287-313.
- Elliott, S.N., Malecki, C.K. & Demaray, M.K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality*, 9 (1&2), 19-32.
- Engelbert, A (1986). Kinderalltag. Familiäre und ökonomische Bedingungen. In K. Hurrelmann (Hrsg.), *Lebenslage, Lebensalter, Lebenszeit* (S. 39-59). Weinheim: Beltz.
- Essau, C.A. & Petermann U. (1998). Angststörungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (3. korrigierte Auflage) (S. 219-240). Göttingen: Hogrefe.
- Fall, M. & McLeod, E. (2001). Identifying and assisting children with low self-efficacy. *Professional School Counseling*, 4 (5), 334-341.
- Fantuzzo, J., Bulotsky, R., McDermott, P., Mosca, S. & Lutz, M.N. (2003). A multivariate analysis of emotional and behavioral adjustment and preschool educational outcomes. *School Psychology Review*, 32 (2), 185-203.
- Farrell, P. (1995). Preface. In P. Farrell (Hrsg.), *Children with Emotional and Behavioural Difficulties (VII-IX)*. London: The Falmer Press.
- Faßnacht, G. (1995). *Systematische Verhaltensbeobachtung*. München: E. Reinhardt / UTB.
- Feingold, B. & Mahoney, M. (1975). Reinforcement effects on intrinsic interest: Undermining the overjustification hypothesis. *Behavior Therapy*, 6, 367-377.
- Feshbach, S. & Fraczek, A. (1979). *Aggression and behavior change*. New York: Praeger Publishers.
- Finke, J. (1994). *Empathie und Interaktion. Methodik und Praxis der Gesprächspsychotherapie*. Stuttgart: Thieme.
- Fischer, M., Rolf, J., Hasazi, J. & Cummings, L. (1984). Follow-up of a preschool epidemiological sample: Cross-age continuities and predictions of later adjustment with internalizing and externalizing dimensions of behavior. *Child Development*, 55, 137-150.
- Fisseni, H.-J. (1997): *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik: Mit Hinweisen zur Intervention* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Flavell, J.H. & Ross, L. (Hrsg.), (1981). *Social cognitive development*. Cambridge: University Press.
- Flechtner, H.J. (1976). *Gedächtnis und Lernen in psychologischer Sicht* (2. Auflage).

Stuttgart: S. Hirzel Verlag.

Fliegel, S., Groeger, W., Künzel, R., Schulte, D. & Sorgatz, H. (1998).

*Verhaltenstherapeutische Standardmethoden* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Ford, J., McClure, G. & Haring-McClure, P. (1979). A token is not a token...: Interactive effects of intrinsic and extrinsic reinforcement with children. *Behavior Therapy*, 10, 295-297.

Foster, S., Inderbitzen, H. & Nangle, D. (1993). Assessing acceptance and social skills with peers in childhood: Current issues. *Behavior Modification*, 17 (3), 255-286.

Fox, J. & McEvoy, M. (1993). Assessing and enhancing generalization and social validity of social-skills interventions with children and adolescents. *Behavior Modification*, 17 (3), 339-365.

French, D. & Tyne, T. (1982). The identification and treatment of children with peer-relationship difficulties. In J. Curran & P. Monti (Hrsg.), *Social skills training* (S. 280-312). New York: The Guilford Press.

Frey, K.S., Hirschstein, M.K. & Guzzo, B.A. (2000). Second step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8 (2), 102-112.

Fried, L., Roßbach, H.-G., Tietze, W. & Wolf, B. (1992). Elementarbereich. In K. Ingenkamp, R. Jäger, H. Petillon & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Band I* (S. 197-263). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Friedrich, H. (1983). Spiel mit Puppen in einem kindzentrierten Ansatz - in Kindertherapie und Vorschulerziehung. *Integrative Therapie*, 1 (83), 44-54.

Friedrich, M. (1984). Frühprävention kinderpsychiatrischer Störungen in Kindergarten und Schule. *Acta Paedopsychiatrica*, 50, 291-298.

Fröhlich, G. (1993). Leitsyndrom: Aggression, Provokation und Negativismus. In U.B. Brack (Hrsg.), *Frühdiagnostik und Frühtherapie: psychologische Behandlung von entwicklungs- und verhaltensgestörten Kindern* (2. neu ausgestattete Auflage) (S. 246-357). Weinheim: PVU.

Gage, N.L. & Berliner, D.C. (1996). *Pädagogische Psychologie* (5., überarbeitete Auflage). Weinheim: PVU.

Gerlicher, K. (1989). Prävention - erfolgversprechendes Ziel oder illusionäre Aufgabe für die

institutionelle Erziehungs-, Jugend- und Familienberatung?. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 38, 53-57.

- Ginsburg, H.J., Ogletree, S.M., Silakowski, T.D., Bartels, R.D., Burk, S.L. & Turner, G.M. (2003). Young children's theories of mind about empathic and selfish motives. *Social Behavior and Personality*, 31 (3), 237-244.
- Gnepp, J. (1983). Childrens social sensitivity: Inferring emotions from conflicting cues. *Developmental Psychology*, 19, 805-814.
- Goetze, H. (1989). Die Bedeutung der humanistischen personenzentrierten Psychologie für eine Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In H. Goetze, H. Neukäter (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik*, Bd. 6, (S. 765-792). Berlin: Marhold.
- Goetze, H. (1999). *INSEL. Inventar zum sozial-emotionalem Lernen*. Potsdam: Potsdamer Studententexte (Institut für Sonderpädagogik).
- Götte, R. (1991). *Sprache und Spiel im Kindergarten*. Weinheim: Beltz.
- Goldston, S. (1977). Defining primary prevention. In G. Albee & J. Joffe (Hrsg.), *Primary prevention of psychopathology. Volume I: The Issues* (19-23). Hanover, New Hampshire: University Press of New England.
- Goleman, D. (1997). *Emotionale Intelligenz*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Grawe, K., Donati, R. & Bernauer, F. (1995). *Psychotherapie im Wandel - von der Konfession zur Profession* (4. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Green, S.K. (1977). Causal attribution of emotion in kindergarten children. *Developmental Psychology*, 13, 533-534.
- Grenell, M., Glass, C. & Katz, K. (1987). Hyperactive children and peer interaction: Knowledge and performance of social skills. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15 (1), 1-13.
- Gresham, F. (1985). Utility of cognitive-behavioral procedures for social skills training with children: A critical review. *Journal of Abnormal Child Psychology* 13 (2), 411-423.
- Gresham, F. & Nagle, R. (1980). Social skills training with children: Responsiveness to modeling and coaching as a function of peer orientation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48 (6), 718-719.
- Grossman, D., Neckerman, H., Koepsell, T., Liu, P., Asher, K., Beland, K., Frey, K. & Rivara, F. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. A randomized controlled trial. *Journal of the*

- American Medical Association*, 277 (20), 1605-1611.
- Grüner, T. & Hilt, F. (2004). Wirksamkeitskriterien in der Praxis. Das Präventionsprogramm Konflikt-KULTUR. *AJS-Informationen - Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz*, 40 (2), 4-9.
- Guralnick, M. (1997). Second-generation research in the field of early intervention. In M. Guralnick (Hrsg.), *The effectiveness of early intervention*. Baltimore: Brookes Pub Co.
- Häuser, D. & Jülich, B.-R. (2000). Kitaintegrierte Förderung - ein Projekt integrativer Förderung. Konzepte, Implementation und erste Ergebnisse. In G. Siepmann (Hrsg.), *Frühförderung im Vorschulbereich* (S. 81-104). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Hansen, D. (1993). Current issues and advances in social-skills assessment and intervention with children and adolescents: Introduction to the special issue. *Behavior Modification* 17 (3), 227-228.
- Hartup, W. (1986). On relationships and development. In W. Hartup & Z. Rubin (Hrsg.), *Relationships and development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heidelberger Präventionszentrum. (2005). *Faustlos für Kindergärten*. Verfügbar unter: [http://www.faustlos.de/kinderg/index\\_kinderg.asp](http://www.faustlos.de/kinderg/index_kinderg.asp). (01.07.2005).
- Helmke, A. & Schrader, F.W. (1989). Sind Mütter gute Diagnostiker ihrer Kinder? Analysen von Komponenten der Urteilsgenauigkeit. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 21, 223-247.
- Herbert, M. (1986). Social skills training with children. In C. Hollin & P. Trower (Hrsg.), *Handbook of social skills training. Volume I: Applications across the life span* (S. 11-32). Oxford: Pergamon Press.
- Herpertz-Dahlmann, B. (1997). Dissozialität, Delinquenz und Verwahrlosung. In H. Remschmidt (Hrsg.), *Psychotherapie im Kindes- und Jugendalter* (S. 392-401). Stuttgart: Georg Thieme.
- Herzka, H. (1989). *Die neue Kindheit*. Basel: Schwabe Verlag.
- Hightower, A. & Braden, J. (1991). Prevention. In T. Kratochwill & R. Morris (Hrsg.), *The practice of child therapy* (2.Auflage) (S. 410-440). Oxford: Pergamon Press.
- Hippler, B. & Scholz, W. (1974). Token-Verstärkungssysteme in der Schule. In C. Kraiker (Hrsg.), *Handbuch der Verhaltenstherapie* (2. Aufl.) (S. 513-530). München: Kindler.
- Hollin, C. & Trower, P. (1986a). Social skills training: A retrospective analysis and

- summary of applications. In C. Hollin & P. Trower (Hrsg.), *Handbook of social skills training. Volume I: Applications across the life span* (S. 1-10). Oxford: Pergamon Press.
- Hollin, C. & Trower, P. (1986b). Social Skills Training: Critique and Future Development. In C. Hollin & P. Trower (Hrsg.), *Handbook of social skills training. Volume II: Clinical applications and new directions* (S. 237-257). Oxford: Pergamon Press.
- Hops, H. (1983). Children's social competence and skill: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14, 3-18.
- Hubbard, J.A. & Coie, J.D. (1995). *Emotional correlates of social competence in children's peer relationships*. Verfügbar unter <http://www.udel.edu/psych/fingerle/article1.htm>. (06.12.2004).
- Huesmann, L., Eron, L., Lefkowitz, M. & Walder, L. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20 (6), 1120-1134.
- Huppertz, N. (1992). *Erleben und Bilden im Kindergarten*. Freiburg: Herder.
- Ihle, W., Esser, G., Schmidt, M.H. & Blanz, B. (2002). Die Bedeutung von Risikofaktoren des Kindes- und Jugendalters für psychische Störungen von der Kindheit bis ins frühe Erwachsenenalter. *Kindheit und Entwicklung* 11 (4), 201-211.
- Izard, C.E. (1994). *Die Emotionen des Menschen: Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie* (3.Auflage). Weinheim: Beltz.
- Jones, R.T. & Kazdin, A. (1975). Programming response maintenance after withdrawing token reinforcement. *Behavior Therapy*, 6 (2), 153-164.
- Joseph, G.E. & Strain, P.S. (2003). Comprehensive evidence-based social-emotional curricula for young children: An analysis of efficacious adoption potential. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23 (2), 65-76.
- Kanfer, F.H. & Phillips, J.S. (1975). *Lerntheoretische Grundlagen der Verhaltenstherapie*. München: Kindler Verlag GmbH.
- Kaufmann-Huber, G. (1995). *Kinder brauchen Rituale*. Freiburg: Herder.
- Kazdin, A. (1982). The token economy: A decade later. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15 (3), 531-445.
- Kazdin, A. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102 (2), 187-203.
- Kazdin, A. (1991). Effectiveness of psychotherapy with children and adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59 (6), 785-798.

- Kazdin, A. (1997). Practitioner review: Psychosocial treatments for conduct disorder in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (2), 161-178.
- Kazdin, A. & Bootzin, R. (1972). The token economy: An evaluative review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5 (3), 434-372.
- Kazdin, A. & Geesey, S. (1980). Enhancing classroom attentiveness by preselection of back-up reinforcers in a token economy. *Behavior Modification*, 4 (1), 98-114.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2001). Aggressive behaviour and social problem-solving strategies: a review of the findings of a seven-year follow-up from childhood to late adolescence. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 11, 236-250.
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kolbow, U. (2003). *Evaluation eines Programms zur Förderung der sozialen Kompetenz in der Kindertagesstätte*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Humboldt-Universität Berlin.
- Kramm, M. & Pley, I. (1995). Im pädagogischen Alltag auf aggressives Verhalten reagieren und ihm vorbeugen. In M. Schmidt, A. Holländer & H. Hölzl (Hrsg.), *Psychisch gestörte Jungen und Mädchen in der Jugendhilfe: zur Umsetzung von § 35a KJHG* (S. 98-110). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Krannich, S., Sanders, M., Ratzke, K., Diepold, B. & Cierpka, M. (1997). FAUSTLOS - Ein Curriculum zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 46, 236-247.
- Kuczynski, L. & Kochanska, G. (1990). Development of children's noncompliance strategies from toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology*, 26 (3), 398-408.
- Kugele, D. (1995). Aspekte der kinderpsychotherapeutischen Arbeit bei Kindern und Jugendlichen mit aggressiv-unkontrolliertem Verhalten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 44, 119-124.
- Kultusministerium Baden-Württemberg. Verfügbar unter:  
<http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/modellversuche/schulprojekte>.  
(06.07.2005).
- Kultusministerium Hessen. Verfügbar unter  
[http://schuleundgesundheit.hessen.de/links/gewaltpraevention/topic\\_view](http://schuleundgesundheit.hessen.de/links/gewaltpraevention/topic_view).  
(06.07.2005).
- Kurdek, L.A. & Rodgon, M.M. (1975). Perceptual, cognitive, and affective perspective-taking in kindergarten through sixth-grade children. *Developmental Psychology*, 11,

643-650.

- Kusch, M. & Petermann, F. (1993). Entwicklungspsychopathologie von Verhaltensstörungen im Vorschulalter. In F. Petermann & U. Petermann (Hrsg.), *Angst und Aggression bei Kindern und Jugendlichen: Ursachen, Förderung und Therapie* (S. 9-31). München: Quintessenz.
- Kuschel, A. & Hahlweg, K. (2005). Gewaltprävention - Allianz von Eltern, Kindergarten und Schule. In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kuschel, A., Lübke A., Köppe, E., Miller, Y., Hahlweg, K. & Sanders, M.R. (2004). Häufigkeit psychischer Auffälligkeiten und Begleitsymptome bei drei- bis sechsjährigen Kindern: Ergebnisse der Braunschweiger Kindergartenstudie. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 32 (2), 97-106.
- La Barbera, J.D., Izard, C.E., Parisi, S.A. & Vietze, P. (1976). Four and six month-old infant's visual responses to joy, anger, and neutral expression. *Child Development*, 47, 535-538.
- Ladd, G. (1985). Documenting the effects of social skill training with children: Process and outcome assessment. In B. Schneider, K. Woburn & J. Ledingham (Hrsg.), *Peer relationships and social skills in childhood: Issues in assessment and training* (S. 157-174). New York: Springer Verlag.
- Ladd, G. & Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social-skill training. *Psychological Review* 90 (2), 127-157.
- Lamb, M.E. & Weßels, H. (1997). Tagesbetreuung. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* ( 2. vollständig überarbeitete Auflage) (S. 695-719). Bern: Huber-Verlag.
- Langeheine, R. (1990). Latente Wahrscheinlichkeitsmodelle zur Typisierung elterlicher Erziehungsstile. Eine simultane Analyse mehrerer Gruppen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4, 29-36.
- Laucht, M. (2001). Antisoziales Verhalten im Jugendalter: Entstehungsbedingungen und Verlaufsformen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 29 (4), 297-311.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M.H. (2000). Entwicklung von Risikokindern im Schulalter: Die langfristigen Folgen frühkindlicher Belastungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32 (2), 59-69.

- Lauth, G. (2001). Selbstkontrollverfahren, kognitives Modellieren und Selbstinstruktionstraining. In G. Lauth, U. Brack & F. Linderkamp (Hrsg.), *Verhaltenstherapie mit Kindern und Jugendlichen* (S.542-549). Weinheim: Beltz.
- Lauth, G. & Engelberg, K. (1996). Therapie- und Fördermöglichkeiten bei Entwicklungsstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 5, 24-29.
- Lerner, R.M. & Rossnagel, N.A. (1983). *Individuals as producers of their development. A life-span perspective*. New York: Academic Press.
- Levine, L. (1995). Young children's understanding of the causes of anger and sadness. *Child Development*, 66, 697-709.
- Lewalter, D. (1997). *Lernen mit Bildern und Animationen*. Münster: Waxmann.
- Lienert, G.A. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.
- 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.
- Lösel, F., Beelmann, A., Jaursch, S., Koglin, U. & Stemmler, M. (2005). Entwicklung und Prävention früher Probleme des Sozialverhaltens: Die Erlangen-Nürnberger Studie. In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lösel, F., Beelmann, A., Jaursch, S. & Stemmler, M. (2004). *Soziale Kompetenz für Kinder und Familien: Ergebnisse der Erlangen-Nürnberger Entwicklungs- und Präventionsstudie*. Verfügbar unter: <http://www.phil.uni-erlangen.de/~p1psy1/KiGaPressebericht2004.doc>. (20.06.2005).
- Lomen, B. (1983). *Token-Programme im Unterricht. Ein Überblick über die Forschung und eine Untersuchung zur Wirksamkeit bei verbal passiven Schülern*. Mannheim: Beltz Forschungsberichte.
- Lübben, K. & Pfingsten, U. (1995). Soziale Kompetenztrainings als Intervention für sozial unsichere Kinder. In J. Margraf & K. Rudolf (Hrsg.), *Training sozialer Kompetenz: Anwendungsfelder, Entwicklungslinien, Erfolgsaussichten* (S. 127-153). Baltmannsweiler: Röttger-Schneider.
- Lukesch, H. (1975). Die Identifikation von Familientypen. In H. Lukesch (Hrsg.), *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile* (S. 50-60). Göttingen: Hogrefe.
- Madsen, C.H., Becker, W.C. & Thomas, D.R. (1975). Regeln, Lob und Ignorieren: Elemente



- der Verhaltenskontrolle in Grundschulklassen. In D. Rost, P. Grunow & D. Oechsle (Hrsg.), *Pädagogische Verhaltensmodifikation* (S. 193-214). Weinheim: Beltz.
- Maercker, A. (2000). Operante Verfahren. In J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Band 1: Grundlagen, Diagnostik, Verfahren, Rahmenbedingungen*. Berlin: Springer.
- Margraf, J. & Poldrack, A. (2000). Angstsyndrome in Ost- und Westdeutschland: Eine repräsentative Bevölkerungserhebung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 29, 157-169.
- Martens, B.K. & Witt, J.C. (2004). Competence, persistence, and success: the positive psychology of behavioral skill instruction. *Psychology in the Schools*, 41 (1), 19-30.
- Martin, D. & Boeck, K. (1996). *EQ - Gefühle auf dem Vormarsch*. München: Heyne Verlag.
- Mayr, T. (1992). Die soziale Stellung schüchtern-gehemmter Kinder in der Kindergartengruppe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 24 (3), 249-265.
- Mayr, T. (1997a). Heilpädagogischer Fachdienst und Kindergarten - Dimensionen der Zusammenarbeit. *Heilpädagogische Forschung*, 23 (4), 162-171.
- Mayr, T. (1997b). Problemkinder im Kindergarten - ein neues Aufgabenfeld für die Frühförderung. Epidemiologische Grundlagen. *Frühförderung interdisziplinär*, 16, 145-159.
- Mead, G. (1934/1973). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Mecklenbräuker, S., Wippich, W. & Schulz, I. (1998). Implizites Gedächtnis bei Bildern: Keine Altersunterschiede bei Bilderrätseln. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogischer Psychologie*, 30, 13-19.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavior modification*. New York: Plenum Press.
- Melfsen, S. (1997). *Die deutsche Fassung der Social Anxiety Scale For Children Revised (SASC-R-D): Psychometrische Eigenschaften und Normierung*. Marburg: Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Psychologie.
- Melfsen, S. & Florin, I. (1997). *Ein Fragebogen zur Erfassung sozialer Angst bei Kindern (SASC-R-D)*. Marburg: Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Psychologie.
- Merrell, K.W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9 (1&2), 3-18.

- Merrell, K.W. (2002). Social-emotional intervention in schools. Current status, progress, and promise. *School Psychology Review*, 31 (2), 143-147.
- Merrell, K.W. & Gimpel, G. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Mize, J. & Ladd, G. (1990). A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology*, 26 (3), 388-397.
- Montada, L. (2002). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 3-53). Weinheim: PVU.
- Moore, B.S. & Beland, K. (1992). *Evaluation of Second Step, Preschool-Kindergarten. A violence-prevention curriculum kit. Summary report*. Seattle, Washington: Unveröffentlichter Bericht des Committee for Children.
- Moreno, J. (1954). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft*. Köln: Westdeutscher Verlag.
- Moreno, J. (1981). *Ausgewählte Werke. Band 1. Soziometrie als experimentelle Methode*. Paderborn: Junfermannsche Verlagsbuchhandlung.
- Neidhardt, F. (Hrsg.), (1975). *Frühkindliche Sozialisation*. Stuttgart: Enke.
- Neyer, F.J. (1998). *Entwicklung der Empathieforschung*. Entstehung des Begriffs. Unveröffentlichtes Manuskript. Humboldt-Universität Berlin.
- Nickel, H. (Hrsg.), (1993). *Psychologie der Entwicklung und Erziehung. Zwanzig Jahre empirische Forschung unter ökopyschologischer Perspektive*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Nikele, M. (1999). *Ein Modell mit latenten Variablen für stetige und ordinale Response-Variablen: Bayesianische und frequentistische Schätzstrategien mit einem Anwendungsbeispiel aus der Soziologie*. Berlin: Logos.
- Nitz, Ch. & Henning, E. (Hrsg.), (1988). *Praxis der Vorschulerziehung*, Bd. 2, Köln: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Noterdaeme, M., Minow, F. & Amorosa, H. (1999). Anwendbarkeit der Child Behavior Checklist bei entwicklungsgestörten Kindern. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 27, 183-188.
- O'Connor, R.D. (1969). Modification of social withdrawal through symbolic modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 15-22.
- Oden, S. & Asher, S. (1977). Coaching children in social skills for friendship making.

- Child Development*, 48, 495-506.
- Odom, R.D. & Lemond, E.C. (1972). Developmental differences in the perception and production of facial expression. *Child Development*, 43, 359-369.
- O'Leary, K.D. & Drabman, R. (1971). Token reinforcement programs in the classroom. A review. *Psychological Bulletin*, 75 (6), 379-398.
- Olweus, D. (1996). Bullying at school: Knowledge base and an effective intervention program. In C. Ferris & T. Grisso (Hrsg.), *Understanding aggressive behavior in children*. Annals of the New York Academy of Sciences (S. 265-276). New York: New York Academy of Sciences.
- Ossowski, E. (2004). *Humor und Witz in Bildung und Erziehung*. Verfügbar unter: <http://www.uni-koblenz.de/~foellmer/ss04/humor/humor.pdf>. (25.02.2005).
- Parker, J. & Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological Bulletin*, 102 (3), 357-389.
- Pellegrini, D. & Urbain, E. (1985). An evaluation of interpersonal cognitive problem solving training with children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26 (1), 17-41.
- Peterander, F. (1993). Skalen zur Messung entwicklungsförderlichen Elternverhaltens. *System Familie*, 6, 36-47.
- Peterander, F., Städler, T., Banzer, K. & Hering, J. (1994). Validierung von Skalen zur Messung "entwicklungsförderlichen" Elternverhaltens. *System Familie*, 7, 111-127.
- Petermann, F. (1995a). Aggressives Verhalten. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 1016-1023). Weinheim: PVU.
- Petermann, F. (1995b). Training sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. In J. Margraf & K. Rudolf (Hrsg.), *Training sozialer Kompetenz: Anwendungsfelder, Entwicklungslinien, Erfolgsaussichten* (S. 108-126). Baltmannsweiler: Röttger-Schneider.
- Petermann, F. (1996). *Psychologie des Vertrauens*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. (2003). Prävention von Verhaltensstörungen - Einführung in den Themenschwerpunkt. *Kindheit und Entwicklung*, 12 (2), 65-70.
- Petermann, F. (2005). Zur Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Eine Bestandsaufnahme. *Kindheit und Entwicklung*, 14 (1), 48-57.
- Petermann, F., Gerken, N., Natzke, H. & Walter, H.-J. (2002). *Verhaltenstraining für Schulanfänger. Ein Präventivprogramm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in der Grundschule*. Stuttgart: Schöningh.

- Petermann, F. & Kusch, M. (1993). Entwicklungspsychopathologie von Verhaltensstörungen im Kindes- und Jugendalter. In F. Petermann & U. Petermann (Hrsg.), *Angst und Aggression bei Kindern und Jugendlichen* (S. 31-54). München: Quintessenz.
- Petermann, F. & Petermann, U. (1996). *Training mit sozial unsicheren Kindern. Einzeltraining, Kindergruppen, Elternberatung* (6. überarbeitete und veränderte Auflage). Weinheim: PVU.
- Petermann, F. & Sauerborn, C. (1989). Training zum Aufbau sozial kompetenter Verhaltensweisen im Kindergartenalter. *Acta Paedopsychiatrica*, 52, 176-187.
- Petermann, F. & Warschburger, P. (1993). Verhaltenstherapie mit aggressiven Kindern. *Kindheit und Entwicklung*, 2, 24-25.
- Petermann, F. & Warschburger, P. (1998). Aggression. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie* (S. 127-163). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (1993). Aggression und Delinquenz. In H.-C. Steinhausen & M. von Aster (Hrsg.), *Handbuch Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin bei Kindern und Jugendlichen* (S. 319-349). Weinheim: PVU.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2001). Entwicklung emotionaler Kompetenz in den ersten sechs Lebensjahren. *Kindheit und Entwicklung*, 10 (3), 189-200.
- Pettit, G.S. & Bates, J.E. (1989). Family interaction patterns from infancy to 4 years. *Developmental Psychology*, 25, 413-420.
- Piaget, J. (1975). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Pior, R. (1998). *Selbstkonzepte von Vorschulkindern. Empirische Untersuchungen zum Selbstkonzept sozialer Integration*. Münster: Waxmann.
- Putallaz, M. & Gottman, J. (1981). Social skills and group acceptance. In S. Asher, J. Gottman (Hrsg.), *The Development of Children's Friendship*. Cambridge: Cambridge University Press
- Putallaz, M. & Wasserman, A. (1989). Children's naturalistic entry behavior and sociometric status: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 25 (2), 297-305.
- Quaschner, K. (1990). Die psychotherapeutische Behandlung und spezifische erzieherische Förderung von Vorschulkindern mit Hyperkinetischem Syndrom. *Frühförderung interdisziplinär*, 9, 162-170.
- Ravens-Sieberer, U., Schulte-Markwort, M., Bettge, S. & Barkmann, C. (2002). *Risiken und Ressourcen für die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Kinder-*

- und Jugendgesundheitsurvey*. Gesundheitswesen 2002 (64), Sonderheft 1, 88-94.  
Stuttgart: Thieme.
- Reed, G.S. (1984). The antithetical meaning of the term "empathy" in psychoanalytic discourse. In J. Lichtenberg, M. Bornstein & D. Silver (Hrsg.), *Empathy* (S. 7-24). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Renner, G., Zenglein, C. & Krampen, G. (2004). Zur Reliabilität und Validität der Elternfassung des "Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder" (VBV-EL 3-6) in der klinischen Anwendungspraxis. *Diagnostica*, 50 (2), 78-87.
- Ricciuti, H.N. (1999). Single parenthood and school readiness in white, black and hispanic 6- and 7- year-olds. *Journal of Family Psychology*, 13, 450-465.
- Rickel, A., Dyhdalo, L. & Smith, R. (1994). Prevention with preschoolers. In C. Roberts & L. Peterson (Hrsg.), *Prevention of problems in childhood. Psychological research and applications* (S. 74-102). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Ridley, C. & Vaughn, S. (1982). Interpersonal problem solving: An intervention program for preschool children. *Journal of applied developmental psychology*, 3, 177-190.
- Robert-Koch-Institut. (2001). *Armut bei Kindern und Jugendlichen*. Gesundheitsberichterstattung des Bundes, Heft 03/01. Statistisches Bundesamt, Berlin.
- Robert-Koch-Institut. (2004). *Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Schwerpunktbericht der Gesundheitsberichterstattung des Bundes*. Statistisches Bundesamt, Berlin.
- Robert-Koch-Institut. (2005). *Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KIGGS)*. Berlin. Verfügbar unter: <http://www.kiggs.de>. (10.01.2005).
- Roberts, C. & Peterson, L. (1984). Prevention models: theoretical and practical implications. In C. Roberts & L. Peterson (Hrsg.), *Prevention of problems in childhood. Psychological research and applications* (S. 1-39). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Robins, L. (1992). The role of prevention experiments in discovering causes of children's antisocial behavior. In J. McCord & R. Tremblay (Hrsg.), *Preventing antisocial behavior. Interventions from birth to adolescence* (S. 3-18). New York: The Guilford Press.
- Rössner, D. & Coester, M. (2004). Konflikt-Kultur. Soziale Kompetenz und Gewaltprävention. Berichte aus der Praxis. *AJS-Informationen - Fachzeitschrift der*

- Aktion Jugendschutz*, 40 (2), 4-9.
- Rogers, C. (1987). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Entwickelt im Rahmen des klientenzentrierten Ansatzes*. Köln: Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie.
- Ross, J. & Levine, B. (1976). Identification of reinforcement for talking-out in the classroom. *Psychological Reports*, 38, 363-367.
- Rost, D.H. (2001). Pädagogische Verhaltensmodifikation. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 512-520). Weinheim: Beltz.
- Rubin, K., Hymel, S. & Mills, R. (1989). Sociability and social withdrawal in childhood: stability and outcomes. *Journal of Personality*, 57 (2), 237-255.
- Rubin, K. & Mills, R. (1988). The many faces of social isolation in childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56 (6), 916-924.
- Rushton, A. (1995). Get them young: The impact of early intervention on social and emotional development. In P. Farrell (Hrsg.), *Children with emotional and behavioural difficulties* (S. 87-104). London: The Falmer Press.
- Sachse, R. (1996). *Praxis der zielorientierten Gesprächspsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Sagi, A. (1995). *Verhaltensauffällige Kinder im Kindergarten - Ursachen und Wege zur Heilung* (9. Auflage). Freiburg: Herder.
- Salisch, M. von (2000). *Wenn Kinder sich ärgern: Emotionsregulierung in der Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Saltz, E., Dixon, D. & Johnson, J. (1977). Training disadvantaged preschoolers on various fantasy activities: Effects on cognitive function and impulse control. *Child Development*, 48, 367-380.
- Sass, H., Wittchen, H.-U. & Zandig, M. (1996). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM IV*. Göttingen: Hogrefe.
- Sauer, B. & Petermann, U. (1996). Katamnesen zum Training mit aggressiven Kindern. *Kindheit und Entwicklung*, 5, 174-188.
- Scheithauer, H. & Barquero, B. (2005). *Zwischenbericht (Kurzfassung) zur Evaluation des Projekts PAPILIO. Primärprävention von Verhaltensproblemen und Förderung sozial-emotionaler Kompetenz im Kindergarten. Ein Beitrag zur entwicklungsorientierten Sucht- und Gewaltprävention. (Stand Juni 2005)*. Verfügbar unter <http://www.papilio.de/download/papilio-zwischenbericht.pdf>. (04.07.2005).

- Scheithauer, H., Mehren, F. & Petermann, F. (2003). Entwicklungsorientierte Prävention von aggressiv-dissozialem Verhalten und Substanzmissbrauch. *Kindheit und Entwicklung, 12* (2), 84-99.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung, 12* (2), 100-110.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2004). *Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten - dokumentiert im Zeitraum von Januar 2003 bis Oktober 2004*. Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg 7. Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg gGmbH.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2005). Prävention gegen Gewaltbereitschaft an Schulen: Das FAUSTLOS-Curriculum. In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schlesier, M. (2002). *Die Förderung sozialer Kompetenz in der Kindertagesstätte*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Humboldt-Universität Berlin.
- Schmidtchen, S. (1999). Spieltherapie als entwicklungsorientierte Intervention. In R. Oerter, C. von Hagen, G. Röper & G. Noam (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: PVU.
- Schneider, B. (1989). Between developmental wisdom and children's social-skills training. In B. Schneider (Hrsg.), *Social competence in developmental perspective* (S. 339-353). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Schneider, B. (1992). Didactic methods for enhancing children's peer relations: a quantitative review. *Clinical Psychology Review, 12*, 363-382.
- Schneider, B. (1993). *Children's social competence in context. The contributions of family, school and culture*. Oxford: Pergamon Press.
- Schneider, B. & Byrne, B. (1985). Children's social skills training: A meta-analysis. In B. Schneider, K. Woburn & J. Ledingham (Hrsg.), *Peer relationships and social skills in childhood: Issues in assessment and training* (S. 175-192). New York: Springer Verlag.
- Schneider, S. (1999). Kognitive Verhaltenstherapie bei Angststörungen im Kindesalter. *Kindheit und Entwicklung, 8* (4), 226-233.
- Schwarz, M. & Silbereisen, R.K. (1996). Anteil und Bedeutung autoritativer Erziehung in

- verschiedenen Lebenslagen. In J. Zinnecker (Hrsg.), *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern* (S. 229-242). Weinheim: Juventa.
- Selg, H., Mees, U. & Berg, D. (1997). *Psychologie der Aggressivität* (2. überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Shepherd, G. (1977). Social skills training: The generalization problem. *Behavior therapy*, 8, 1008-1009.
- Shure, M. & Spivack, G. (1980). Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of applied developmental psychology*, 1, 29-44.
- Singh, N., Deitz, D., Epstein, M. & Singh, J. (1991). Social behavior of students who are seriously emotionally disturbed: A quantitative analysis of intervention studies. *Behavior Modification*, 15 (1), 74-94.
- Smith, L. & Fowler, S. (1984). Positive peer pressure: The effects of peer monitoring on children's disruptive behavior. *Journal of applied behavior analysis*, 17 (2), 213-227.
- Specht, M. & Petermann, F. (1999). Der Einsatz des Rollenspiels im Training sozial ängstlicher Kinder. *Kindheit und Entwicklung*, 8 (4), 218-225.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Steinhausen, H.-C. (1993). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen* ( 2. erweiterte und überarbeitete Auflage). München: Urban & Schwarzenberg.
- Stokes, T. & Baer, D. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of applied behavior analysis*, 10 (2), 349-367.
- Stolz, S. (1984). Preventive Models. Implications for a Technology of Practice. In C. Roberts & L. Peterson (Hrsg.), *Prevention of problems in childhood. Psychological research and applications* (S. 391-413). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Strayer, J. & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13 (1), 1-13.
- Suer, P. (2000). *Wenn Kinder Angst haben*. Frankfurt a.M.: Südwest-Verlag.
- Sullivan, H. (1980). *Die interpersonale Theorie der Psychiatrie*. Frankfurt: S. Fischer Verlag.
- Sullivan, M. & O'Leary, S. (1990). Maintenance following reward and cost token programs. *Behavior Therapy*, 21, 139-149.
- Tausch, R. & Tausch, A.M. (1979). *Erziehungspsychologie* (9. Auflage). Göttingen:



Hogrefe.

- Theunissen, G. (1992). *Heilpädagogik und soziale Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen: eine Einführung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Tiber Egle, U. (2005). Langzeitfolgen früher Stresserfahrungen. In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tönjes, R. & Zeller, B. (2001). *Förderung der sozialen Kompetenz von Kindergartenkindern*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Humboldt-Universität Berlin.
- Tremblay, R., Pihl, R., Vitaro, F. & Dobkin, P. (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior. *Archives of General Psychiatry*, 51, 732-739.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving, W. Donaldson (Hrsg.), *Organisation of memory* (S. 382-404). New York: Academic Press.
- Twenge, J.M. & Campbell, W.K. (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem: A cross-temporal meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 5 (4), 321-344.
- Ulich, D. (1989). *Das Gefühl*. München: Psychologie Verlag.
- Urbain, E. & Kendall, P. (1980). Review of social-cognitive problem-solving interventions with children. *Psychological Bulletin*, 88 (1), 109-143.
- Vaskovics, L.A. (Hrsg.), (1982). *Umweltbedingungen familiärer Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Sozialisationsforschung*. Stuttgart: Enke.
- Verhulst, F.C. & Koot, H.M. (1992). The stability of externalizing behaviors in an epidemiological sample. In H. Remschmidt & M. H. Schmidt (Hrsg.), *Developmental psychopathology* (S. 139-149). Lewiston, NY: Hogrefe & Huber.
- Visionary. Verfügbar unter: <http://www.gewalt-in-der-schule.info>. (06.07.2005).
- Vitaglione, G.D. & Barnett, M.A. (2003). Assessing a new dimension of empathy: Empathic anger as a predictor of helping and punishing desires. *Motivation and Emotion*, 27 (4), 301-325.
- Wald, R. (1998). *Kindheit in der Wende - Wende in der Kindheit?*. Opladen: Leske und Budrich.
- Walker, H., Hops, H. & Johnson, S. (1975). Generalization and maintenance of classroom treatment effects. *Behavior Therapy*, 6, 188-200.
- Warden, D. & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving

- strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.
- Warschburger, P. & Petermann, F. (1997). Kinderverhaltenstherapie: Neue Trends am Beispiel der aggressiven Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Kinderverhaltenstherapie: Grundlagen und Anwendungen* (S. 86-126). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Webster-Stratton, C. & Reid, J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children - the foundation for early school readiness and success. Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants and young children*, 17 (2), 96-113.
- Weissberg, R., Caplan, M. & Harwood, R. (1991). Promoting competent young people in competence-enhancing environments: A systems-based perspective on primary prevention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59 (6), 830-841.
- Weisz, J., Weiss, B., Han, S., Granger, D. & Morton, T. (1995). Effects of psychotherapy with children and adolescents revisited: A meta-analysis of treatment outcome studies. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 450-468.
- White, J., Moffitt, T., Earls, F., Robins, L. & Silva, P. (1990). How early can we tell?: Predictors of childhood conduct disorder and adolescent delinquency. *Criminology*, 28 (4), 507-533.
- Wielkiewicz, R. (1986). *Behavior management in the schools. Principles and Procedures*. New York: Pergamon Press.
- Wilson, B. (1994). *Whose child is this?*. Orlando, Florida: Creation House.
- Wittmann, G. (1991). *Soziale Kompetenz im Kindergarten. Eine Explorationsstudie mit türkischen und deutschen Kindern*. München: Profil Verlag.
- Woerner, W., Becker, A., Friedrich, C., Klasen, H., Goodman, R. & Rothenberger, A. (2002). Normierung und Evaluation der deutschen Elternversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 30 (2), 105-112.
- Wolf, B., Becker, P., Conrad, S. & Jäger, R. (1998). Macht sich "Kindersituationen" bei Kindern bemerkbar? Der Situationsansatz in der Evaluation. *Empirische Pädagogik*, 12 (3), 271-295.
- Wolf, B., Conrad, S. & Lischer, P. (1996). *Schlüsselbildbefragung des Zielkindes*. Zentrum für empirische pädagogische Forschung Universität Koblenz-Landau: Unveröffentlichtes Testmanual.

- Wolff Metternich, T. & Döpfner, M. (2000). Oppositionelle Verhaltensstörungen im Vorschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 9 (1), 30-39.
- Wolff Metternich, T., Plück, J., Wieczorrek, E., Freund-Braier, I., Hautmann, C., Brix, G. & Döpfner, M. (2002). PEP - Ein Präventionsprogramm für drei- bis sechsjährige Kinder mit expansivem Problemverhalten. *Kindheit und Entwicklung*, 11 (2), 98-106.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (2003) *Lehrbuch Evaluation* (3. Auflage). Bern: Huber.
- Zeller, B. (1999a). *Aggressives Verhalten im Kindes- und Jugendalter. Sind kognitiv-behaviorale Interventionsansätze effektiv? Evaluationsergebnisse zum Training mit aggressiven Kindern von Franz & Ulrike Petermann*. Unveröffentlichte Hausarbeit. Humboldt-Universität Berlin.
- Zeller, B. (1999b). *Sozial unsicheres Verhalten im Kindes- und Jugendalter. Sind kognitiv-behaviorale Interventionsansätze effektiv? Evaluationsergebnisse zum Training mit sozial unsicheren Kindern von Ulrike & Franz Petermann*. Unveröffentlichte Hausarbeit. Humboldt-Universität Berlin.
- Zeller, S. (2003). *Verhaltensmodifikation im Grundschulunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Tokensystems*. Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Zumkley, H. (1992). Stability of individual differences in aggression. In A. Fraczek & H. Zumkley (Hrsg.), *Socialization and aggression* (S. 45-57). Berlin: Springer.

## VIII.2 Abbildungsverzeichnis

Modell I: Modifiziert aus Parker und Asher (1987).....	21
Modell II: Modifiziert aus Parker und Asher (1987). .....	21
Studienüberblick.....	177
Familienform, Qualifikation der Mutter, Berufstätigkeit der Mutter in der EG1. ....	262
Familienform, Qualifikation der Mutter, Berufstätigkeit der Mutter in der KG1.....	263
Mittelwerte der VBV, Skala KOMP anhand der Qualifikation der Mutter. ....	264
Mittelwerte der Faktoren der AE anhand der Qualifikation der Mutter.....	265
Mittelwerte des EFE-G-Faktors anhand der Qualifikation der Mutter. ....	265
Clusteranalyse K2 MZP1 EG1, Dendrogramm.....	369
Clusteranalyse K4 MZP1 EG1, Dendrogramm.....	370
Gefühlsgesichter: Angst, Ärger / Wut, Traurigkeit, Freude.....	384
Schlüsselbild: Situation Angst. ....	384
Schlüsselbild: Situation Traurigkeit. ....	385
Schlüsselbild: Situation Ärger / Wut.....	385
Smileys der Akzeptanz-Erhebung. ....	386
Verwendete Items des BBK. ....	386
Verwendete Items aus AE und EFE. ....	387
Auszug aus dem Fragebogen für die Erzieherinnen in ExpPhase 3 (Seiten 1 und 2 von 10). ....	388
Auszug aus dem Fragebogen für die Erzieherinnen in ExpPhase 3 (Seiten 3 und 4 von 10). ....	389
Auszug aus dem Fragebogen für die Erzieherinnen in ExpPhase 3 (Seiten 5 und 6 von 10). ....	390

### VIII.3 Tabellenverzeichnis

Überblick der Trainingsinhalte.....	141
Überblick der Trainingsstruktur .....	144
Aufbau der Trainingseinheiten.....	145
Aufbau der Kernzeit .....	148
Übersicht Trainingsmethodik.....	178
Gruppenaufteilung Experimentalphase 1 .....	184
Geschlechts- und Altersverteilung (in Monaten) Experimentalphase 1 bei MZP1.....	185
Geschlechts- und Altersverteilung (in Monaten) Experimentalphase 3 bei MZP4.....	187
Übersicht Messmethodik.....	187
Stabilität KG1 Schlüsselbildverfahren .....	207
Stabilität EG1 Schlüsselbildverfahren.....	207
Stabilität Baumhausverfahren .....	209
Stabilität KG1 VBV .....	213
Stabilität EG1 VBV.....	214
Stabilität EG1 und KG1 AE.....	217
Stabilität Gesamtgruppe AE.....	217
Validität: AE Faktoren 1 und 2 und EFE-G-Faktor, gesamte Stichprobe.....	218
Trennschärpen EFE (ohne Item 22) .....	220
Homogenität EFE (ohne Item 22) .....	221
Interne Konsistenzen EFE (ohne Item 22) .....	222
Wilcoxon-Test über die Zeit Schlüsselbildverfahren EG1 MZP1 zu MZP2 .....	224
Wilcoxon-Test über die Zeit Schlüsselbildverfahren KG1 MZP1 zu MZP2.....	224
Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen Schlüsselbildverfahren MZP1 .....	225
Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen Schlüsselbildverfahren MZP2 .....	225
Wilcoxon-Test über die Zeit Schlüsselbildverfahren EG2 MZP2 zu MZP3 .....	226
Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen Schlüsselbildverfahren MZP1(EG1) vs. MZP2(EG2).....	227
Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen Schlüsselbildverfahren MZP2(EG1) vs. MZP3(EG2).....	227
Verläufe der Cluster des Indizes K2 über die Zeit EG1 MZP1 zu MZP2.....	228
Verläufe der Cluster des Indizes K4 über die Zeit EG1 MZP1 zu MZP2.....	229

Verläufe getrennt nach Geschlechtern K2 und K4 über die Zeit EG1 MZP1 zu MZP2.....	230
Werte des Beliebt-1-Index im Vergleich.....	231
Zusammenhänge Beliebt 1 und Beliebt 2 - Minigruppenwerte .....	233
Zusammenhänge Beliebt 1 und Beliebt 2 - Gesamtwerte .....	233
Varianzanalyse mit Messwiederholung BBK MZP-A bis MZP-C.....	235
Verläufe der Cluster des Faktors Kompetent über die Zeit EG2 MZP-A zu MZP-C.....	237
Verläufe der Cluster des Faktors Aggressiv über die Zeit EG2 MZP-A zu MZP-C.....	237
Wilcoxon-Test über die Zeit Konfliktsituationen EG3 MZP4 zu MZP5 Ratingitems.....	238
Wilcoxon-Test über die Zeit Konfliktsituationen EG3 MZP4 zu MZP6 Ratingitems.....	239
Wilcoxon-Test über die Zeit Konfliktsituationen KG3 MZP4 zu MZP5 Ratingitems .....	240
Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen Konfliktsituationen MZP4 Ratingitems.....	240
Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen Konfliktsituationen MZP5 Ratingitems.....	241
McNemar-Test über die Zeit Konfliktsituationen EG3 MZP4 zu MZP5 dichotome Items.	242
McNemar-Test über die Zeit Konfliktsituationen EG3 MZP4 zu MZP6 dichotome Items.	243
McNemar-Test über die Zeit Konfliktsituationen KG3 MZP4 zu MZP5 dichotome Items	244
Binominaltest zwischen Gruppen Konfliktsituationen EG3 vs. KG3 MZP4 dichotome Items .....	245
Binominaltest zwischen Gruppen Konfliktsituationen EG3 vs. KG3 MZP5 dichotome Items .....	246
Mann-Whitney-U-Tests zu den Beurteilungen der Güte der Problemlösungen, Puppenspiel .....	247
Binominaltest über die Zeit Puppenspiel EG3 MZP4 zu MZP5 dichotome Items .....	249
Binominaltest über die Zeit Puppenspiel EG3 MZP4 zu MZP6 dichotome Items .....	249
Binominaltest über die Zeit Puppenspiel EG3 MZP5 zu MZP6 dichotome Items .....	250
Binominaltest über die Zeit Puppenspiel KG3 MZP4 zu MZP5 dichotome Items.....	250
Binominaltest zwischen Gruppen Puppenspiel EG3 vs. KG3 MZP4 dichotome Items .....	251
Binominaltest zwischen Gruppen Puppenspiel EG3 vs. KG3 MZP5 dichotome Items .....	252
Wilcoxon-Test über die Zeit VBV EG1.....	253
Wilcoxon-Test über die Zeit VBV KG1 MZP1 zu MZP2 .....	254
Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen VBV MZP1.....	255
Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen VBV MZP2.....	256
Wilcoxon-Test über die Zeit VBV EG2 MZP2 zu MZP3.....	256
Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen VBV MZP1(EG1) vs. MZP2(EG2).....	257

Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen VBV MZP2(EG1) vs. MZP3(EG2).....	258
t-Test über die Zeit Soziometrische Wahl EG2 MZP-A zu MZP-C .....	267
Verläufe der Cluster des Indizes WahlBeliebt über die Zeit EG2 MZP-A zu MZP-C.....	269
Korrelationen zwischen Baumhausverfahren und VBV (Validitäts-Prüfung).....	341
Erklärte Gesamtvarianz AE MZP1.....	342
Mustermatrix AE MZP1: Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert .....	342
Komponentenkorrelationsmatrix AE MZP1 .....	343
Erklärte Gesamtvarianz AE MZP2.....	343
Mustermatrix AE MZP2: Die Rotation ist in 4 Iterationen konvergiert .....	344
Komponentenkorrelationsmatrix AE MZP2 .....	344
Erklärte Gesamtvarianz EFE MZP1 .....	344
Kommunalitäten EFE MZP1 .....	345
Komponentenmatrix EFE MZP1 (1 Komponente extrahiert).....	345
Erklärte Gesamtvarianz EFE MZP2.....	346
Kommunalitäten EFE MZP2.....	346
Komponentenmatrix EFE MZP2 (1 Komponente extrahiert).....	347
Korrelationen des EFE-G-Faktors über die Zeit (Retest-Reliabilitäts-Prüfung).....	347
Deskriptive Daten Schlüsselbildverfahren gesamt.....	348
Deskriptive Daten Schlüsselbildverfahren EG1 .....	348
Deskriptive Daten Schlüsselbildverfahren KG1 .....	349
Deskriptive Daten Veränderungen in den Clustern der EG1 in K2 über die Zeit.....	349
Deskriptive Daten Veränderungen in den Clustern der EG1 in K4 über die Zeit.....	350
Deskriptive Daten Veränderungen der EG1 in K2 und K4 über die Zeit, getrennt nach Geschlechtern .....	350
Deskriptive Daten Baumhausverfahren gesamt .....	350
Deskriptive Daten Baumhausverfahren EG1 .....	351
Deskriptive Daten Baumhausverfahren KG1.....	351
Deskriptive Daten Baumhausverfahren MG 1 .....	351
Deskriptive Daten Baumhausverfahren MG 2 .....	352
Deskriptive Daten Baumhausverfahren MG 3 .....	352
Deskriptive Daten Baumhausverfahren MG 4 .....	352
Deskriptive Daten Baumhausverfahren MG 5 .....	353
Deskriptive Daten Baumhausverfahren MG 6 .....	353

Deskriptive Daten Baumhausverfahren MG 7 .....	353
Deskriptive Daten Baumhausverfahren MG 8 .....	354
Deskriptive Daten VBV, Gesamtstichprobe, Stanine-Werte .....	354
Deskriptive Daten VBV, EG1, Stanine-Werte .....	355
Deskriptive Daten VBV, KG1, Stanine-Werte .....	356
Deskriptive Daten AE, Gesamtstichprobe.....	357
Deskriptive Daten AE, EG1 .....	357
Deskriptive Daten AE, KG1 .....	358
Deskriptive Daten EFE, Gesamtstichprobe.....	358
Deskriptive Daten EFE, EG1 .....	359
Deskriptive Daten EFE, KG1 .....	360
Korrelationen zwischen K1 bis K4 des Schlüsselbildverfahrens und anderen Messverfahren (mit Ausnahme der VBV), Gesamtstichprobe .....	361
Korrelationen zwischen K1 bis K4 des Schlüsselbildverfahrens und den VBV, Gesamtstichprobe .....	363
Korrelationen zwischen K2 MZP2 und K4 MZP2 des Schlüsselbildverfahrens und anderen Messverfahren (mit Ausnahme der VBV), nur EG1 .....	365
Korrelationen zwischen K2 MZP2 und K4 MZP2 des Schlüsselbildverfahrens und den VBV, nur EG1 .....	367
t-Test über die Zeit VBV, EG1 .....	371
t-Test über die Zeit VBV, KG1 .....	372
t-Test zwischen EG1 und KG1 VBV zum Zeitpunkt MZP1.....	372
t-Test zwischen EG1 und KG1 VBV zum Zeitpunkt MZP2.....	373
Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen AE, MZP1.....	373
Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen AE, MZP2.....	374
Wilcoxon-Test über die Zeit AE, EG1 .....	374
Wilcoxon-Test über die Zeit AE, KG1 .....	374
Korrelationen der Faktoren des AE mit den Skalen der VBV, Gesamtstichprobe MZP1 ...	375
Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen EFE, MZP1 .....	376
Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen EFE, MZP2.....	376
Wilcoxon-Test über die Zeit EFE, EG1 .....	377
Wilcoxon-Test über die Zeit EFE, KG1.....	377
Korrelationen des EFE-G-Faktors mit den Skalen der VBV, Gesamtstichprobe MZP1 .....	378



Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen Qualifikation d. Mutter (aus Platzgründen ohne U-Werte; vgl. Textdarstellung); N (geringe Qualifikation) = 7;

N (hohe Qualifikation) = 42 .....	379
Deskriptive Daten BBK.....	380
Deskriptive Daten Rating Konfliktsituationen EG3 Messzeitpunkt 4 .....	381
Deskriptive Daten Rating Konfliktsituationen KG3 Messzeitpunkt 4.....	381
Deskriptive Daten Rating Konfliktsituationen EG3 Messzeitpunkt 5 .....	382
Deskriptive Daten Rating Konfliktsituationen KG3 Messzeitpunkt 5.....	382
Deskriptive Daten Rating Konfliktsituationen EG3 Messzeitpunkt 6 .....	383

#### VIII.4 Abkürzungsverzeichnis

AE.....	Autoritativer Erziehungsstil
AGGR.....	oppositionell-aggressives Verhalten
b.....	berufstätig
BBK.....	Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter
BEL .....	Beliebt
bzw. ....	beziehungsweise
ca. ....	circa
d.h. ....	das heißt
DSM .....	Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen
EFE.....	Skala zur Messung entwicklungsförderlichen Elternverhaltens
EG.....	Experimentalgruppe
EG1.....	Experimentalgruppe 1
EG2.....	Experimentalgruppe 2
EG3.....	Experimentalgruppe 3
EMOT.....	emotionale Auffälligkeiten
et al. ....	et altera
etc. ....	et cetera
evtl.....	eventuell
ExpPhase .....	Experimentalphase
ExpPhasen .....	Experimentalphasen
FA.....	Faktor
gez. ....	gezeichnet
G(-Faktor).....	Gesamtfaktor
gQ.....	geringe Qualifikation
hQ.....	hohe Qualifikation
HYP .....	Aufmerksamkeitsschwächen und Hyperaktivität
ICD .....	Internationale Klassifikation psychischer Störungen
ICPS.....	Interpersonal Cognitive Problem Solving bzw. I Can Problem Solve
i.d.R. ....	in der Regel
IQ.....	Intelligenzquotient
KG .....	Kontrollgruppe

KG1 .....	Kontrollgruppe 1
KG3 .....	Kontrollgruppe 3
Kita .....	Kindertagesstätte
KJHG.....	Kinder- und Jugendhilfegesetz
KOMP .....	soziale Kompetenz
m.....	männlich
MG.....	Minigruppe
min.....	Minuten
mon.....	Monate
MZP-A.....	Messzeitpunkt A
MZP-B.....	Messzeitpunkt B
MZP-C.....	Messzeitpunkt C
MZP1 .....	Messzeitpunkt 1
MZP2.....	Messzeitpunkt 2
MZP3.....	Messzeitpunkt 3
nb .....	nicht berufstätig
o.g. ....	oben genannt
PF.....	Primärfaktor
PIPS .....	Preschool Interpersonal Problem Solving Test
SDQ .....	Strengths and Difficulties Questionnaire
SDQ-Deu .....	Strengths and Difficulties Questionnaire Deutsche Version
TE .....	Trainingseinheit
u.a. ....	und andere
u.s.w.....	und so weiter
uvF.....	unvollständige Familie
v.a. ....	vor allem
VBV.....	Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder
vF.....	vollständige Familie
vgl.....	vergleiche
vs. ....	versus
w .....	weiblich
z.B.....	zum Beispiel

Benjamin Zeller

Abkürzungen des Literaturverzeichnisses werden an dieser Stelle nicht aufgeführt.  
Statistische Symbole und Abkürzungen werden in den Anmerkungen zu den jeweiligen  
Tabellen erläutert, sofern sie keine geläufigen Standardabkürzungen darstellen.

## ANHANG A: TABELLIERTE DATEN

## A.1 Experimentalphase 1

## A.1.1 Tabellen zur psychometrischen Qualität

## A.1.1.1 Baumhausverfahren

Tabelle A-1

*Korrelationen zwischen Baumhausverfahren und VBV (Validitäts-Prüfung)*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	N	$\tau_b$	sign	rho	sign
gesamt	BEL1 MZP1	KOMP Eltern MZP1	50	.08	.444	.12	.427
	BEL1 MZP1	AGGR Eltern MZP1	50	-.17	.120	-.23	.113
	BEL1 MZP1	HYP Eltern MZP1	50	-.09	.385	-.12	.406
	BEL1 MZP1	EMOT Eltern MZP1	50	-.06	.613	-.07	.607
	BEL1 MZP1	KOMP Erzieher MZP1	45	.21	.075	.26	.079
	BEL1 MZP1	AGGR Erzieher MZP1	45	-.25*	.032*	-.31*	.042*
	BEL1 MZP1	HYP Erzieher MZP1	45	-.32**	.006**	-.41**	.006**
	BEL1 MZP1	EMOT Erzieher MZP1	45	-.01	.968	-.01	.954
	BEL2 MZP1	KOMP Eltern MZP1	50	-.14	.192	-.17	.246
	BEL2 MZP1	AGGR Eltern MZP1	50	-.06	.580	-.07	.646
	BEL2 MZP1	HYP Eltern MZP1	50	-.03	.822	-.03	.836
	BEL2 MZP1	EMOT Eltern MZP1	50	-.10	.388	-.09	.526
	BEL2 MZP1	KOMP Erzieher MZP1	45	-.25*	.033*	-.32*	.031*
	BEL2 MZP1	AGGR Erzieher MZP1	45	.21	.074	.25	.103
	BEL2 MZP1	HYP Erzieher MZP1	45	.21	.076	.26	.089
	BEL2 MZP1	EMOT Erzieher MZP1	45	.16	.178	.20	.198

Anmerkungen.  $\tau_b$  = Korrelationskoeffizient Kendall-Tau-b. rho = Korrelationskoeffizient

Spearman-Rho. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. MZP1 = Messwert zum

Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2. BEL1 = Beliebt 1. BEL2 = Beliebt

2. KOMP = soziale Kompetenz. AGGR = oppositionell-aggressives Verhalten. HYP =

Aufmerksamkeitschwächen und Hyperaktivität. EMOT = emotionale Auffälligkeiten.

\*p<.05. \*\*p<.01.

*A.1.1.2 Autoritativer Erziehungsstil (AE)*

Tabelle A-2

*Erklärte Gesamtvarianz AE MZP1*

Gruppe	Messzeitpunkt	Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen
			Gesamt	% der Varianz	Kumulierte%	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte%	
gesamt	MZP1	1	4.852	60.653	60.653	4.852	60.653	60.653	4.210
		2	1.413	17.665	78.318	1.413	17.665	78.318	3.576
		3	0.497	6.212	84.530				
		4	0.403	5.041	89.571				
		5	0.330	4.120	93.691				
		6	0.225	2.817	96.509				
		7	0.181	2.262	98.771				
		8	0.098	1.229	100.000				

Tabelle A-3

*Mustermatrix AE MZP1: Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert*

Gruppe	Messzeitpunkt	Variable	Komponente	
			1	2
gesamt	MZP1	Item 1	.008	.865
		Item 2	.017	.923
		Item 3	.040	.888
		Item 6	.635	.321
		Item 7	.873	.135
		Item 8	.893	-.219
		Item 9	.792	.163
		Item 10	.888	.023

Tabelle A-4

*Komponentenkorrelationsmatrix AE MZP1*

Gruppe	Messzeitpunkt	Komponente	1	2
gesamt	MZP1	1	1.000	.45
		2	.45	1.000

Tabelle A-5

*Erklärte Gesamtvarianz AE MZP2*

Gruppe	Messzeitpunkt	Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen
			Gesamt	% der Varianz	Kumulierte%	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte%	
gesamt	MZP2	1	4.652	58.144	58.144	4.652	58.144	58.144	4.291
		2	1.618	20.220	78.364	1.618	20.220	78.364	3.096
		3	0.595	7.433	85.798				
		4	0.430	5.377	91.175				
		5	0.286	3.580	94.754				
		6	0.206	2.570	97.324				
		7	0.148	1.854	99.178				
		8	0.066	.822	100.000				

Tabelle A-6

*Mustermatrix AE MZP2: Die Rotation ist in 4 Iterationen konvergiert*

Gruppe	Messzeitpunkt	Variable	Komponente	
			1	2
gesamt	MZP2	Item 1	.127	.768
		Item 2	-.108	.945
		Item 3	.067	.905
		Item 6	.620	.161
		Item 7	.901	.081
		Item 8	.964	-.166
		Item 9	.858	.105
		Item 10	.956	-.053

Tabelle A-7

*Komponentenkorrelationsmatrix AE MZP2*

Gruppe	Messzeitpunkt	Komponente		
			1	2
gesamt	MZP2	1	1.000	.41
		2	.41	1.000

**A.1.1.3 Entwicklungsförderliches Elternverhalten (EFE)**

Tabelle A-8

*Erklärte Gesamtvarianz EFE MZP1*

Gruppe	Mess- zeit- punkt	Kompo- nente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
			Gesamt	% der Varianz	Kumulierte%	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte%
gesamt	MZP1							
		1	3.909	78.185	78.185	3.909	78.185	78.185
		2	0.509	10.176	88.361			
		3	0.280	5.593	93.954			
		4	0.192	3.847	97.802			
		5	0.110	2.198	100.000			



Tabelle A-9

*Kommunalitäten EFE MZP1*

Gruppe	Messzeitpunkt	Primärfaktor	Anfänglich	Extraktion
gesamt	MZP1	EFE MZP1 PF1	1.000	.886
		EFE MZP1 PF2	1.000	.829
		EFE MZP1 PF4	1.000	.841
		EFE MZP1 PF5	1.000	.584
		EFE MZP1 PF6	1.000	.770

*Anmerkungen. EFE = entwicklungsförderliches Elternverhalten. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. PF1 bis PF6 = Primärfaktor 1 bis 6.*

Tabelle A-10

*Komponentenmatrix EFE MZP1 (1 Komponente extrahiert)*

Gruppe	Messzeitpunkt	Primärfaktor	Komponente 1
gesamt	MZP1	EFE MZP1 PF1	.941
		EFE MZP1 PF2	.910
		EFE MZP1 PF4	.917
		EFE MZP1 PF5	.764
		EFE MZP1 PF6	.877

*Anmerkungen. EFE = entwicklungsförderliches Elternverhalten. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. PF1 bis PF6 = Primärfaktor 1 bis 6.*

Tabelle A-11

*Erklärte Gesamtvarianz EFE MZP2*

Gruppe	Messzeitpunkt	Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
gesamt	MZP2		Gesamt	% der Varianz	Kumulierte%	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte%
		1	3.791	75.825	75.825	3.791	75.825	75.825
		2	0.556	11.121	86.946			
		3	0.356	7.111	94.058			
		4	0.183	3.669	97.727			
		5	0.114	2.273	100.000			

Tabelle A-12

*Kommunalitäten EFE MZP2*

Gruppe	Messzeitpunkt	Primärfaktor	Anfänglich	Extraktion
gesamt	MZP2	EFE MZP2 PF1	1.000	.879
		EFE MZP2 PF2	1.000	.856
		EFE MZP2 PF4	1.000	.727
		EFE MZP2 PF5	1.000	.728
		EFE MZP2 PF6	1.000	.601

*Anmerkungen. EFE = entwicklungsförderliches Elternverhalten. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2. PF1 bis PF6 = Primärfaktor 1 bis 6.*

Tabelle A-13

*Komponentenmatrix EFE MZP2 (1 Komponente extrahiert)*

Gruppe	Messzeitpunkt	Primärfaktor	Komponente
			1
gesamt	MZP2	EFE MZP2 PF1	.938
		EFE MZP2 PF2	.925
		EFE MZP2 PF4	.853
		EFE MZP2 PF5	.853
		EFE MZP2 PF6	.775

*Anmerkungen. EFE = entwicklungsförderliches Elternverhalten. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2. PF1 bis PF6 = Primärfaktor 1 bis 6.*

Tabelle A-14

*Korrelationen des EFE-G-Faktors über die Zeit (Retest-Reliabilitäts-Prüfung)*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	N	$\tau_b$	sign	rho	sign
KG1	EFE G MZP1	EFE G MZP2	23	.75***	.000***	.89***	.000***
EG1	EFE G MZP1	EFE G MZP2	16	.56**	.003**	.74**	.001**
gesamt	EFE G MZP1	EFE G MZP2	39	.65**	.000***	.83***	.000***

*Anmerkungen.  $\tau_b$  = Korrelationskoeffizient Kendall-Tau-b. rho = Korrelationskoeffizient Spearman-Rho. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. KG1 = Kontrollgruppe 1. EG1 = Experimentalgruppe 1. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2. EFE = entwicklungsförderliches Elternverhalten. G = Gesamtfaktor.*

**\*\***p<.01.

**\*\*\***p<.001.

### **A.1.2 Tabellen zu den deskriptiven Daten**

#### **A.1.2.1 Schlüsselbildverfahren**

Die deskriptiven Daten der einzelnen Kompetenzindizes sind nicht untereinander zu vergleichen, da sich die maximal erreichbare Punktzahl in den einzelnen Kategorien unterschied.

Tabelle A-15

*Deskriptive Daten Schlüsselbildverfahren gesamt*

Gruppe	Variable	N	min	max	M	SD
gesamt	K1 MZP1	54	0	3	1.83	0.75
	K1 MZP2	54	0	3	1.70	0.84
	K2 MZP1	54	0	4	1.81	1.18
	K2 MZP2	54	0	4	2.20	1.12
	K3 MZP1	54	0	5	2.31	1.19
	K3 MZP2	54	0	5	2.30	1.33
	K4 MZP1	54	0	2	0.43	0.72
	K4 MZP2	54	0	2	0.65	0.83

*Anmerkungen. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert. K1 bis K4 = Kompetenzindex 1 bis 4. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2.*

Tabelle A-16

*Deskriptive Daten Schlüsselbildverfahren EG1*

Gruppe	Variable	N	min	max	M	SD
EG1	K1 MZP1	21	0	3	1.76	0.83
	K1 MZP2	21	0	3	1.90	0.89
	K2 MZP1	21	0	4	1.62	1.36
	K2 MZP2	21	0	4	2.76	1.09
	K3 MZP1	21	0	5	2.43	1.36
	K3 MZP2	21	0	5	2.33	1.35
	K4 MZP1	21	0	2	0.38	0.67
	K4 MZP2	21	0	2	1.14	0.91

*Anmerkungen. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert. EG1 = Experimentalgruppe 1. K1 bis K4 = Kompetenzindex 1 bis 4. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2.*

Tabelle A-17

*Deskriptive Daten Schlüsselbildverfahren KG1*

Gruppe	Variable	N	min	max	M	SD
KG1	K1 MZP1	33	1	3	1.88	0.70
	K1 MZP2	33	0	3	1.58	0.79
	K2 MZP1	33	0	4	1.94	1.06
	K2 MZP2	33	0	4	1.85	1.00
	K3 MZP1	33	0	4	2.24	1.09
	K3 MZP2	33	0	5	2.27	1.33
	K4 MZP1	33	0	2	0.45	0.75
	K4 MZP2	33	0	2	0.33	0.60

*Anmerkungen. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert. KG1 = Kontrollgruppe 1. K1 bis K4 = Kompetenzindex 1 bis 4. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2.*

Tabelle A-18

*Deskriptive Daten Veränderungen in den Clustern der EG1 in K2 über die Zeit*

Clusterlösung	Variable	N	M <sub>MZP1</sub>	SD <sub>MZP1</sub>	M <sub>Veränd</sub>	SD <sub>Veränd</sub>
Zwei Cluster	K2 Cluster 1	17	1.12	0.23	1.53	0.32
	K2 Cluster 2	4	3.75	0.25	-.50	0.50
Drei Cluster	K2 Cluster 1	6	0.00	0.00	2.50	0.43
	K2 Cluster 2	11	1.73	0.14	1.00	0.36
	K2 Cluster 3	4	3.75	0.25	-0.50	0.50

*Anmerkungen. K2 = Kompetenzindex 2. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. Veränd = Veränderung von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2.*

Tabelle A-19

*Deskriptive Daten Veränderungen in den Clustern der EGI in K4 über die Zeit*

Clusterlösung	Variable	N	M <sub>MZP1</sub>	SD <sub>MZP1</sub>	M <sub>Veränd</sub>	SD <sub>Veränd</sub>
Drei Cluster	K4 Cluster 1	15	0.00	0.00	0.93	0.25
	K4 Cluster 2	4	1.00	0.00	0.75	0.25
	K4 Cluster 3	2	2.00	0.00	-0.50	0.50

Anmerkungen. K4 = Kompetenzindex 4. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. Veränd = Veränderung von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2.

Tabelle A-20

*Deskriptive Daten Veränderungen der EGI in K2 und K4 über die Zeit, getrennt nach Geschlechtern*

Variable	Geschlecht	N	M <sub>MZP1</sub>	SD <sub>MZP1</sub>	M <sub>Veränd</sub>	SD <sub>Veränd</sub>
K2	männlich	8	1.88	0.55	0.63	0.42
	weiblich	13	1.46	0.35	1.46	0.45
K4	männlich	8	0.75	0.31	0.13	0.23
	weiblich	13	0.15	0.10	1.15	0.25

Anmerkungen. K2 = Kompetenzindex 2. K4 = Kompetenzindex 4. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. Veränd = Veränderung von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2.

### A.1.2.2 Baumhausverfahren

Tabelle A-21

*Deskriptive Daten Baumhausverfahren gesamt*

Gruppe	Variable	N	min	max	M	SD
gesamt	BEL1 MZP1	54	1.67	3.00	2.34	0.27
	BEL1 MZP2	52	1.60	3.00	2.35	0.29
	BEL2 MZP1	54	1.50	3.00	2.33	0.37
	BEL2 MZP2	49	1.67	3.00	2.32	0.28

Anmerkungen. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert. BEL1 = Beliebt 1. BEL2 = Beliebt 2. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2.

Tabelle A-22

*Deskriptive Daten Baumhausverfahren EG1*

Gruppe	Variable	N	min	max	M	SD
EG1	BEL1 MZP1	21	1.83	2.83	2.32	0.25
	BEL1 MZP2	20	1.83	3.00	2.26	0.28
	BEL2 MZP1	21	1.50	3.00	2.32	0.43
	BEL2 MZP2	18	1.83	2.67	2.17	0.24

*Anmerkungen. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert. EG1 = Experimentalgruppe 1. BEL1 = Beliebt 1. BEL2 = Beliebt 2. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2.*

Tabelle A-23

*Deskriptive Daten Baumhausverfahren KG1*

Gruppe	Variable	N	min	max	M	SD
KG1	BEL1 MZP1	33	1.67	3.00	2.36	0.29
	BEL1 MZP2	32	1.60	3.00	2.41	0.29
	BEL2 MZP1	33	1.71	3.00	2.33	0.31
	BEL2 MZP2	31	1.67	3.00	2.41	0.27

*Anmerkungen. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert. KG1 = Kontrollgruppe 1. BEL1 = Beliebt 1. BEL2 = Beliebt 2. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2.*

Tabelle A-24

*Deskriptive Daten Baumhausverfahren MG 1*

Gruppe	Variable	N	min	max	M	SD
MG 1 (EG1)	BEL1 MZP1	7	2.33	2.83	2.52	0.18
	BEL1 MZP2	6	2.25	3.00	2.57	0.27
	BEL2 MZP1	7	2.00	3.00	2.52	0.42
	BEL2 MZP2	5	2.00	2.67	2.27	0.25

*Anmerkungen. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert. MG 1 = Minigruppe 1. EG1 = Experimentalgruppe 1. BEL1 = Beliebt 1. BEL2 = Beliebt 2. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2.*

Tabelle A-25

*Deskriptive Daten Baumhausverfahren MG 2*

Gruppe	Variable	N	min	max	M	SD
MG 2 (EG1)	BEL1 MZP1	7	1.83	2.50	2.21	0.21
	BEL1 MZP2	7	2.17	2.40	2.22	0.08
	BEL2 MZP1	7	1.50	3.00	2.21	0.45
	BEL2 MZP2	6	2.00	2.50	2.22	0.23

*Anmerkungen. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert. MG 2 = Minigruppe 2. EG1 = Experimentalgruppe 1. BEL1 = Beliebt 1. BEL2 = Beliebt 2. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2.*

Tabelle A-26

*Deskriptive Daten Baumhausverfahren MG 3*

Gruppe	Variable	N	min	max	M	SD
MG 3 (EG1)	BEL1 MZP1	7	2.00	2.67	2.22	0.23
	BEL1 MZP2	7	1.83	2.30	2.04	0.18
	BEL2 MZP1	7	1.67	3.00	2.26	0.40
	BEL2 MZP2	7	1.83	2.50	2.05	0.21

*Anmerkungen. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert. MG 3 = Minigruppe 3. EG1 = Experimentalgruppe 1. BEL1 = Beliebt 1. BEL2 = Beliebt 2. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2.*

Tabelle A-27

*Deskriptive Daten Baumhausverfahren MG 4*

Gruppe	Variable	N	min	max	M	SD
MG 4 (KG1)	BEL1 MZP1	7	2.00	2.67	2.33	0.26
	BEL1 MZP2	7	2.00	2.50	2.28	0.18
	BEL2 MZP1	7	2.00	2.67	2.33	0.24
	BEL2 MZP2	7	2.00	2.50	2.29	0.18

*Anmerkungen. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert. MG 4 = Minigruppe 4. KG1 = Kontrollgruppe 1. BEL1 = Beliebt 1. BEL2 = Beliebt 2. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2.*



Tabelle A-28

*Deskriptive Daten Baumhausverfahren MG 5*

Gruppe	Variable	N	min	max	M	SD
MG 5 (KG1)	BEL1 MZP1	7	1.83	2.67	2.26	0.29
	BEL1 MZP2	6	1.60	2.60	2.37	0.39
	BEL2 MZP1	7	2.00	2.67	2.26	0.21
	BEL2 MZP2	6	2.20	2.60	2.37	0.15

*Anmerkungen. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert. MG 5 = Minigruppe 5. KG1 = Kontrollgruppe 1. BEL1 = Beliebt 1. BEL2 = Beliebt 2. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2.*

Tabelle A-29

*Deskriptive Daten Baumhausverfahren MG 6*

Gruppe	Variable	N	min	max	M	SD
MG 6 (KG1)	BEL1 MZP1	8	2.00	2.43	2.29	0.19
	BEL1 MZP2	8	2.00	2.71	2.45	0.23
	BEL2 MZP1	8	1.71	2.71	2.28	0.40
	BEL2 MZP2	8	2.14	3.00	2.45	0.28

*Anmerkungen. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert. MG 6 = Minigruppe 6. KG1 = Kontrollgruppe 1. BEL1 = Beliebt 1. BEL2 = Beliebt 2. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2.*

Tabelle A-30

*Deskriptive Daten Baumhausverfahren MG 7*

Gruppe	Variable	N	min	max	M	SD
MG 7 (KG1)	BEL1 MZP1	4	2.25	2.75	2.44	0.24
	BEL1 MZP2	4	2.33	3.00	2.67	0.39
	BEL2 MZP1	4	2.00	2.75	2.19	0.38
	BEL2 MZP2	4	2.33	3.00	2.67	0.27

*Anmerkungen. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert. MG 7 = Minigruppe 7. KG1 = Kontrollgruppe 1. BEL1 = Beliebt 1. BEL2 = Beliebt 2. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2.*

Tabelle A-31

*Deskriptive Daten Baumhausverfahren MG 8*

Gruppe	Variable	N	min	max	M	SD
MG 8 (KG1)	BEL1 MZP1	7	1.67	3.00	2.52	0.43
	BEL1 MZP2	7	2.00	2.80	2.39	0.26
	BEL2 MZP1	7	2.17	3.00	2.52	0.28
	BEL2 MZP2	6	1.67	2.67	2.39	0.38

Anmerkungen. *min* = minimaler Wert. *max* = maximaler Wert. *MG 8* = Minigruppe 8. *KG1* = Kontrollgruppe 1. *BEL1* = Beliebt 1. *BEL2* = Beliebt 2. *MZP1* = Messwert zum Messzeitpunkt 1. *MZP2* = Messwert zum Messzeitpunkt 2.

**A.1.2.3 Verhaltensbeurteilungsbögen für Vorschulkinder (VBV)**

Tabelle A-32

*Deskriptive Daten VBV, Gesamtstichprobe, Stanine-Werte*

Gruppe	Variable	N	min	max	M	SD
gesamt	KOMP Eltern MZP1	50	1	9	4.88	1.91
	KOMP Eltern MZP2	45	1	9	5.04	1.99
	AGGR Eltern MZP1	50	1	9	5.10	1.83
	AGGR Eltern MZP2	45	1	9	5.18	2.00
	HYP Eltern MZP1	50	1	9	5.46	1.97
	HYP Eltern MZP2	45	2	9	5.82	2.07
	EMOT Eltern MZP1	50	1	9	6.08	1.79
	EMOT Eltern MZP2	45	1	9	5.69	1.64
	KOMP Erzieher MZP1	45	1	9	5.56	2.02
	KOMP Erzieher MZP2	45	1	9	5.44	2.05
	AGGR Erzieher MZP1	45	3	9	5.91	1.72
	AGGR Erzieher MZP2	45	1	9	5.73	1.85
	HYP Erzieher MZP1	45	2	9	5.40	1.96
	HYP Erzieher MZP2	45	1	9	4.84	1.92
	EMOT Erzieher MZP1	45	2	9	6.82	1.76
	EMOT Erzieher MZP2	45	2	9	6.38	1.97

Anmerkungen. *min* = minimaler Wert. *max* = maximaler Wert. *MZP1* = Messwert zum Messzeitpunkt 1. *MZP2* = Messwert zum Messzeitpunkt 2. *KOMP* = soziale Kompetenz. *AGGR* = oppositionell-aggressives Verhalten. *HYP* = Aufmerksamkeitsschwächen und Hyperaktivität. *EMOT* = emotionale Auffälligkeiten.

Tabelle A-33

Deskriptive Daten VBV, EG1, Stanine-Werte

Gruppe	Variable	N	min	max	M	SD
EG1	KOMP Eltern MZP1	20	1	8	4.30	1.87
	KOMP Eltern MZP2	17	1	7	4.12	2.12
	AGGR Eltern MZP1	20	3	9	5.20	1.32
	AGGR Eltern MZP2	17	3	9	5.06	1.71
	HYP Eltern MZP1	20	3	9	6.30	1.56
	HYP Eltern MZP2	17	2	9	6.24	1.92
	EMOT Eltern MZP1	20	2	9	6.75	1.74
	EMOT Eltern MZP2	17	4	9	6.47	1.46
	KOMP Erzieher MZP1	21	2	9	5.86	1.59
	KOMP Erzieher MZP2	21	3	9	5.86	1.56
	AGGR Erzieher MZP1	21	3	8	5.57	1.43
	AGGR Erzieher MZP2	21	4	8	5.81	1.21
	HYP Erzieher MZP1	21	3	9	5.52	1.54
	HYP Erzieher MZP2	21	3	8	5.19	1.29
	EMOT Erzieher MZP1	21	5	9	6.71	1.49
	EMOT Erzieher MZP2	21	3	9	6.38	1.56

Anmerkungen. *min* = minimaler Wert. *max* = maximaler Wert. *MZP1* = Messwert zum Messzeitpunkt 1. *MZP2* = Messwert zum Messzeitpunkt 2. *EG1* = Experimentalgruppe 1. *KOMP* = soziale Kompetenz. *AGGR* = oppositionell-aggressives Verhalten. *HYP* = Aufmerksamkeitsschwächen und Hyperaktivität. *EMOT* = emotionale Auffälligkeiten.

Tabelle A-34

*Deskriptive Daten VBV, KG1, Stanine-Werte*

Gruppe	Variable	N	min	max	M	SD
KG1	KOMP Eltern MZP1	30	2	9	5.27	1.87
	KOMP Eltern MZP2	28	2	9	5.61	1.71
	AGGR Eltern MZP1	30	1	9	5.03	2.13
	AGGR Eltern MZP2	28	1	9	5.25	2.19
	HYP Eltern MZP1	30	1	9	4.90	2.04
	HYP Eltern MZP2	28	2	9	5.57	2.15
	EMOT Eltern MZP1	30	1	9	5.63	1.71
	EMOT Eltern MZP2	28	1	8	5.21	1.57
	KOMP Erzieher MZP1	24	1	9	5.29	2.33
	KOMP Erzieher MZP2	24	1	9	5.08	2.38
	AGGR Erzieher MZP1	24	3	9	6.21	1.91
	AGGR Erzieher MZP2	24	1	9	5.67	2.30
	HYP Erzieher MZP1	24	2	9	5.29	2.29
	HYP Erzieher MZP2	24	1	9	4.54	2.32
	EMOT Erzieher MZP1	24	2	9	6.92	2.00
	EMOT Erzieher MZP2	24	2	9	6.38	2.30

*Anmerkungen. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2. KG1 = Kontrollgruppe 1. KOMP = soziale Kompetenz. AGGR = oppositionell-aggressives Verhalten. HYP = Aufmerksamkeitsschwächen und Hyperaktivität. EMOT = emotionale Auffälligkeiten.*

In Bezug auf Einzelfalldarstellungen verweise ich auf Tönjes und B. Zeller (2001).

**A.1.2.4 Autoritativer Erziehungsstil (AE)**

Tabelle A-35

*Deskriptive Daten AE, Gesamtstichprobe*

Gruppe	Variable	N	min	max	M	SD
gesamt	FA1 MZP1	49	1.33	6.00	4.44	1.15
	FA1 MZP2	42	1.00	5.67	4.32	1.17
	FA2 MZP1	49	1.00	6.00	5.45	0.86
	FA2 MZP2	42	1.00	6.00	5.54	0.82

*Anmerkungen. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2. FA1 bis FA2 = Faktor 1 bis 2. Ratingstufen 1 = "völlig unzutreffend" bis 6 = "völlig zutreffend".*

Tabelle A-36

*Deskriptive Daten AE, EG1*

Gruppe	Variable	N	min	max	M	SD
EG1	FA1 MZP1	20	1.33	6.00	4.35	1.25
	FA1 MZP2	16	1.00	5.67	4.02	1.37
	FA2 MZP1	20	4.75	6.00	5.55	0.46
	FA2 MZP2	16	4.50	6.00	5.64	0.44

*Anmerkungen. EG1 = Experimentalgruppe 1. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2. FA1 bis FA2 = Faktor 1 bis 2. Ratingstufen 1 = "völlig unzutreffend" bis 6 = "völlig zutreffend".*

Tabelle A-37

*Deskriptive Daten AE, KG1*

Gruppe	Variable	N	min	max	M	SD
KG1	FA1 MZP1	29	1.33	6.00	4.49	1.09
	FA1 MZP2	26	1.33	5.67	4.50	1.01
	FA2 MZP1	29	1.00	6.00	5.39	1.06
	FA2 MZP2	26	1.00	6.00	5.47	0.99

*Anmerkungen. KG1 = Kontrollgruppe 1. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert.*

*MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2. FA1 bis*

*FA2 = Faktor 1 bis 2. Ratingstufen 1 = "völlig unzutreffend" bis 6 = "völlig zutreffend".*

**A.1.2.5 Entwicklungsförderliches Elternverhalten (EFE)**

Tabelle A-38

*Deskriptive Daten EFE, Gesamtstichprobe*

Gruppe	Variable	N	min	max	M	SD
gesamt	PF1 MZP1	49	1.00	6.00	5.48	0.98
	PF1 MZP2	42	1.00	6.00	5.46	0.92
	PF2 MZP1	49	1.00	6.00	5.25	1.00
	PF2 MZP2	42	1.00	6.00	5.23	0.91
	PF4 MZP1	49	1.00	6.00	5.19	0.89
	PF4 MZP2	42	1.00	6.00	5.03	0.92
	PF5 MZP1	49	1.33	6.00	4.63	1.00
	PF5 MZP2	42	1.33	6.00	4.66	0.93
	PF6 MZP1	49	1.00	6.00	5.22	0.98
	PF6 MZP2	42	1.00	6.00	5.33	0.92
	G MZP1	49	1.07	6.00	5.16	0.86
	G MZP2	42	1.07	6.00	5.14	0.80

*Anmerkungen. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert. MZP1 = Messwert zum*

*Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2. PF1 bis PF6 = Primärfaktor 1 bis*

*6. G = EFE-G-Faktor. Ratingstufen 1 = "völlig unzutreffend" bis 6 = "völlig zutreffend".*

Tabelle A-39

*Deskriptive Daten EFE, EG1*

Gruppe	Variable	N	min	max	M	SD
EG1	PF1 MZP1	20	4.40	6.00	5.58	0.51
	PF1 MZP2	16	3.80	6.00	5.44	0.73
	PF2 MZP1	20	3.50	6.00	5.50	0.65
	PF2 MZP2	16	4.00	6.00	5.47	0.59
	PF4 MZP1	20	4.75	6.00	5.43	0.44
	PF4 MZP2	16	4.25	6.00	5.14	0.56
	PF5 MZP1	20	3.00	6.00	4.68	0.81
	PF5 MZP2	16	3.33	5.67	4.85	0.63
	PF6 MZP1	20	4.00	6.00	5.33	0.67
	PF6 MZP2	16	3.50	6.00	5.34	0.79
	G MZP1	20	4.43	5.93	5.30	0.48
	G MZP2	16	4.20	5.82	5.25	0.47

*Anmerkungen. EG1 = Experimentalgruppe 1. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2. PF1 bis PF6 = Primärfaktor 1 bis 6. G = EFE-G-Faktor. Ratingstufen 1 = "völlig unzutreffend" bis 6 = "völlig zutreffend".*

Tabelle A-40

*Deskriptive Daten EFE, KG1*

Gruppe	Variable	N	min	max	M	SD
KG1	PF1 MZP1	29	1.00	6.00	5.41	1.21
	PF1 MZP2	26	1.00	6.00	5.47	1.03
	PF2 MZP1	29	1.00	6.00	5.08	1.17
	PF2 MZP2	26	1.00	6.00	5.09	1.05
	PF4 MZP1	29	1.00	6.00	5.03	1.08
	PF4 MZP2	26	1.00	6.00	4.96	1.08
	PF5 MZP1	29	1.33	6.00	4.60	1.12
	PF5 MZP2	26	1.33	6.00	4.54	1.07
	PF6 MZP1	29	1.00	6.00	5.16	1.16
	PF6 MZP2	26	1.00	6.00	5.33	1.00
	G MZP1	29	1.07	6.00	5.05	1.04
	G MZP2	26	1.07	6.00	5.08	0.95

*Anmerkungen. KG1 = Kontrollgruppe 1. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert.*

*MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2. PF1 bis PF6 = Primärfaktor 1 bis 6. G = EFE-G-Faktor. Ratingstufen 1 = "völlig unzutreffend" bis 6 = "völlig zutreffend".*



**A.1.3 Tabellen und Abbildungen zu den Hypothesenprüfungen,  
Zusammenhangsuntersuchungen und qualitativen Auswertungen**

**A.1.3.1 Schlüsselbildverfahren**

Tabelle A-41

*Korrelationen zwischen K1 bis K4 des Schlüsselbildverfahrens und anderen Messverfahren  
(mit Ausnahme der VBV), Gesamtstichprobe*

Variablen		K1		K2		K3		K4	
		MZP1	MZP2	MZP1	MZP2	MZP1	MZP2	MZP1	MZP2
Alter rho	rho	.16	.18	-.03	.30*	.17	.14	-.02	.30*
	sign	.242	.195	.823	.030*	.233	.326	.881	.030*
	N	54	54	54	54	54	54	54	54
BEL1 MZP1 rho	rho	.27*	.19	-.21	-.10	.24	.04	-.20	-.20
	sign	.045*	.171	.133	.487	.087	.784	.154	.157
	N	54	54	54	54	54	54	54	54
BEL2 MZP1 rho	rho	.05	.04	.08	.00	-.18	-.10	-.16	-.09
	sign	.717	.772	.557	.976	.182	.462	.261	.504
	N	54	54	54	54	54	54	54	54
BEL1 MZP2 rho	rho	.24	.05	.15	-.15	.48***	.01	.14	.01
	sign	.089	.717	.290	.295	.000***	.940	.332	.948
	N	52	52	52	52	52	52	52	52
BEL2 MZP2 rho	rho	.16	-.04	.18	.09	.07	-.02	.12	-.31*
	sign	.282	.774	.215	.544	.649	.917	.402	.031*
	N	49	49	49	49	49	49	49	49
AE FA1 MZP1 rho	rho	.08	.15	.12	-.10	.11	.28	.06	-.04
	sign	.604	.295	.405	.481	.435	.053	.709	.772
	N	49	49	49	49	49	49	49	49
AE FA2 MZP1 rho	rho	.00	.07	-.06	-.16	-.35*	-.12	-.03	-.05
	sign	.999	.615	.668	.270	.013*	.413	.865	.744
	N	49	49	49	49	49	49	49	49
AE FA1 MZP2 rho	rho	.25	.16	.10	-.27	.29	.12	-.05	.05
	sign	.104	.307	.547	.081	.060	.463	.735	.779

	N	42	42	42	42	42	42	42	42
AE FA2 MZP2	rho	.23	-.00	-.30	-.32*	-.20	-.18	-.18	-.01
	sign	.143	.981	.052	.042*	.212	.256	.262	.929
	N	42	42	42	42	42	42	42	42
EFE G MZP1	rho	-.08	.05	-.23	-.03	-.25	-.03	-.23	-.09
	sign	.566	.734	.112	.819	.084	.834	.115	.527
	N	49	49	49	49	49	49	49	49
EFE G MZP2	rho	-.07	-.08	-.33*	-.37*	-.18	-.29	-.33*	.02
	sign	.648	.595	.032*	.015*	.267	.059	.032*	.906
	N	42	42	42	42	42	42	42	42

Anmerkungen. rho = Korrelationskoeffizient Spearman-Rho. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2. BEL1 = Beliebt 1. BEL2 = Beliebt 2. AE = Autoritativer Erziehungsstil. FA1 bis FA2 = Faktor 1 bis Faktor 2. EFE = entwicklungsförderliches Elternverhalten. G = Gesamtfaktor.

\*p<.05.

\*\*p<.01.

Hierbei muss bedacht werden, dass die Korrelationen mit den Kompetenz-Indizes K2 und K4 zum Zeitpunkt MZP2 aufgrund von signifikanten Mittelwertsunterschieden zwischen den Versuchsgruppen zum Zeitpunkt MZP2 in diesen beiden Maßen (vgl. Gliederungspunkt VI.2.1.1) nur bedingt interpretierbar sind.

Tabelle A-42

*Korrelationen zwischen K1 bis K4 des Schlüsselbildverfahrens und den VBV,  
Gesamtstichprobe*

Variablen		K1	K1	K2	K2	K3	K3	K4	K4
		MZP1	MZP2	MZP1	MZP2	MZP1	MZP2	MZP1	MZP2
KOMP Eltern MZP1	rho	.05	-.06	-.06	-.16	-.06	.10	-.11	-.18
	sign	.709	.676	.700	.277	.697	.488	.458	.224
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
AGGR Eltern MZP1	rho	.00	-.11	.22	.06	.04	.02	.36*	.23
	sign	.987	.452	.123	.665	.768	.898	.010*	.115
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
HYP Eltern MZP1	rho	-.17	-.15	-.01	.07	-.08	-.03	.01	.13
	sign	.239	.311	.935	.628	.593	.830	.941	.372
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
EMOT Eltern MZP1	rho	-.01	-.07	-.23	.18	.09	-.04	-.18	.17
	sign	.929	.628	.116	.216	.519	.798	.224	.228
	N	50	50	50	50	50	50	50	50
KOMP Eltern MZP2	rho	.18	-.01	-.03	-.35*	.16	-.17	-.11	-.10
	sign	.246	.941	.861	.019*	.305	.252	.484	.536
	N	45	45	45	45	45	45	45	45
AGGR Eltern MZP2	rho	-.13	-.14	.21	.22	.05	.23	.34*	.07
	sign	.393	.358	.158	.140	.749	.123	.023*	.647
	N	45	45	45	45	45	45	45	45
HYP Eltern MZP2	rho	-.26	-.15	.06	.14	-.23	.12	.01	.02
	sign	.085	.325	.681	.350	.132	.446	.945	.881
	N	45	45	45	45	45	45	45	45
EMOT Eltern MZP2	rho	-.08	.11	-.02	.41**	.35*	.25	-.04	.32*
	sign	.594	.455	.917	.005**	.017*	.100	.814	.030*
	N	45	45	45	45	45	45	45	45
KOMP Erzieher MZP1	rho	.30*	.08	.03	-.02	.41**	.08	.08	.03
	sign	.043*	.612	.865	.917	.005**	.615	.584	.868
	N	45	45	45	45	45	45	45	45

AGGR Erzieher rho	.03	-.09	.02	-.08	-.19	-.30*	.24	-.14
MZP1								
sign	.824	.561	.879	.625	.203	.048*	.114	.370
N	45	45	45	45	45	45	45	45
HYP Erzieher MZP1 rho	-.19	-.17	-.07	-.02	-.45**	-.24	.14	.04
sign	.207	.253	.636	.907	.002**	.109	.368	.778
N	45	45	45	45	45	45	45	45
EMOT Erzieher rho	-.16	-.00	-.11	-.10	-.07	.08	-.29	-.09
MZP1								
sign	.289	.988	.472	.524	.629	.592	.056	.573
N	45	45	45	45	45	45	45	45
KOMP Erzieher rho	.17	.10	-.04	.06	.30*	.26	.01	.13
MZP2								
sign	.268	.532	.788	.676	.042*	.085	.934	.380
N	45	45	45	45	45	45	45	45
AGGR Erzieher rho	.03	-.09	.12	-.01	-.19	-.23	.31*	.05
MZP2								
sign	.845	.550	.446	.952	.221	.122	.040*	.758
N	45	45	45	45	45	45	45	45
HYP Erzieher MZP2 rho	-.14	-.11	-.04	.13	-.41**	-.21	.22	.18
sign	.374	.471	.800	.405	.005**	.172	.153	.247
N	45	45	45	45	45	45	45	45
EMOT Erzieher rho	-.36*	-.01	-.12	-.08	-.15	.08	-.29	-.13
MZP2								
sign	.016*	.970	.425	.590	.324	.626	.055	.412
N	45	45	45	45	45	45	45	45

Anmerkungen. rho = Korrelationskoeffizient Spearman-Rho. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2. KOMP = soziale Kompetenz. AGGR = oppositionell-aggressives Verhalten. HYP = Aufmerksamkeitsschwächen und Hyperaktivität. EMOT = emotionale Auffälligkeiten.

\*p<.05.

\*\*p<.01.

Hierbei muss bedacht werden, dass die Korrelationen mit den Kompetenz-Indizes K2 und K4 zum Zeitpunkt MZP2 aufgrund von signifikanten Mittelwertsunterschieden zwischen den Versuchsgruppen zum Zeitpunkt MZP2 in diesen beiden Maßen (vgl. Gliederungspunkt VI.2.1.1) nur bedingt interpretierbar sind. Es sei auf die Tabellen A-29 und A-30 verwiesen.

Tabelle A-43

*Korrelationen zwischen K2 MZP2 und K4 MZP2 des Schlüsselbildverfahrens und anderen Messverfahren (mit Ausnahme der VBV), nur EG1*

Variablen		K2 MZP2	K4 MZP2
Alter	rho	-.15	-.06
	sign	.528	.795
	N	21	21
BEL1 MZP1	rho	.04	-.24
	sign	.859	.288
	N	21	21
BEL2 MZP1	rho	-.01	-.07
	sign	.968	.765
	N	21	21
BEL1 MZP2	rho	-.12	.35
	sign	.620	.130
	N	20	20
BEL2 MZP2	rho	.26	.06
	sign	.292	.815
	N	18	18
AE FA1 MZP1	rho	.15	-.23
	sign	.542	.323
	N	20	20
AE FA2 MZP1	rho	.01	.05
	sign	.959	.840
	N	20	20
AE FA1 MZP2	rho	-.26	-.43
	sign	.327	.098
	N	16	16

AE FA2 MZP2	rho	.11	-.05
	sign	.684	.845
	N	16	16
EFE G MZP1	rho	-.04	-.21
	sign	.870	.387
	N	20	20
EFE G MZP2	rho	-.29	-.08
	sign	.281	.763
	N	16	16

Anmerkungen. rho = Korrelationskoeffizient Spearman-Rho. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2. BEL1 = Liebt 1. BEL2 = Liebt 2. AE = Autoritativer Erziehungsstil. FA1 bis FA2 = Faktor 1 bis Faktor 2. EFE = entwicklungsförderliches Elternverhalten. G = Gesamtfaktor.

\*\*p<.01.

Tabelle A-44

*Korrelationen zwischen K2 MZP2 und K4 MZP2 des Schlüsselbildverfahrens und den VBV, nur EG1*

Variablen		K2 MZP2	K4 MZP2
KOMP Eltern MZP1	rho	-.37	-.07
	sign	.108	.756
	N	20	20
AGGR Eltern MZP1	rho	.49*	.26
	sign	.029*	.270
	N	20	20
HYP Eltern MZP1	rho	.34	-.16
	sign	.144	.506
	N	20	20
EMOT Eltern MZP1	rho	.32	.17
	sign	.163	.464
	N	20	20
KOMP Eltern MZP2	rho	-.46	-.07
	sign	.062	.793
	N	17	17
AGGR Eltern MZP2	rho	.47	.15
	sign	.055	.578
	N	17	17
HYP Eltern MZP2	rho	.46	-.21
	sign	.060	.422
	N	17	17
EMOT Eltern MZP2	rho	.36	.31
	sign	.161	.223
	N	17	17
KOMP Erzieher MZP1	rho	-.28	-.21
	sign	.224	.372
	N	21	21
AGGR Erzieher MZP1	rho	.16	-.08
	sign	.499	.747

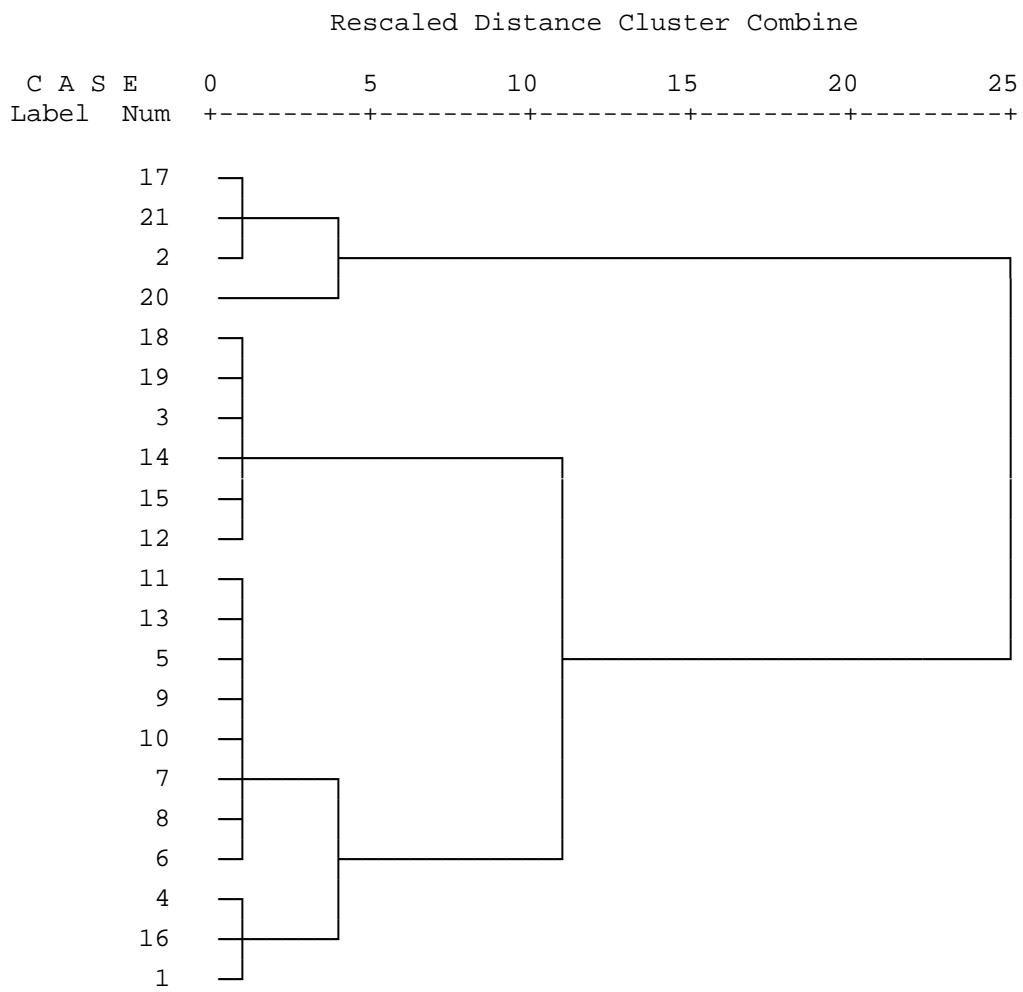
	N	21	21
HYP Erzieher MZP1	rho	.14	-.10
	sign	.532	.661
	N	21	21
EMOT Erzieher MZP1	rho	.11	.06
	sign	.649	.789
	N	21	21
KOMP Erzieher MZP2	rho	-.14	-.11
	sign	.552	.629
	N	21	21
AGGR Erzieher MZP2	rho	.18	.08
	sign	.434	.721
	N	21	21
HYP Erzieher MZP2	rho	.35	.04
	sign	.126	.876
	N	21	21
EMOT Erzieher MZP2	rho	.20	.03
	sign	.386	.897
	N	21	21

Anmerkungen. rho = Korrelationskoeffizient Spearman-Rho. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2. KOMP = soziale Kompetenz. AGGR = oppositionell-aggressives Verhalten. HYP = Aufmerksamkeitsschwächen und Hyperaktivität. EMOT = emotionale Auffälligkeiten.

\*p<.05.

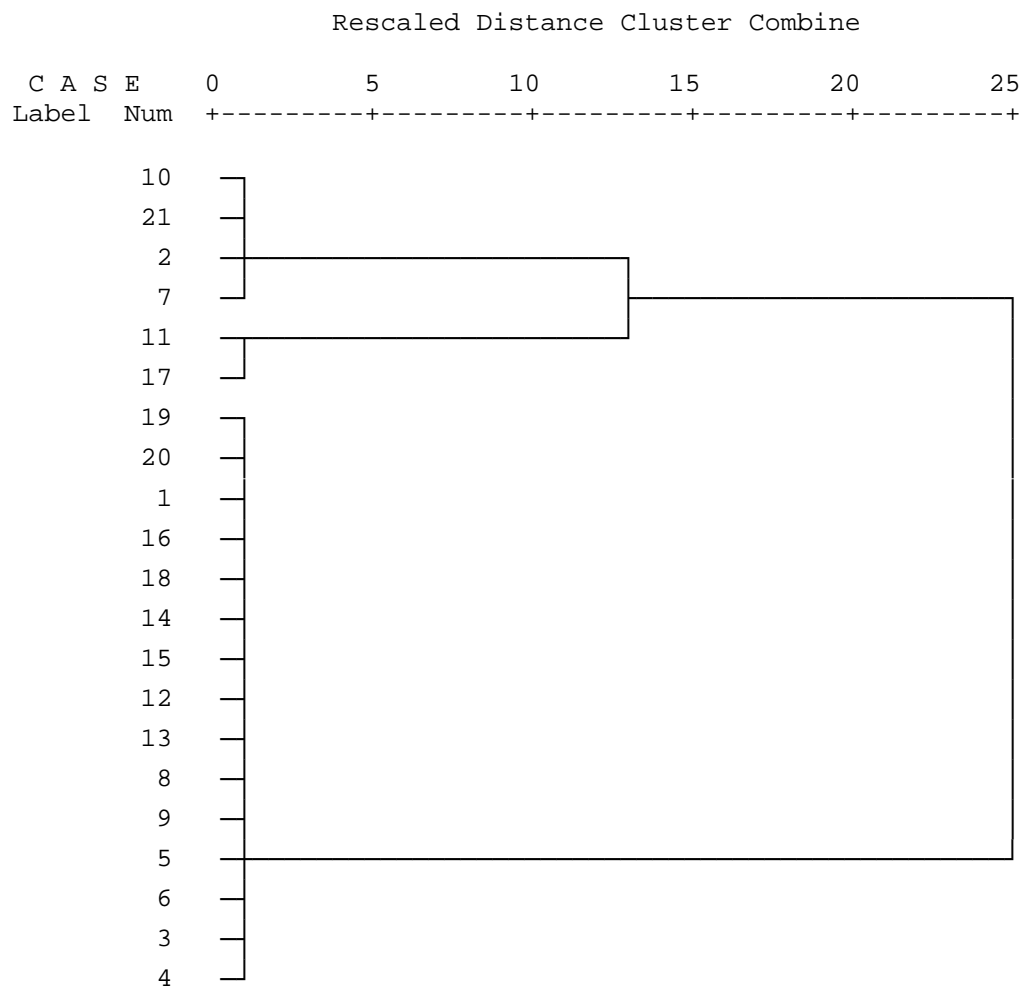


Abbildung A-1



Clusteranalyse K2 MZP1 EG1, Dendrogramm.

Abbildung A-2



*Clusteranalyse K4 MZP1 EG1, Dendrogramm.*

**A.1.3.2 Verhaltensbeurteilungsbögen für Vorschulkinder (VBV)**

Tabelle A-45

*t-Test über die Zeit VBV, EG1*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	N	T	df	sign
EG1	KOMP Eltern MZP1	KOMP Eltern MZP2	17	-.614	16	.548
	AGGR Eltern MZP1	AGGR Eltern MZP2	17	1.074	16	.299
	HYP Eltern MZP1	HYP Eltern MZP2	17	.000	16	1.000
	EMOT Eltern MZP1	EMOT Eltern MZP2	17	.838	16	.415
	KOMP Erzieher MZP1	KOMP Erzieher MZP2	21	.000	20	1.000
	AGGR Erzieher MZP1	AGGR Erzieher MZP2	21	-2.500*	20	.021*
	HYP Erzieher MZP1	HYP Erzieher MZP2	21	1.919	20	.069
	EMOT Erzieher MZP1	EMOT Erzieher MZP2	21	1.503	20	.149

*Anmerkungen. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. EG1 = Experimentalgruppe 1. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2. KOMP = soziale Kompetenz. AGGR = oppositionell-aggressives Verhalten. HYP = Aufmerksamkeitsschwächen und Hyperaktivität. EMOT = emotionale Auffälligkeiten.*

\* $p < .05$ .

Tabelle A-46

*t-Test über die Zeit VBV, KG1*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	N	T	df	sign
KG1	KOMP Eltern MZP1	KOMP Eltern MZP2	25	-2.627*	24	.015*
	AGGR Eltern MZP1	AGGR Eltern MZP2	25	.514	24	.612
	HYP Eltern MZP1	HYP Eltern MZP2	25	-.941	24	.356
	EMOT Eltern MZP1	EMOT Eltern MZP2	25	1.218	24	.235
	KOMP Erzieher MZP1	KOMP Erzieher MZP2	23	.445	22	.661
	AGGR Erzieher MZP1	AGGR Erzieher MZP2	23	2.299*	22	.031*
	HYP Erzieher MZP1	HYP Erzieher MZP2	23	2.006	22	.057
	EMOT Erzieher MZP1	EMOT Erzieher MZP2	23	1.358	22	.188

*Anmerkungen. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. KG1 = Kontrollgruppe 1. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2. KOMP = soziale Kompetenz. AGGR = oppositionell-aggressives Verhalten. HYP = Aufmerksamkeitschwächen und Hyperaktivität. EMOT = emotionale Auffälligkeiten.*

\* $p < .05$ .

Tabelle A-47

*t-Test zwischen EG1 und KG1 VBV zum Zeitpunkt MZP1*

Messzeitpunkt	Variable 1	Variable 2	T	df	sign
MZP1	KOMP Eltern EG1	KOMP Eltern KG1	1.790	48	.080
	AGGR Eltern EG1	AGGR Eltern KG1	-.342	47.836	.734
	HYP Eltern EG1	HYP Eltern KG1	-2.601*	48	.012*
	EMOT Eltern EG1	EMOT Eltern KG1	-2.243*	48	.030*
	KOMP Erzieher EG1	KOMP Erzieher KG1	-.960	40.725	.343
	AGGR Erzieher EG1	AGGR Erzieher KG1	1.250	43	.218
	HYP Erzieher EG1	HYP Erzieher KG1	-.393	43	.696
	EMOT Erzieher EG1	EMOT Erzieher KG1	.381	43	.705

*Anmerkungen. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. EG1 = Experimentalgruppe 1. KG1 = Kontrollgruppe 1. KOMP = soziale Kompetenz. AGGR = oppositionell-aggressives Verhalten. HYP = Aufmerksamkeitschwächen und Hyperaktivität. EMOT = emotionale Auffälligkeiten.*

\* $p < .05$ .

Tabelle A-48

*t-Test zwischen EG1 und KG1 VBV zum Zeitpunkt MZP2*

Messzeitpunkt	Variable 1	Variable 2	T	df	sign
MZP2	KOMP Eltern EG1	KOMP Eltern KG1	2.590*	43	.013*
	AGGR Eltern EG1	AGGR Eltern KG1	.307	43	.760
	HYP Eltern EG1	HYP Eltern KG1	-1.044	43	.302
	EMOT Eltern EG1	EMOT Eltern KG1	-2.667*	43	.011*
	KOMP Erzieher EG1	KOMP Erzieher KG1	-1.306	40.045	.199
	AGGR Erzieher EG1	AGGR Erzieher KG1	-.266	35.752	.792
	HYP Erzieher EG1	HYP Erzieher KG1	-1.177	36.810	.247
	EMOT Erzieher EG1	EMOT Erzieher KG1	-.010	40.679	.992

Anmerkungen. *sign* = a-posteriori-Signifikanzniveau. *MZP2* = Messwert zum Messzeitpunkt

2. *EG1* = Experimentalgruppe 1. *KG1* = Kontrollgruppe 1. *KOMP* = soziale Kompetenz.

*AGGR* = oppositionell-aggressives Verhalten. *HYP* = Aufmerksamkeitsschwächen und Hyperaktivität. *EMOT* = emotionale Auffälligkeiten.

\* $p < .05$ .

### A.1.3.3 Autoritativer Erziehungsstil (AE)

Tabelle A-49

*Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen AE, MZP1*

Messzeitpunkt	Variable 1	Variable 2	$N_{EG1}$	$N_{KG1}$	U	sign
MZP1	AE FA1 EG1	AE FA1 KG1	20	29	279.00	.821
MZP1	AE FA2 EG1	AE FA2 KG1	20	29	285.50	.925

Anmerkungen.  $N_{EG1}$  = *N* der Experimentalgruppe 1.  $N_{KG1}$  = *N* der Kontrollgruppe 1. *U* =

Mann-Whitney-U-Wert. *sign* = a-posteriori-Signifikanzniveau. *AE* = Autoritativer

Erziehungsstil. *FA1* bis *FA2* = Faktor 1 bis Faktor 2. *EG1* = Experimentalgruppe 1. *KG1* = Kontrollgruppe 1.

Tabelle A-50

*Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen AE, MZP2*

Messzeitpunkt	Variable 1	Variable 2	N <sub>EG1</sub>	N <sub>KG1</sub>	U	sign
MZP2	AE FA1 EG1	AE FA1 KG1	16	26	162.50	.232
MZP2	AE FA2 EG1	AE FA2 KG1	16	26	197.00	.768

Anmerkungen. N<sub>EG1</sub> = N der Experimentalgruppe 1. N<sub>KG1</sub> = N der Kontrollgruppe 1. U =

Mann-Whitney-U-Wert. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. AE = Autoritativer

Erziehungsstil. FA1 bis FA2 = Faktor 1 bis Faktor 2. EG1 = Experimentalgruppe 1. KG1 =

Kontrollgruppe 1.

Tabelle A-51

*Wilcoxon-Test über die Zeit AE, EG1*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	N	Rangsumme	sign
EG1	AE FA1 MZP1	AE FA1 MZP2	16	42.00	.505
	AE FA2 MZP1	AE FA2 MZP2	16	9.50	.116

Anmerkungen. EG1 = Experimentalgruppe 1. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. AE =

Autoritativer Erziehungsstil. FA1 bis FA2 = Faktor 1 bis Faktor 2. MZP1 = Messwert zum

Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2.

Tabelle A-52

*Wilcoxon-Test über die Zeit AE, KG1*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	N	Rangsumme	sign
KG1	AE FA1 MZP1	AE FA1 MZP2	23	75	.419
	AE FA2 MZP1	AE FA2 MZP2	23	31.5	.163

Anmerkungen. KG1 = Kontrollgruppe 1. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. AE =

Autoritativer Erziehungsstil. FA1 bis FA2 = Faktor 1 bis Faktor 2. MZP1 = Messwert zum

Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2.

Tabelle A-53

*Korrelationen der Faktoren des AE mit den Skalen der VBV, Gesamtstichprobe MZP1*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	N	$\tau_b$	sign	rho	sign
gesamt	AE FA1 MZP1	KOMP Eltern MZP1	49	.27*	.015*	.36*	.012*
	AE FA1 MZP1	AGGR Eltern MZP1	49	-.13	.232	-.19	.200
	AE FA1 MZP1	HYP Eltern MZP1	49	-.06	.583	-.11	.475
	AE FA1 MZP1	EMOT Eltern MZP1	49	-.16	.149	-.21	.156
	AE FA1 MZP1	KOMP Erzieher MZP1	41	.07	.547	.10	.520
	AE FA1 MZP1	AGGR Erzieher MZP1	41	.03	.808	.04	.794
	AE FA1 MZP1	HYP Erzieher MZP1	41	-.01	.917	-.03	.846
	AE FA1 MZP1	EMOT Erzieher MZP1	41	-.12	.335	-.13	.419
	AE FA2 MZP1	KOMP Eltern MZP1	49	.24*	.038*	.30*	.034*
	AE FA2 MZP1	AGGR Eltern MZP1	49	-.21	.066	-.27	.060
	AE FA2 MZP1	HYP Eltern MZP1	49	-.16	.163	-.21	.147
	AE FA2 MZP1	EMOT Eltern MZP1	49	-.08	.458	-.11	.469
	AE FA2 MZP1	KOMP Erzieher MZP1	41	-.32**	.009**	-.39*	.012*
	AE FA2 MZP1	AGGR Erzieher MZP1	41	.04	.777	.03	.876
	AE FA2 MZP1	HYP Erzieher MZP1	41	.16	.205	.20	.208

AE FA2	EMOT Erzieher	41	.09	.470	.11	.501
MZP1	MZP1					

Anmerkungen.  $\tau_b$  = Korrelationskoeffizient Kendall-Tau-b.  $\rho$  = Korrelationskoeffizient Spearman-Rho.  $sign$  = a-posteriori-Signifikanzniveau. AE = Autoritativer Erziehungsstil. FA1 bis FA2 = Faktor 1 bis Faktor 2. KOMP = soziale Kompetenz. AGGR = oppositionell-aggressives Verhalten. HYP = Aufmerksamkeitsschwächen und Hyperaktivität. EMOT = emotionale Auffälligkeiten. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1.

\* $p < .05$ .

\*\* $p < .01$ .

#### A.1.3.4 Entwicklungsförderliches Elternverhalten (EFE)

Tabelle A-54

Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen EFE, MZP1

Messzeitpunkt	Variable 1	Variable 2	$N_{EG1}$	$N_{KG1}$	U	sign
MZP1	EFE G EG1	EFE G KG1	20	29	266.50	.633

Anmerkungen.  $N_{EG1}$  = N der Experimentalgruppe 1.  $N_{KG1}$  = N der Kontrollgruppe 1. U = Mann-Whitney-U-Wert.  $sign$  = a-posteriori-Signifikanzniveau. EFE = entwicklungsförderliches Elternverhalten. G = Gesamtfaktor. EG1 = Experimentalgruppe 1. KG1 = Kontrollgruppe 1.

Tabelle A-55

Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen EFE, MZP2

Messzeitpunkt	Variable 1	Variable 2	$N_{EG1}$	$N_{KG1}$	U	sign
MZP2	EFE G EG1	EFE G KG1	16	26	198.50	.806

Anmerkungen.  $N_{EG1}$  = N der Experimentalgruppe 1.  $N_{KG1}$  = N der Kontrollgruppe 1. U = Mann-Whitney-U-Wert.  $sign$  = a-posteriori-Signifikanzniveau. EFE = entwicklungsförderliches Elternverhalten. G = Gesamtfaktor. EG1 = Experimentalgruppe 1. KG1 = Kontrollgruppe 1.



Tabelle A-56

*Wilcoxon-Test über die Zeit EFE, EG1*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	N	Rangsumme	sign
EG1	EFE G MZP1	EFE G MZP2	16	58.00	.910

*Anmerkungen. EG1 = Experimentalgruppe 1. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. EFE = entwicklungsförderliches Elternverhalten. G = Gesamtfaktor. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2.*

Tabelle A-57

*Wilcoxon-Test über die Zeit EFE, KG1*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	N	Rangsumme	sign
KG1	EFE G MZP1	EFE G MZP2	23	93.50	.444

*Anmerkungen. KG1 = Kontrollgruppe 1. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. EFE = entwicklungsförderliches Elternverhalten. G = Gesamtfaktor. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messwert zum Messzeitpunkt 2.*

Tabelle A-58

*Korrelationen des EFE-G-Faktors mit den Skalen der VBV, Gesamtstichprobe MZP1*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	N	$\tau_b$	sign	rho	sign
gesamt	EFE G MZP1	KOMP Eltern MZP1	49	.30**	.004**	.43**	.002**
	EFE G MZP1	AGGR Eltern MZP1	49	-.30**	.004**	-.45**	.001**
	EFE G MZP1	HYP Eltern MZP1	49	-.22*	.038*	-.31*	.029*
	EFE G MZP1	EMOT Eltern MZP1	49	-.06	.575	-.07	.620
	EFE G MZP1	KOMP Erzieher MZP1	41	-.14	.217	-.18	.252
	EFE G MZP1	AGGR Erzieher MZP1	41	-.09	.417	-.15	.354
	EFE G MZP1	HYP Erzieher MZP1	41	.07	.574	.11	.492
	EFE G MZP1	EMOT Erzieher MZP1	41	.13	.271	.15	.348

*Anmerkungen.  $\tau_b$  = Korrelationskoeffizient Kendall-Tau-b. rho = Korrelationskoeffizient Spearman-Rho. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. EFE = entwicklungsförderliches Elternverhalten. G = Gesamtfaktor. KOMP = soziale Kompetenz. AGGR = oppositionell-aggressives Verhalten. HYP = Aufmerksamkeitschwächen und Hyperaktivität. EMOT = emotionale Auffälligkeiten. MZP1 = Messwert zum Messzeitpunkt 1.*

\* $p < .05$ .

\*\* $p < .01$ .

**A.1.3.5 Soziodemographische Daten**

Tabelle A-59

*Mann-Whitney-U-Test zwischen Gruppen Qualifikation d. Mutter (aus Platzgründen ohne U-Werte; vgl. Textdarstellung); N (geringe Qualifikation) = 7; N (hohe Qualifikation) = 42*

Gruppe	Variable 1	Variable 2	M <sub>gQ</sub>	SD <sub>gQ</sub>	M <sub>hQ</sub>	SD <sub>hQ</sub>	sign
gesamt	KOMP Eltern MZP1 (gQ)	KOMP Eltern MZP1 (hQ)	4.75	2.01	5.00	1.41	.691
	KOMP Erzieher MZP1 (gQ)	KOMP Erzieher MZP1 (hQ)	5.33	2.04	7.00	1.41	.049* <sup>++</sup>
	KOMP Eltern MZP2 (gQ)	KOMP Eltern MZP2 (hQ)	4.66	1.97	7.17	0.98	.003**
	KOMP Erzieher MZP2 (gQ)	KOMP Erzieher MZP2 (hQ)	5.25	2.08	6.50	1.87	.189
	AE Faktor 1 MZP1 (gQ)	AE Faktor 1 MZP1 (hQ)	4.41	1.25	4.61	0.53	.856
	AE Faktor 2 MZP1 (gQ)	AE Faktor 2 MZP1 (hQ)	5.46	0.93	5.63	0.47	.866
	AE Faktor 1 MZP2 (gQ)	AE Faktor 1 MZP2 (hQ)	4.17	1.25	5.11	0.34	.048* <sup>++</sup>
	AE Faktor 2 MZP2 (gQ)	AE Faktor 2 MZP2 (hQ)	5.54	0.91	5.63	0.34	.529
	EFE-G-Faktor MZP1 (gQ)	EFE-G-Faktor MZP1 (hQ)	5.13	0.93	5.37	0.32	.648
	EFE-G-Faktor MZP2 (gQ)	EFE-G-Faktor MZP2 (hQ)	5.07	0.88	5.48	0.32	.155

*Anmerkungen. sign = a-posteriori-Signifikanzniveau. MZP1 = Messzeitpunkt 1. MZP2 = Messzeitpunkt 2. gQ = geringe Qualifikation. hQ = hohe Qualifikation. KOMP = soziale Kompetenz.*

\*p<.05

\*\*p<.01.

<sup>++</sup>nicht signifikant nach Bonferoni-Korrektur; nicht signifikant nach Holm-Korrektur.

## A.2 Experimentalphase 2 (BBK)

Hierzu verweise ich aus Gründen der inhaltlichen Verdichtung auf die Diplomarbeiten der Autoren Schlesier (2002) und Kolbow (2003). Größtenteils liegen allerdings aufgrund von Datenverlusten keine Datentabellen aus dieser Experimentalphase mehr vor (mit Ausnahme der bereits im Text bei den Verlaufstypendarstellungen aufgelisteten).

Einzig Daten zum Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter (BBK) möchte ich an dieser Stelle anführen. Die nachstehende Tabelle gibt die gemittelten Daten aller Beurteiler (über alle Kinder gemittelt) zu den Messzeitpunkten MZP-A, MZP-B und MZP-C wieder. Aufgrund von Datenverlust nach Erstellung der Berechnungen liegen nicht überall die Standardabweichungen vor.

Tabelle A-60

### *Deskriptive Daten BBK*

Gruppe	Variable	N	M	SD
EG2	Kompetent MZP-A	23	65.47	21.63
	Kompetent MZP-B	23	70.00	19.87
	Kompetent MZP-C	23	74.40 <sup>x</sup>	
	Schüchtern MZP-A	23	11.25	6.88
	Schüchtern MZP-B	23	11.13	4.62
	Schüchtern MZP-C	23	9.40 <sup>x</sup>	
	Aggressiv MZP-A	23	30.10 <sup>x</sup>	
	Aggressiv MZP-B	23	29.00 <sup>x</sup>	
	Aggressiv MZP-C	23	25.87	11.03

*Anmerkungen. EG2 = Experimentalgruppe 2. MZP-A = Messwert zum Messzeitpunkt A.*

*MZP-B = Messwert zum Messzeitpunkt B. MZP-C = Messwert zum Messzeitpunkt C.*

<sup>x</sup>geschätzter Wert (Datenverlust; der Wert wurde aus einer grafischen Abbildung in Kolbow, 2003, abgelesen).

**A.3 Experimentalphase 3 (Videoaufzeichnungen)**

Tabelle A-61

*Deskriptive Daten Rating Konfliktsituationen EG3 Messzeitpunkt 4*

Gruppe	Item	N <sub>min</sub>	min	max	M	SD
EG3	Aufgabe_zielgerichtet_verfolgt	72	1	5	2.89	1.03
	Kinder_empathisch_wertschätzend	72	1	5	2.24	0.78
	Atmosphäre_fröhlich	72	1	4	2.31	0.87
	Atmosphäre_traurig	72	0	1	0.69	0.46
	Atmosphäre_aggressiv	72	0	4	2.50	0.82
	Atmosphäre_ängstlich	72	0	2	0.76	0.57
	Atmosphäre_misssmutig	72	0	3	1.21	0.89

*Anmerkungen. EG3 = Experimentalgruppe 3. N<sub>min</sub> = Anzahl der Minuten. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert.*

Tabelle A-62

*Deskriptive Daten Rating Konfliktsituationen KG3 Messzeitpunkt 4*

Gruppe	Item	N <sub>min</sub>	min	max	M	SD
KG3	Aufgabe_zielgerichtet_verfolgt	66	1	4	2.62	1.03
	Kinder_empathisch_wertschätzend	66	1	3	1.98	0.71
	Atmosphäre_fröhlich	66	1	4	2.21	0.69
	Atmosphäre_traurig	66	1	3	1.09	0.38
	Atmosphäre_aggressiv	66	1	5	2.74	0.98
	Atmosphäre_ängstlich	66	1	2	1.03	0.17
	Atmosphäre_misssmutig	66	1	4	1.33	0.64

*Anmerkungen. KG3 = Kontrollgruppe 3. N<sub>min</sub> = Anzahl der Minuten. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert.*

Tabelle A-63

*Deskriptive Daten Rating Konfliktsituationen EG3 Messzeitpunkt 5*

Gruppe	Item	N <sub>min</sub>	min	max	M	SD
EG3	Aufgabe_zielgerichtet_verfolgt	68	1	5	3.01	1.17
	Kinder_empathisch_wertschätzend	68	1	4	2.68	0.76
	Atmosphäre_fröhlich	68	1	4	3.16	1.06
	Atmosphäre_traurig	68	0	1	0.51	0.50
	Atmosphäre_aggressiv	68	0	4	1.46	1.19
	Atmosphäre_ängstlich	68	0	2	0.54	0.56
	Atmosphäre_misssmutig	68	0	2	0.85	0.63

*Anmerkungen. EG3 = Experimentalgruppe 3. N<sub>min</sub> = Anzahl der Minuten. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert.*

Tabelle A-64

*Deskriptive Daten Rating Konfliktsituationen KG3 Messzeitpunkt 5*

Gruppe	Item	N <sub>min</sub>	min	max	M	SD
KG3	Aufgabe_zielgerichtet_verfolgt	65	1	5	2.91	0.96
	Kinder_empathisch_wertschätzend	65	1	3	2.17	0.65
	Atmosphäre_fröhlich	65	1	4	2.63	0.76
	Atmosphäre_traurig	65	1	2	1.03	0.17
	Atmosphäre_aggressiv	65	1	5	2.85	1.02
	Atmosphäre_ängstlich	65	1	1	1.00	0.00
	Atmosphäre_misssmutig	65	1	3	1.31	0.50

*Anmerkungen. KG3 = Kontrollgruppe 3. N<sub>min</sub> = Anzahl der Minuten. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert.*

Tabelle A-65

*Deskriptive Daten Rating Konfliktsituationen EG3 Messzeitpunkt 6*

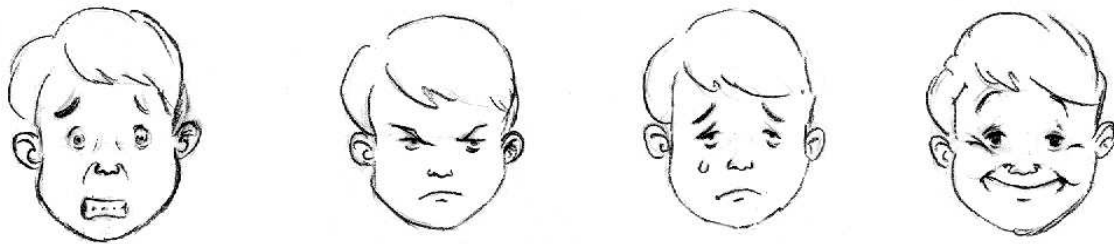
Gruppe	Item	N <sub>min</sub>	min	max	M	SD
EG3	Aufgabe_zielgerichtet_verfolgt	72	1	4	3.04	0.80
	Kinder_empathisch_wertschätzend	72	1	4	2.06	0.84
	Atmosphäre_fröhlich	72	1	4	2.14	0.84
	Atmosphäre_traurig	72	0	2	0.68	0.50
	Atmosphäre_aggressiv	72	0	4	2.51	1.04
	Atmosphäre_ängstlich	72	0	2	0.68	0.50
	Atmosphäre_misstrauig	72	0	4	1.18	0.86

*Anmerkungen. EG3 = Experimentalgruppe 3. N<sub>min</sub> = Anzahl der Minuten. min = minimaler Wert. max = maximaler Wert.*

## ANHANG B: EINE AUSWAHL EINGESETZTER MESSVERFAHREN

Aus Gründen der inhaltlichen Verdichtung werden an dieser Stelle nur Auszüge aus denjenigen Messverfahren dargestellt, welche nicht anderweitig publiziert sind bzw. für das Verständnis der Studie unabdingbar sind.

Abbildung A-3



*Gefühlsgesichter: Angst, Ärger / Wut, Traurigkeit, Freude.*

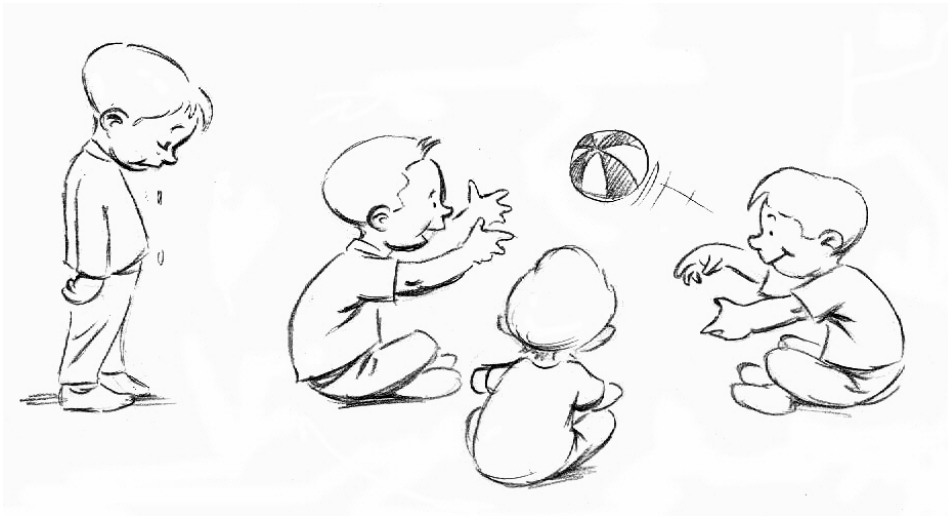
Abbildung A-4



*Schlüsselbild: Situation Angst.*

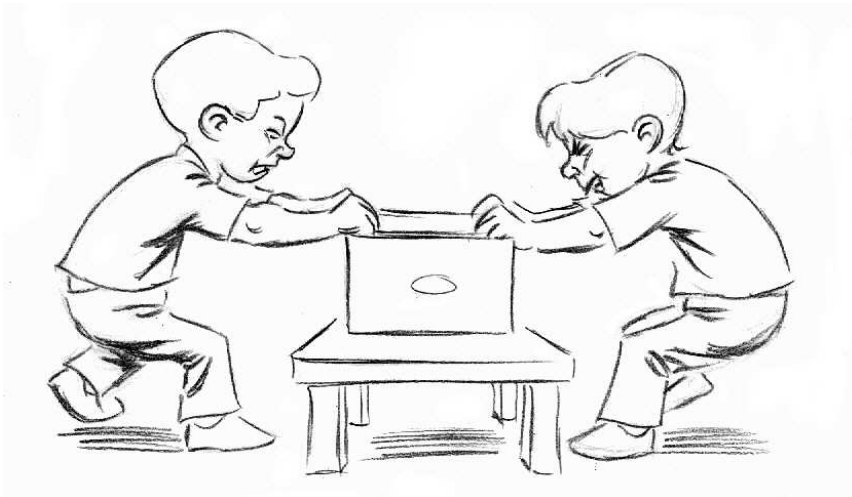


Abbildung A-5



*Schlüsselbild: Situation Traurigkeit.*

Abbildung A-6



*Schlüsselbild: Situation Ärger / Wut.*

Abbildung A-7

---

	
Name :                      Datum :	Name :                      Datum :

---

*Smileys der Akzeptanz-Erhebung.*

Abbildung A-8

- Itemgruppe *Kompetent*
- Das Kind nimmt aktiv am Gruppengeschehen teil
  - Es interagiert positiv mit anderen Kindern
  - Es kann auf Aufforderung (auf ein Ruhesignal hin) ruhig sein
  - Es erfasst die Aussage einer Modelldarbietung / Geschichte
  - Es zeigt empathische Reaktionen (emotionales Mitschwingen)
  - Es findet eigenständig soziale Problemlösungen
  - Es reagiert aktiv und inaktiv auf gestellte Anforderungen
- Itemgruppe *Schüchtern*
- Es ist schüchtern und gehemmt
  - In der Gruppe ist das Kind still und scheu
  - Es ordnet sich unter
- Itemgruppe *Aggressiv*
- Es will beachtet werden
  - Es ist unruhig bzw. springt oft auf und wendet sich anderen Beschäftigungen zu
  - Es sucht Streit

*Verwendete Items des BBK.*

Abbildung A-9

Items AE und EFE

1. Mein Kind erzählt mir von sich aus, wie es seine Freizeit verbringt.
2. Mein Kind berichtet mir auch ohne gefragt zu werden, was es besonders beschäftigt.
3. Mein Kind spricht mit mir auch von alleine über seine sehr persönlichen Probleme.
4. Schon am Gesichtsausdruck sehe ich, wie es meinem Kind geht.
5. Ich merke meinem Kind an, wenn etwas nicht stimmt.
6. Ich bin über alles informiert, was mein Kind angeht.
7. Ich helfe meinem Kind in persönlichen Dingen mit Rat und Tat.
8. Ich frage mein Kind ganz regelmäßig, wie es in der Kita so geht.
9. Ich merke meinem Kind sofort an, wenn es vor etwas Angst hat.
10. Ich nehme alles, was mein Kind auch außerhalb der Familie tut, immer sehr ernst.
11. Ich rede mit meinem Kind, wenn es über Probleme berichtet, die es außerhalb der Familie hat.
12. Wenn mein Kind Sorgen mit nach Hause bringt, dann rede ich mit ihm darüber, um ihm zu helfen.
13. Wenn mein Kind Probleme mit Freunden hat, spreche ich mit ihm darüber.
14. Ich höre mir die Probleme meines Kindes in Ruhe an.
15. Ich spreche mit meinem Kind über die unterschiedlichsten Themen.
16. Ich schäkere gern mit meinem Kind.
17. Auf spaßhafte Ideen meines Kindes gehe ich ein.
18. Ich scherze mit meinem Kind.
19. In spielerischer Art und Weise versuche ich, mein Kind zum Mitmachen zu bewegen.
20. Ich denke darüber nach, wie mein Kind mit bestimmten Erlebnissen zurechtkommt.
21. Ich überlege mir oft, ob mein Verhalten für die Entwicklung meines Kindes auch angemessen ist.
22. Ich versuche häufig, Situationen aus der Sicht meines Kindes zu sehen.
23. In schwierigen Situationen mit meinem Kind bleibe ich ruhig.
24. Auseinandersetzungen mit meinem Kind kann ich in spielerischer Form die Schärfe nehmen.
25. Ich kann in Ruhe warten, wenn mein Kind eine Lösung nicht gleich findet.
26. Ich versuche, mich in meinem Verhalten an die Entwicklung meines Kindes anzupassen.
27. Ich richte mich in meiner Art, mein Kind zu erziehen, auch nach seinen Besonderheiten.

*Verwendete Items aus AE und EFE.*

Abbildung A-10

Fakultät für Informations- und Kognitionswissenschaften  
 Psychologisches Institut  
 Abteilung Klinische und Entwicklungspsychologie  
 Christophstr. 2 · 72072 Tübingen

**EBERHARD KARLS  
 UNIVERSITÄT  
 TÜBINGEN**

Psychologisches Institut  
 Abteilung Klinische und Psychologische Psychologie

**EBERHARD KARLS  
 UNIVERSITÄT  
 TÜBINGEN**

An die teilnehmenden Erzieherinnen

Leiter des Lehrstuhls:  
 Prof. Dr. Martin Hautzinger  
 Leiter der Studie:  
 Dipl.-Psych. Benjamin Zeller  
 Telefonische Erreichbarkeit:  
 xxx (nur Anrufbeantworter)  
 xxx (persönlich)  
 Per E-Mail:  
 xxx

**Liebe Erzieherinnen,**

vielen Dank für Ihr Engagement!

Mit der Beantwortung der nachstehenden Fragen können Sie uns helfen, unser Fortertraining „Fairness“ zu verbessern. Bitte kreuzen Sie die für Sie zutreffenden Antworten an. Wichtig wäre, dass Sie sich dabei immer für eine Antwort entscheiden und nicht etwa zwei Kästchen in einer Zeile ankreuzen.

- Bitte kreuzen Sie an...**
- 0 = trifft überhaupt nicht zu.
  - 1 = trifft ein wenig zu.
  - 2 = trifft zur Hälfte zu.
  - 3 = trifft überwiegend zu.
  - 4 = trifft absolut zu.

Allgemein	0	1	2	3	4
Das Training hat mir Spaß gemacht.					
Das Training fand ich sinnvoll.					
Das Training hat mir neue Anregungen gegeben.					
Ich habe den Eindruck, dass sich mein Erziehungsverhalten positiv verändert hat.					
Ich sehe erzieherischen Herausforderungen optimistischer gegenüber.					
Das Training war praxistauglich (gut durchführbar).					
Das Training und das Material fand ich anspruchsvoll gestaltet.					
Das Training fand ich für die Kinder zu schwer.					
Die Hausaufgaben fand ich sinnvoll.					
Bei den Hausaufgaben konnte ich die Kinder gut begleiten.					
Ich würde so ein Training (ohne die Datenerhebungen) noch einmal durchführen.					
Die Durchführung des Trainings führte zu organisatorischen Schwierigkeiten.					
Die Datenerhebung führte zu organisatorischen Schwierigkeiten.					
Ich hätte mich gerne noch aktiver beteiligt.					
Ich konnte mich mit meinen Kolleginnen über das Training gut austauschen.					
Die Kolleginnen haben Interesse am Training gezeigt.					
Die Kolleginnen haben das Training aktiv unterstützt.					
Kolleginnen haben mir berichtet, dass einzelne Kinder vom Training profitiert haben.					
Die Eltern haben Interesse am Training gezeigt.					
Eltern haben mir berichtet, dass einzelne Kinder vom Training profitiert haben.					
Was ich zu diesem Abschnitt noch sagen möchte:					


*(gegebenenfalls auf der Rückseite weiter schreiben)*

Bitte kreuzen Sie an...	0	1	2	3	4
0 = trifft überhaupt nicht zu.					
1 = trifft ein wenig zu.					
2 = trifft zur Hälfte zu.					
3 = trifft überwiegend zu.					
4 = trifft absolut zu.					
<b>Die Raketennutzen und Eintragsverstärker</b>					
Das Vorgehen mit Raketennutzen und Eintragsverstärkern war zu kompliziert.					
Manchmal habe ich nicht gewusst, ob ich eine Raketennutzen geben soll.					
Manchmal gab es Streit um die Raketennutzen.					
Manchmal habe ich keine Zeit gehabt, Raketennutzen zu verteilen.					
Manchmal habe ich keine Lust gehabt, Raketennutzen zu verteilen.					
Manchmal habe ich vergessen, Raketennutzen zu verteilen.					
Die Raketennutzen haben mir die Arbeit bei Konflikten erleichtert.					
Was ich zu diesem Abschnitt noch sagen möchte:					
<b>Transfertechniken (Hausaufgaben, Detektivrunde, etc.)</b>					
Die Transfertechniken fand ich organisatorisch zu kompliziert.					
Die Transfertechniken fand ich sinnvoll.					
Mir fiel es leicht, die Transfertechniken durchzuführen.					
Die Transfertechniken haben mir die Arbeit bei Konflikten erleichtert.					
Die Kollegin in meiner Gruppe hat die Transfertechniken auch angewendet.					
Manchmal habe ich keine Zeit gehabt, die Transfertechniken durchzuführen.					
Manchmal habe ich keine Lust gehabt, die Transfertechniken durchzuführen.					
Manchmal habe ich vergessen, die Transfertechniken durchzuführen.					
Was ich zu diesem Abschnitt noch sagen möchte:					

*(gegebenenfalls auf der Rückseite weiter schreiben)*

Auszug aus dem Fragebogen für die Erzieherinnen in ExpPhase 3 (Seiten 1 und 2 von 10).

Abbildung A-11

Psychologisches Institut Abteilung Klinische und Psychologische Psychologie	<b>EBERHARD KARLS UNIVERSITÄT TÜBINGEN</b>				
<p><b>Bitte kreuzen Sie an...</b></p> <p>0 = trifft überhaupt nicht zu. 1 = trifft ein wenig zu. 2 = trifft zur Hälfte zu. 3 = trifft überwiegend zu. 4 = trifft absolut zu.</p>					
<b>Schulung / Zusammenarbeit</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Die Informationen zum Training (Schulung im Dezember/Januar) waren interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Informationen zum Training (Schulung im Dezember/Januar) waren verständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mir noch mehr Schulung gewünscht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Zusammenarbeit war angenehm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was ich zu diesem Abschnitt noch sagen möchte:					
<i>(gegebenenfalls auf der Rückseite weiter schreiben)</i>					
<p><b>Bitte kreuzen Sie an...</b></p> <p>0 = trifft überhaupt nicht zu. 1 = trifft ein wenig zu. 2 = trifft zur Hälfte zu. 3 = trifft überwiegend zu. 4 = trifft absolut zu.</p>					
<b>Die Auswirkungen auf die Kinder: Allgemein</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Die einzelnen Trainingseinheiten haben den Kindern Spaß gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Wiederholungsstunden haben den Kindern Spaß gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Hausaufgaben haben den Kindern Spaß gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Vorgehen mit Raketenmarken und Eintauscherkarten hat den Kindern Spaß gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Transferstrategien (Hausaufgab., Detektivrunde) haben den Kindern Spaß gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Training hat den Kindern neue Anregungen gegeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe den Eindruck, dass die Kinder vom Training profitiert haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einige Kinder haben mehr vom Training profitiert als andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was ich zu diesem Abschnitt noch sagen möchte:					
<i>(gegebenenfalls auf der Rückseite weiter schreiben)</i>					
<p><b>Bitte kreuzen Sie an...</b></p> <p>0 = trifft überhaupt nicht zu. 1 = trifft ein wenig zu. 2 = trifft zur Hälfte zu. 3 = trifft überwiegend zu. 4 = trifft absolut zu.</p>					
<b>Die Auswirkungen auf die trainierten Kinder: Nur während der Gruppensitzungen</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Alle Fragen beziehen sich NUR auf das Verhalten während der einzelnen Trainingseinheiten.					
Während der Trainingseinheiten hat positives Verhalten zugenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten hat positives Verhalten abgenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten hat negatives Verhalten zugenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten hat negatives Verhalten abgenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten haben sich die Kinder zunehmend sozial kompetenter gezeigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten haben die Kinder Gefühle zunehmend besser erkannt und benannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten konnten sich die Kinder zunehmend besser emotional einfühlen. Sie haben immer mehr Verständnis / Empathie für andere gezeigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten haben die Kinder Konflikte zunehmend besser verstanden und analysieren können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten haben die Kinder zunehmend mehr positive Konfliktlösungen gefunden (also eine größere Anzahl an Lösungen, bzw. schneller eine einfache Lösung gefunden).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten haben die Kinder zunehmend bessere Konfliktlösungen gefunden (die Qualität der Lösungen hat sich verbessert).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten haben sich die Kinder immer mehr zugetraut, soziale Konflikte zu lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten musste man die Kinder zunehmend weniger bei der Problemlösungssuche anleiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten haben die Kinder das Vorgehen mit den Signalkarten zunehmend besser verinnerlicht und verstanden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten haben die Kinder die Lernverse zunehmend mehr angewandt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten veränderten sich die sozialen Wertvorstellungen der Kinder zunehmend positiv (Überzeugung über Gerechtigkeit, Hilfsbereitschaft, Ehrlichkeit, Rücksichtnahme, Toleranz, Regelbehaltung etc., sichtbar an Aufgaben wie „man muss immer...“ oder „man darf nicht...“ etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten haben schüchternere Kinder in sozialen Situationen zunehmend mehr Mut gezeigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten haben die Kinder impulsives Verhalten zunehmend besser kontrollieren können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten wurden Außenseiler zunehmend besser integriert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten wurde die Gruppenatmosphäre zunehmend besser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was ich zu diesem Abschnitt noch sagen möchte:					
<i>(gegebenenfalls auf der Rückseite weiter schreiben)</i>					
<p><b>Bitte kreuzen Sie an...</b></p> <p>0 = trifft überhaupt nicht zu. 1 = trifft ein wenig zu. 2 = trifft zur Hälfte zu. 3 = trifft überwiegend zu. 4 = trifft absolut zu.</p>					
<b>Die Auswirkungen auf die trainierten Kinder: Nur während der Gruppensitzungen</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Alle Fragen beziehen sich NUR auf das Verhalten während der einzelnen Trainingseinheiten.					
Während der Trainingseinheiten hat positives Verhalten zugenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten hat positives Verhalten abgenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten hat negatives Verhalten zugenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten hat negatives Verhalten abgenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten haben sich die Kinder zunehmend sozial kompetenter gezeigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten haben die Kinder Gefühle zunehmend besser erkannt und benannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten konnten sich die Kinder zunehmend besser emotional einfühlen. Sie haben immer mehr Verständnis / Empathie für andere gezeigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten haben die Kinder Konflikte zunehmend besser verstanden und analysieren können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten haben die Kinder zunehmend mehr positive Konfliktlösungen gefunden (also eine größere Anzahl an Lösungen, bzw. schneller eine einfache Lösung gefunden).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten haben die Kinder zunehmend bessere Konfliktlösungen gefunden (die Qualität der Lösungen hat sich verbessert).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten haben sich die Kinder immer mehr zugetraut, soziale Konflikte zu lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten musste man die Kinder zunehmend weniger bei der Problemlösungssuche anleiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten haben die Kinder das Vorgehen mit den Signalkarten zunehmend besser verinnerlicht und verstanden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten haben die Kinder die Lernverse zunehmend mehr angewandt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten veränderten sich die sozialen Wertvorstellungen der Kinder zunehmend positiv (Überzeugung über Gerechtigkeit, Hilfsbereitschaft, Ehrlichkeit, Rücksichtnahme, Toleranz, Regelbehaltung etc., sichtbar an Aufgaben wie „man muss immer...“ oder „man darf nicht...“ etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten haben schüchternere Kinder in sozialen Situationen zunehmend mehr Mut gezeigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten haben die Kinder impulsives Verhalten zunehmend besser kontrollieren können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten wurden Außenseiler zunehmend besser integriert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Während der Trainingseinheiten wurde die Gruppenatmosphäre zunehmend besser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was ich zu diesem Abschnitt noch sagen möchte:					
<i>(gegebenenfalls auf der Rückseite weiter schreiben)</i>					

Fragebogen für Erzieherinnen, Seite 3

Fragebogen für Erzieherinnen, Seite 4

Auszug aus dem Fragebogen für die Erzieherinnen in ExpPhase 3 (Seiten 3 und 4 von 10).

Abbildung A-12

Psychologisches Institut Abteilung Klinische und Physiologische Psychologie		EBERHARD KARLS UNIVERSITÄT TÜBINGEN		Psychologisches Institut Abteilung Klinische und Physiologische Psychologie		EBERHARD KARLS UNIVERSITÄT TÜBINGEN	
<b>Bitte kreuzen Sie an...</b>							
0 = trifft überhaupt nicht zu.							
1 = trifft ein wenig zu.							
2 = trifft zur Hälfte zu.							
3 = trifft überwiegend zu.							
4 = trifft absolut zu.							
<b>Die Auswirkungen auf die trainierten Kinder: Verhalten im Alltag</b>							
<i>Alle Fragen beziehen sich NUR auf die Kinder, die am Training teilgenommen haben.</i>							
Im Kindergartenalltag hat positives Verhalten zugenommen.							
Im Kindergartenalltag hat positives Verhalten abgenommen.							
Im Kindergartenalltag hat negatives Verhalten zugenommen.							
Im Kindergartenalltag hat negatives Verhalten abgenommen.							
Im Kindergartenalltag haben sich die Kinder zunehmend sozial kompetenter gezeigt.							
Im Kindergartenalltag haben die Kinder Gefühle zunehmend besser erkannt und benannt.							
Im Kindergartenalltag konnten sich die Kinder zunehmend besser emotional einfühlen. Sie haben immer mehr Verständnis / Empathie für andere gezeigt.							
Im Kindergartenalltag haben die Kinder Konflikte zunehmend besser zunehmend besser verstanden und analysieren können.							
Im Kindergartenalltag haben die Kinder zunehmend mehr positive Konfliktlösungen gefunden (also eine größere Anzahl an Lösungen, bzw. schneller eine einfache Lösung gefunden).							
Im Kindergartenalltag haben die Kinder zunehmend bessere Konfliktlösungen gefunden (die Qualität der Lösungen hat sich verbessert).							
Im Kindergartenalltag konnten die Kinder Konfliktlösungen zunehmend besser in die Praxis umsetzen (also nicht nur die Idee haben, sondern auch so handeln).							
Im Kindergartenalltag haben sich die Kinder immer mehr zugehört, soziale Konflikte zu lösen.							
Im Kindergartenalltag musste man die Kinder zunehmend weniger bei der Problemlösungssuche anleiten.							
Im Kindergartenalltag haben die Kinder das Vorgehen mit den Signalarten zunehmend besser verinnerlicht und verstanden.							
Im Kindergartenalltag haben die Kinder die Lernweise zunehmend mehr angewandt.							
Im Kindergartenalltag verändern sich die sozialen Wertvorstellungen der Kinder zunehmend positiv (Überzeugungen über Gerechtigkeit, Hilfsbereitschaft, Ehrlichkeit, Rücksichtnahme, Toleranz, Regelmäßigkeit etc., sichtbar an Äußerungen wie „man muss immer...“ oder „man darf nicht...“ etc.).							
Im Kindergartenalltag haben sich die Kinder untereinander zunehmend mehr bei der Lösung von Konflikten unterstützt.							
Im Kindergartenalltag haben schüchternere Kinder in sozialen Situationen zunehmend mehr Mut gezeigt.							
Im Kindergartenalltag haben die Kinder impulsives Verhalten zunehmend besser kontrollieren können.							
Im Kindergartenalltag haben die Kinder zunehmend weniger gestöhnt.							
Im Kindergartenalltag konnten sich die Kinder zunehmend besser einigen.							
Im Kindergartenalltag haben sich die Kinder zunehmend besser leiten lassen, wenn es darum ging, einen Konflikt beizulegen.							
Im Kindergartenalltag wurden Außenseiter zunehmend besser integriert.							
Im Kindergartenalltag wurde die Gruppenatmosphäre zunehmend besser.							
Es gab einzelne Kinder, deren Verhalten sich im Kindergartenalltag stark verbesserte.							
Fragebogen für Erzieherinnen, Seite 5							
<b>Es gab Kinder, deren Verhalten sich im Kindergartenalltag verschlechterte.</b>							
Ich habe gemerkt, dass sich die trainierten Kinder meiner Gruppe positiv von den Kindern ohne Training unterscheiden.							
Was ich zu diesem Abschnitt noch sagen möchte:							
<i>(gegebenenfalls auf der Rückseite weiter schreiben)</i>							
<p>Und noch einmal <b>fat durchatmen</b> für den letzten, ganz wichtigen Abschnitt: Vielen Dank für Ihre Geduld in diesem letzten Abschnitt geht es nicht mehr um die ganze Gruppe, sondern um einzelne Kinder. Bitte nennen Sie sich noch einmal Zeit und berichten Sie bitte detailliert, was Ihnen bei den einzelnen Kindern im Trainingsverlauf aufgefallen ist (NUR bei den Kindern, die am Training teilgenommen haben). Schreiben Sie bitte für jedes Kind so einen kleinen Bericht – Stichpunkte genügen. Wenn Ihnen bei einem Kind gar nichts aufgefallen ist, vernichten Sie das einfach. Ansonsten bin ich Ihnen sehr dankbar, wenn Sie <b>alles</b> aufschreiben, was Ihnen zu einem Kind aufgefallen ist – nicht nur eine oder zwei Sachen. Sie dürfen gerne auch auf der Rückseite weiter schreiben. Sie können diese Aufgabe auch auf einen anderen Tag verschieben, wenn Sie jetzt (verständlicherweise) schon etwas geschäftig sind.</p> <p>Inhaltlich können Sie sich dabei an den oben aufgeführten Fragen für die Gruppe orientieren. Überlegen Sie, was sich an den Gefühlen, den Gedanken, den Werten, der Motivation, der Integration in der Gruppe und dem Verhalten Ihrer Kinder geändert hat. Mögliche Beispiele: Kind 1 geht mehr auf andere zu, Kind 2 wird mehr mitspielen gelassen, Kind 3 verhält sich weniger aggressiv, Kind 4 fühlt mehr mit anderen mehr Problemlösungen, Kind 5 versucht jetzt häufiger Streit zu schlichten, Kind 6 fühlt mehr mit anderen Kinder mit als früher, Kind 7 kann impulsives Verhalten besser kontrollieren, Kind 8 erkennt und benennt Gefühle viel besser, bei Kind 9 hat sich gar nichts getan, Kind 10 ist leider viel aggressiver als früher.</p>							
<b>Folgende Veränderungen sind mir bei den Kindern meiner Trainingsgruppe aufgefallen:</b>							
Zu Kind 1 (Name: _____): _____							
Fragebogen für Erzieherinnen, Seite 6							

Auszug aus dem Fragebogen für die Erzieherinnen in ExpPhase 3 (Seiten 5 und 6 von 10).

ANHANG C: MANUAL DES FÖRDERTRAININGS (KURZER AUSZUG)

C.1 Stunde 2 (Trainingseinheit S1)

**2. Stunde - Trainingseinheit S1**  
**Symbolebene - Der ausgegrenzte Dino und die Krokodile**

- 
- Das abgelehnte Tier integrieren. **Integrationsfokus**
- 

- Hab´ ich keinen Freund zum Spielen, werd´ ich mich ganz traurig fühlen! **Lernvers**
- 

- **Lernziel 1:** Gefühle Traurigkeit und Freude erkennen, ausdrücken und in Zusammenhang zur Situation bringen. **Lernziele**
    - Die Gefühlserkennung und der Gefühlsausdruck werden dabei verbal und durch Mimik geübt.
  - **Lernziel 2:** Sich in das Gegenüber einfühlen, dessen Perspektive übernehmen, sich mit diesem identifizieren.
  - **Lernziel 3:** Impulskontrolle: Lernen, nicht dem ersten Handlungsimpuls zu folgen, sondern sich anstattdessen einen passenden Lernvers ins Gedächtnis zu rufen, um dann einfühlsam und fair zu handeln.
- 

- 1. Sich einfühlen in die Gefühle des Gegenübers, diese erkennen und wiederholen** **Lernschritte für die Lernziele 1 und 2**
    - Erkennen und ausdrücken, wie sich der andere fühlt.
    - "Was sagt er da? Wie fühlt er sich?"
    - Verbal: "Er ist traurig.", "Er ist froh."
    - Nonverbal: "Spiegeln" durch Mimik.
  - 2. Sich einfühlen, Zusammenhänge erkennen**
    - Zusammenhang zur Situation herstellen.
    - "Warum fühlt er sich so?"
    - "Er ist traurig, weil keiner nett zu ihm ist.", "Er freut sich, weil die anderen ihn toll finden."
  - 3. Sich einfühlen, sich identifizieren**
    - Sich mit dem Gegenüber identifizieren.
    - "Kennt ihr das auch, ist euch das auch schon einmal so gegangen?"
    - "Ja, mir ist auch mal so was passiert. Nämlich <konkretes Beispiel>."
-

**1. Handlungsleitung durch Lernverse**

- Einfühlsame und prosoziale Verhaltensregeln in Form von Lernversen vermitteln.
- Die Lernverse auswendig lernen. Bei Konflikten daran erinnern.

**Lernschritte  
für das Lernziel 3**

---

- Planetenbögen (in der Anzahl der Kinder)
- Gefühlsbilder traurig und fröhlich (in der Anzahl der Kinder)
- Ausgeschnittene Lernverse (in der Anzahl der Kinder, sowie 1 großer Lernvers für den großen Gruppen-Planetenbogen)
- Ausgeschnittene Überblicks-Bilder (in der Anzahl der Kinder, sowie 1 großes Überblicks-Bild für den großen Gruppen-Planetenbogen)
- Von den Kindern ausgemalte Tier-Kartonbilder und ein von den Kindern gestaltetes Whiteboard mit zur Geschichte passendem landschaftlichen Hintergrund
- Eine Dose / Tüte Fruchtgummis in Tierform
- Raketenmarken
- Kleber

**Material**

---

**Raum für Notizen**





Hallo und herzlich Willkommen bei der ersten richtigen Runde von unserem super-duper-mega-spitzen-klasse Fair-sein-Programm. Wie schön, dass du und du und du (*auf die Kinder der Reihe nach zeigen, keinen auslassen*) da bist. Wisst Ihr noch, was fair heißt? Nein? Wisst ihr noch, was unfair ist? (*Antworten abwarten*) Genau! Und fair ist das Gegenteil. Fair heißt gerecht und gut miteinander umzugehen und sich zu vertragen. Dazu muss man auch wissen, wie sich der andere fühlt. So, aber jetzt geht's los. Und ich bin schon sehr gespannt, was wir heute erleben! Kannst du mir sagen, <Trainer B>, was wir heute machen werden?

## Begrüßung



Wir wollen heute zum ersten Mal zu einem Planeten fliegen. Dort werden wir klasse Abenteuer erleben. Dort leben ganz viele Tiere und die streiten sich manchmal und vertragen sich auch wieder.

## Hinflug

Und jetzt bitte einsteigen (*Kinder setzen sich in einen Kreis auf Stühle*). Wir ziehen unsere Raumfahrerhose, Jacke und Raketenstiefel an (*simulieren*), setzen den Helm auf (*simulieren*), schalten die Sprechanlage ein (*simulieren*), schnallen uns an und schon hören wir, wie die Kontrollstation unseren Start vorbereitet: 10-9-8-7-6 (*alle Kinder klopfen, auf Stühlen sitzend, immer schneller mit den Händen auf die Schenkel*). 5-4-3-2-1. Wir stampfen zusätzlich mit den Füßen auf den Boden. NULL! (*alle Kinder werfen die Arme in die Luft und schreien*).

Wir spüren, wie wir ganz schwerelos sind und schweben. Unsere Arme und Beine schweben und alles ist ganz leicht, während die Rakete immer höher steigt, immer höher.

Wenn wir aus dem linken Raketenfenster schauen (*alle Kinder schauen über die linke Schulter*) sehen wir die Erde. Sie wird immer kleiner und wir rufen "Tschüß Erde" und winken ihr zu (*machen*).

Wenn wir aus dem rechten Raketenfenster schauen (*alle Kinder schauen über die rechte Schulter*), sehen wir das Ziel unserer Weltraumreise: Den Planeten der Krokodile und der Dinos.

Unsere Rakete gleitet hinab (*alle Kinder summen erst laut, dann immer leiser und tiefer und bewegen die Hände an den Ohren, indem sie sie abwechselnd verschließen-öffnen, verschließen-öffnen, etc., erst schnell, dann immer langsamer werdend*).  
Wir sind sicher gelandet.



Es ist Zeit für eine Geschichte und die beginnt wie alle Märchen mit: Es war einmal...

In unserer Geschichte geht es um einen kleinen Dino und viele Krokodile.

**Fokussierung der Aufmerksamkeit**



Aber bevor wir so richtig beginnen, lernen wir noch etwas. Wir wollen rausfinden, wie sich die Tiere in unserer Geschichte fühlen.

Um zu hören, was jemand sagt, zu merken, wie sich jemand fühlt und denkt, und um zu sehen, was jemand für ein Gesicht macht, muss man ganz, ganz genau hinhören und hinsehen. Das wollen wir jetzt mal zusammen üben:

**Meine Ohren sind Antennen.**

*(entsprechende Bewegungen)*

**Meine Augen werden groß.**

*(entsprechende Bewegungen)*

**Und ich frag mich voller Neugier:**

**Was ist mit dem Dino los?**

---



Trainer A erzählt die Geschichte lebendig, Trainer B illustriert sie mit den entsprechenden Tier-Kartons am Whiteboard.

Kinder auf dem Boden im Kreis auf einer weichen Unterlage ("Märchenmatte") sitzend, bei unruhigen Kindern empfiehlt sich jedoch eher das Sitzen auf Stühlen. Die Geschichten sollten lebendig und interaktiv erzählt werden. So z.B. können die einzelnen Tiergeräusche mit den Kindern zusammen geübt werden und bestimmte Bewegungen vor- und nachgemacht werden. Lassen Sie Ihrer Kreativität freien Lauf! Z.B. könnten alle Kinder die Arme vor der Brust verschränken und "Püh" machen, wenn alle Tiere ein Tier ablehnen, oder es werden typische Bewegungen der Tiere nachgemacht, etc.

## Problemsituation präsentieren



Es war einmal an einem schönen Sommertag.

Bei den Krokodilen ist großer Badetag angesagt. Überall gehen die Krokodile ins Wasser baden. Es gibt ganz, ganz viele kleine Krokodile, die alle durcheinander wimmeln. Aber hoppla, da ist ja ein kleiner Dino darunter! Er ist größer als die anderen und runder. Während die Krokodile rennen können, geht das Dino-Junge laaangsam und sieht sich vorsichtig um.

Die Krokodiljungen fangen an zu lachen:

"He, was bist du denn für einer! Du bist ja eine richtige Fettkugel! Kannst du denn überhaupt laufen? Du watschelst ja wie eine richtige Sumpfschildkröte! Kröte, Tröte! Und was hast du für einen langen Hals?"

Da läuft das Dinojunge zur Krokodilmama. "Sie wird mir helfen", denkt es. Doch alles kommt anders. Der Krokodilmama ist es peinlich, dass Dino zu ihr gelaufen kommt: "Halte dich lieber zurück", sagt sie, "zeig dich nicht so bei den anderen Jungen. Ich weiß gar nicht, wie du zu mir gekommen bist. Meine anderen Kinder sind viel schöner!".

Da denkt Dino, es geht ihm besser, wenn er zum Papa läuft. Aber der Krokodilpapa ist gar nicht mit dem Dino einverstanden: "Du bist das hässlichste Krokodil, das es jemals gegeben hat! Hau ab und lass dich hier nicht mehr blicken! Ich will dich hier nicht mehr sehen! Wenn ich dich noch mal sehe, setzt es was! Los, renn zu deiner Mama und versteck dich bei ihr."

So läuft Dino zur Krokodilmama zurück. Aber jetzt sagt die Krokodilmama: "Was soll ich mit dir anfangen? Du siehst gar nicht aus wie ein normales Krokodil. Verschwinde lieber!"

Da läuft Dino weg zu einer kleinen Palme und will sich dahinter stellen. Bevor er da ist, kommen aber die anderen kleinen Krokodile angelaufen, schubsen es und rufen: "Du bist ein Trampeltier! Du hast keine Zähne! Du kannst nicht richtig laufen! Du kannst nur schnaufen! Wer spielt schon mit dir!"

Da sagt Dino: **"Ihr seid so furchtbar gemein zu mir!"**



Nachdem ihr so gut zugehört und ganz genau hingesehen habt, könnt ihr mir jetzt sicherlich alle meine Fragen beantworten.

## **Einführendes Verstehen üben**

Was hat Dino da gerade gesagt? (**sich einfühlen, Gefühle erkennen und wiederholen**)

Was für ein Gesicht hat er dabei gemacht? Wie hat er sich gefühlt? Zeigt es mir mal! (*Die Kinder werden zur pantomimischen Darstellung aufgefordert, anschließend werden sie gefragt, was das Gesicht sagen sollte.*)

Warum fühlt er sich so? (**sich einfühlen, Zusammenhänge erkennen**)

Habt ihr auch schon mal so etwas wie Dino erlebt? (**sich einfühlen, sich identifizieren**)

*In die Antworten auf die Fragen werden alle Kinder - nach Möglichkeit nacheinander - einbezogen.*

---



Dino ist anders als die Krokodile, als die anderen Krokodile, nicht wahr? Er ist ein Dino, kein Krokodil. Deswegen sieht er so anders aus. Deswegen kann er nicht so schnell laufen wie die anderen.

## **Problem-Aktualisierung**

Deswegen hat er keine Zähne wie sie. Deswegen kann er nicht schwimmen. Alle merken, dass er anders ist, aber alle wollen, dass er genauso ist wie sie. Da kann man ja nur traurig sein - Dino ist traurig und die Krokos sind alle wütend.

---



Und so geht die Geschichte weiter... Passt wieder gut auf. Wir üben das Aufpassen noch mal:

## **Fokussierung der Aufmerksamkeit**

**Meine Ohren sind Antennen.**

*(entsprechende Bewegungen)*

**Meine Augen werden groß.**

*(entsprechende Bewegungen)*

**Und ich frag mich voller Neugier:**

**Was ist mit dem Dino los?**

---



Zum Glück ist der Krokovogel da. Er putzt den Krokos immer die Zähne. Der hat schon viel gesehen. "Wisst ihr nicht, dass das kein Kroko ist?" fragt er die Krokodile. "Ihr seid weder Mama, noch Papa, noch Geschwister von ihm. Wahrscheinlich hat jemand ein Ei von den Dinos gestohlen und bei euch abgelegt. Seid nett zu ihm. Wenn seine Eltern wieder kommen, werden sie nett zu euch sein. Dinos sind groß und stark. Wenn ihr sie ärgert, geht es euch schlecht."

## Modell-Lösung präsentieren

"Ach so", sagt die Krokomutter, "so ist das also. Na ja, er ist doch eigentlich ein hübscher kleiner Dino. Er sieht zwar nicht aus wie ein Krokodil, aber wenn ich mir das genauer ansehe, sieht er richtig nett aus. Es tut mir leid, dass ich dich verscheucht habe. Wenn du keine Mama hast, kannst du bei mir bleiben."

"Hm", sagt der Krovater, "eigentlich ist er gar nicht so übel. Mit seinem langen Hals kann er mehr als wir sehen. Komm her Kleiner! Vielleicht kann ich dir Schnellaufen beibringen."

"He", sagen die Krokokinder, "es tut uns leid. Bist du wirklich so stark? Vielleicht bringst du uns das Baumstammschieben bei."

"Oh", sagt Dino, "**ihr seid auf einmal richtig nett geworden. Ich freue mich, dass ich mitspielen darf.**"



Nachdem ihr so gut zugehört habt und ganz genau hingesehen, könnt ihr mir jetzt sicherlich alle meine Fragen beantworten.

## Einfühlerndes Verstehen üben

Was hat Dino da gerade gesagt? **(sich einfühlen, Gefühle erkennen und wiederholen)**

Was für ein Gesicht hat er dabei gemacht? Wie hat er sich gefühlt? Zeigt es mir mal! *(Die Kinder werden zur pantomimischen Darstellung aufgefordert, anschließend werden sie gefragt, was das Gesicht sagen sollte.)*

Warum fühlt er sich so? **(sich einfühlen, Zusammenhänge erkennen)**

Habt ihr auch schon mal so etwas erlebt, wie es Dino jetzt gegangen ist? Habt ihr euch auch schon einmal so schlecht gefühlt und dann ist wieder alles gut gegangen? **(sich einfühlen, sich identifizieren)**

*In die Antworten auf die Fragen werden alle Kinder - nach Möglichkeit nacheinander - einbezogen.*

---



Jeder von euch bekommt vier Karten mit Kindergesichtern. Schaut euch die Gesichter genau an: Zwei Gesichter sind traurig und zwei Gesichter sind froh. Wir wollen jetzt rauskriegen, welche traurig sind und welche froh.

*Die Kinder sollen die typischen mimischen Merkmale von Traurigkeit und Fröhlichkeit erkennen, benennen, der adäquaten Situation zuordnen und auch darauf aufmerksam gemacht werden, dass das gleiche Gefühl bei verschiedenen Menschen unterschiedlich aussehen kann.*

Wie hat Dino sich zuerst gefühlt, als keiner mit ihm spielen wollte? (Antworten abwarten) Ja, er war traurig. Welche Karten zeigen traurige Gesichter? (zeigen lassen) Ja genau, richtig! Woran erkennt ihr das? (Von ein oder zwei Kindern erklären lassen.)

Wie hat Dino sich gefühlt, als die anderen ihn mitspielen ließen? (Antworten abwarten) Ja, er war fröhlich. Welche Karten zeigen fröhliche Gesichter? (zeigen lassen) Ja genau, richtig! Woran erkennt ihr das? (Von ein oder zwei Kindern erklären lassen.)



Ist das nicht erstaunlich? Wenn man einem Menschen genau ins Gesicht schaut, kann man erkennen, wie er sich fühlt, ohne dass dieser Mensch ein einziges Wort gesprochen hat!

Das wollen wir jetzt noch mal zusammen üben. Wir brauchen vier freiwillige Kinder (auswählen). Ihr dürft jetzt mit dem Gesicht das Gefühl zeigen, was ich euch ins Ohr flüstere. Aber nicht verraten und nichts sagen, nur das Gefühl im Gesicht zeigen! Also, passt gut auf, die Vorstellung beginnt! Ihr wisst ja: "Meine Ohren sind Antennen..." (nur andeuten. Dann dem ersten Kind ein Grundgefühl (fröhlich, traurig, ängstlich, wütend) ins Ohr flüstern und es vorspielen lassen, danach dem nächsten Kind ein anderes Gefühl, etc. Bei Schwierigkeiten Hilfestellung geben und dem Kind die Mimik einmal kurz zeigen (ohne dass die anderen Kinder es sehen).

**Gefühle erkennen, zuordnen und ausdrücken: Traurigkeit und Freude (Mimik-Übung)**



Und jetzt geht es im Krokodilsgang zur Rakete. (Alle Kinder stellen mit ihren Armen und Händen schnappende Krokodilmäuler dar und versuchen, ihren Vordermann zu schnappen, während sie im Kreis laufen. Dabei singen sie: "Schnapp, schnapp, schnapp, den Bauch beiß ich dir ab". Dabei sind vor allem die Trainer aktiv und jagen die Kinder. Dann setzen sich alle Kinder wieder auf ihre Stühle.)

**Abschluss-Spiel**



Bevor wir gleich auf die Erde zurückfliegen, flüstert uns der Dino noch schnell etwas ins Ohr:

**Hab´ ich keinen Freund zum Spielen,  
werd´ ich mich ganz traurig fühlen!**

*(visualisieren des Lernverses mit Mimik und Gestik)*

## Lernvers und Hausaufgabe



Kinder, was hat der Dino gesagt?

**Alle: Hab´ ich keinen Freund zum Spielen,  
werd´ ich mich ganz traurig fühlen!**

*(laut schreien, leise flüstern, Jungen "gegen" Mädchen, etc., visualisieren des Lernverses mit Mimik und Gestik)*

Und bis zum nächsten Mal lernen wir den Lernvers auswendig. Ich bin gespannt, wer ihn am besten kann. Ich bin ganz sicher, dass ihr das alle schafft. Wir werden euch dabei helfen. So lernt ihr es ganz schnell.

---



Einsteigen bitte! Wir kontrollieren unsere Raketenstiefel noch einmal, ob sie richtig sitzen, kontrollieren die Raumfahrerkleidung und unseren Reißverschluss, ob alles richtig sitzt *(simulieren)*, wir prüfen unseren Helm *(simulieren)*, schalten die Sprechanlage ein *(simulieren)* und schon hören wir, wie die Kontrollstation unseren Start vorbereitet: 10-9-8-7-6 *(alle Kinder klopfen, auf Stühlen sitzend, immer schneller mit den Händen auf die Schenkel)*. 5-4-3-2-1. Wir stampfen zusätzlich mit den Füßen auf den Boden. NULL! *(alle Kinder werfen die Arme in die Luft und schreien)*.

## Rückflug

Wir spüren, wie wir ganz schwerelos sind und schweben. Unsere Arme und Beine schweben und alles ist ganz leicht, während die Rakete immer höher steigt, immer höher.

Wenn wir aus dem linken Raketenfenster schauen *(alle Kinder schauen über die linke Schulter)* sehen wir den Planeten des Dinos und der Krokos. Der kleine Dino zwinkert mit den Augen, winkt uns zu und wir winken zurück *(machen)*. Die Krokodile nicken und wir nicken zurück *(machen)*.

Wenn wir aus dem rechten Raketenfenster schauen *(alle Kinder schauen über die rechte Schulter)*, sehen wir die Erde. Sie ist schön und ganz grün und blau. Wir kommen immer näher und wir sehen <unsere Stadt>, sehen <unsere Strasse>, sehen unseren Kindergarten und landen *(alle Kinder summen erst laut, dann immer leiser und tiefer und bewegen die Hände an den Ohren, indem sie sie abwechselnd verschließen-öffnen, verschließen-öffnen, etc., erst schnell, dann immer langsamer werdend)*. Wir sind sicher gelandet.

---



Auf Wiedersehen bis zum nächsten Mal! Jetzt klebt bitte noch den Lernvers - wie hieß der gleich, Kinder? (*Antworten abwarten*) - neben die erste Rakete auf diesen Planetenbogen (*Lernverse, Mappen und Kleber austeilen, aufkleben lassen*). Bitte lernt bis zum nächsten Mal den Lernvers auswendig. Mal sehen, wer das besser kann, die Jungen oder die Mädchen. Ich bin sicher, ihr werdet ihn alle gut können.

## Lernvers, Planetenbögen und Hausaufgaben

Und dann dürft ihr noch dieses Bild auf den ersten Planeten kleben (*Überblicks-Bilder austeilen, aufkleben lassen*). Bis zum nächsten Mal dürft ihr es ausmalen. Es zeigt noch mal, wie unsere Geschichte ging, die wir heute gehört haben. Und es zeigt auch, wie sich der Dino gefühlt hat.

Wer beim nächsten Mal den Lernvers weiß, bekommt so eine Raketenmarke hier (*zeigen*). Und wenn ihr das Bild ausmalt und dabei die Geschichte erzählt, gibt es noch eine Raketenmarke. Jeder kann sich also zwei Raketenmarken verdienen. Und diese Raketenmarken könnt ihr für ganz tolle Sachen einlösen, z.B. dürft ihr für 20 Raketenmarken verkleidet in den Kindergarten kommen. Wir werden uns dafür mit euch zusammen noch ganz tolle Belohnungen ausdenken. (*Mappen und Kleber wieder einsammeln*).

*Sie sollten dem Ausmalen bis zur nächsten Stunde etwas Zeit im Kindergartenalltag einräumen und daran erinnern. Wichtig wäre auch, dass Sie das Ausmalen und Beschäftigen mit der Geschichte und mit dem Lernvers loben. Sie sollten die Geschichte von jedem Kind während oder nach dem Malen ein bis zwei Mal nacherzählen lassen und gegebenenfalls korrigieren, um einen besseren Lernerfolg zu ermöglichen. Der Fokus sollte dabei auf den Gefühlen der Akteure und der gefundenen Problemlösung liegen. Es gibt insgesamt nur eine Raketenmarke für das Ausmalen und Nacherzählen. Hierbei dürfen die Kinder allerdings auch Fehler machen.*



Nun wollen wir uns für heute verabschieden. Nehmt die Arme überkreuz und fasst die Nachbarn an die Hände:  
**Freunde woll'n wir sein - keiner bleibt allein.**

## Freundschafts- Ritual

---





Zum Schluss gibt es noch für jedes Kind zwei furchtbar eklige "Planeten-Stinkmorcheln" aus unserer "Außerirdischen-Planetenbüchse". Igitt igitt.

**Bonbon-  
Pädagogik**

*Jedes Kind bekommt zwei Fruchtgummi-Tiere - bei besonders guter Mitarbeit kann (mit begleitendem Lob) um ein Gummitier aufgestockt werden, bei großer Unruhe bzw. Fehlverhalten einzelner oder der Gruppe erhält die ganze Gruppe ein Gummitier weniger. Letzteres muss aber vorher angekündigt worden sein. Immer sollte dann auch verständlich und sehr sachlich begründet werden, warum es ein Gummitier weniger gibt. In extremen Fällen können auch beide Gummitiere entzogen werden, das zweite Gummitier jedoch erst, nachdem den Kindern bereits mitgeteilt wurde, dass jetzt schon ein Gummitier abgezogen wurde und dann immer noch Fehlverhalten auftritt.*

**Allgemeine Transfer-Übungen:**

- Räumen Sie bitte Zeit für die Erledigung der Hausaufgaben ein und begleiten Sie diese Tätigkeit bzw. helfen Sie, wo es nötig ist.
- Bitte loben Sie die Kinder und belohnen Sie sie ggfls. mit Raketenmarken (wo vorgesehen) für die Erledigung der Hausaufgaben.
- Loben Sie die Kinder bitte für jegliche Beschäftigung mit den Trainingsinhalten und singen Sie das Lernvers-Lied zusammen.

**Transfer:  
Allgemeine und  
spezifische  
Transfer-Übungen**

**Spezifische Transfer-Übungen für diese Trainingseinheit:**

- Überlegen Sie bitte mit den Kindern, was diese sich als Eintauschverstärker wünschen können und notieren Sie diese Wünsche.
- Weisen Sie die Kinder bitte darauf hin, wie sie Raketenmarken erwerben können, beschreiben Sie die Fortschritte diesbezüglich und die möglichen Eintauschverstärker.
- Bitte loben Sie die Kinder, wenn diese bei sich selbst oder anderen Gefühle erkennen oder erklären, warum jemand sich so fühlt. Machen Sie bitte ggfls. Kinder auf deren Gefühle aufmerksam und helfen Sie ihnen, ihre Gefühle zu verstehen.

**Die Weltall-Detektive:**

- Schließen Sie jeden Tag bitte mit einer kleinen "Detektivrunde" ab, in welcher Sie von den Kindern die Ereignisse des Tages zusammenfassen lassen. Bitte legen Sie dabei den Fokus auf die Gefühle (insbesondere das gerade durchgenommene Gefühl), die Konflikte und die Lösungen hierfür.
- Dies können Sie folgendermaßen einführen: "Wir sind alle Weltall-Detektive. Unsere Aufgabe ist es, Gefühle zu merken und Beweise dafür zu finden. Außerdem suchen wir nach Lösungen für Probleme, z.B. wie sich zwei vertragen haben, die sich gestritten haben. Wer hat ein Gefühl gemerkt und woran hast du es gemerkt? Wer hat mitgekriegt, dass es einen Streit gab oder dass jemand einen anderen nicht lieb behandelt hat? Und wie wurde das Problem gelöst?"
- Es ist sinnvoll, wenn Sie einen der bisher verwendeten Charaktere (Dino, Krokodil oder Krokovogel) spielerisch einsetzen, um Informationen von den Kindern zu erfragen. Sie sollten dabei die Kinder jedes Mal wählen lassen, durch welchen der Charaktere sie abgefragt werden wollen. Dieser Entscheidungsprozeß stellt dann auch ein gutes Übungsfeld für Konfliktlösungen dar.
- Bei der Gefühlswahrnehmung geht es sowohl um die Wahrnehmung der eigenen Gefühle, als auch um die empathische Wahrnehmung der Gefühle eines Anderen. Eher schüchternen Kindern fällt manchmal ersteres schwerer, eher dominanten Kindern manchmal letzteres.
- Bitte versuchen Sie das zu fördern, was noch nicht so gut gelingt und sparen Sie dabei nicht mit Lob! Raketenmarken werden hier nicht verteilt, um eine Inflation dieser zu vermeiden.
- In der Detektivrunde können Sie – wenn Ihre Zeit reicht – anschließend auch nochmals auf die Inhalte dieser Trainingseinheit eingehen und den Lernvers wiederholen.
- Abschließen sollten Sie die Detektivrunde mit dem Freundschafts-Ritual.

**Transfer:  
Detektivrunde**

C.1 Stunde 15 (Trainingseinheit R7)

## 15. Stunde - Trainingseinheit R7

### Realebene - Benni will immer der Bestimmer sein

- 
- Das dominante Kind integrieren.

**Integrationsfokus**

- 
- Jetzt spielen wir mal solche Sachen, die uns allen Freude machen!

**Lernvers**

- 
- **Lernziel 3:** Impulskontrolle: Signalkarten und Lernverse.
  - **Lernziel 4:** Soziale Konflikte lösen.
  - Hierfür ist die Beherrschung der Lernziele 1 und 2 für die vier gelernten Gefühle notwendig und wird deshalb auch weiter geübt.

**Lernziele**

- 
1. **Sich einfühlen in die Gefühle des Gegenübers, diese erkennen und wiederholen**
    - Erkennen und ausdrücken, wie sich der andere fühlt.
  2. **Sich einfühlen, Zusammenhänge erkennen**
    - Zusammenhang zur Situation herstellen.
  3. **Sich einfühlen, sich identifizieren**
    - Sich mit dem Gegenüber identifizieren.

**Lernschritte  
für die Lernziele  
1 und 2**

- 
1. **Konflikte mit Signalkarten steuern**
    - Rote Karte: Die Konfliktsituation erfassen. "Stop! Was ist hier los? Was ist das Problem?"
    - Gelbe Karte: Kompetente Lösungen finden (siehe Lernziel 4). "Was können wir jetzt machen? Wir denken ganz stark nach!"
    - Grüne Karte: Gute Lösungen erkennen und loben. "Das ist eine gute Idee!"
    - Die Karten in den Geschichten und bei realen Konflikten im Alltag einsetzen.
  2. **Handlungsleitung durch Lernverse**
    - Einfühlsame und prosoziale Verhaltensregeln in Form von Lernversen vermitteln.
    - Die Lernverse auswendig lernen. Bei Konflikten daran erinnern.

**Lernschritte  
für das Lernziel 3**

**Lernschritte  
für das Lernziel 4**

- 1. Verständnis ausdrücken, sich einfühlen**
  - Ich drücke Verständnis dafür aus, dass du dich so und nicht anders verhältst und fühlst. Ich kann das nachvollziehen.
  - Ich respektiere dein Verhalten und deine Gefühle und bezeichne dich nicht gleich als blöde, böse oder minderwertig.
- 2. Konfrontieren, auf Widersprüche aufmerksam machen**
  - Andererseits: Wenn du dich so verhältst, ärgere ich mich / verletzt es mich / ziehe ich mich zurück.
  - Und: Wenn du dich so verhältst, wirst du dein Ziel nicht erreichen. Dann wirst du dich auch nicht gut fühlen.
- 3. Problemlösung vorschlagen**
  - Wenn du dich anders verhältst, werde ich mich besser fühlen / können wir kooperieren und du wirst dein Ziel erreichen und dich auch besser fühlen.
- 4. Problemlösung akzeptieren (durch den anderen Konfliktpartner)**
  - Ich habe verstanden, dass du mein Verhalten so nicht akzeptierst. Ich gehe auf deinen Vorschlag zur Konfliktlösung ein.
  - Oder: Weiteres Verhandeln – der andere Konfliktpartner führt nun seinerseits (verkürzt) die Schritte 1-3 aus und zum Schluss entsteht eine für beide Seiten akzeptable Lösung (die auch darin bestehen kann, vorerst getrennte Wege zu gehen). Dieser Prozess ist aber im Kindergartenalter nur schwer ohne Hilfe durch Erwachsene zu durchlaufen.

- 
- Planetenbögen (in der Anzahl der Kinder)
  - 2 x 3 Signalkarten
  - Kasperlepuppe "Schaffner" (Puppe mit Polizistenmütze)
  - 7. und letzter Teil des Freundschaftsspruchs zum Aufkleben (in der Anzahl der Kinder sowie für den großen Gruppen-Planetenbogen)
  - Rhythmusinstrumente
  - 2 x 4 Handpuppen (Sara, Nico, Lisa, Benni)
  - 2 Kasperletheater (oder umgestürzter Tisch mit Tuch)
  - 2 Bilderbücher
  - Kleber
  - Eine Dose / Tüte Fruchtgummis in Tierform
  - Raketenmarken in ausreichender Anzahl (schon mit den Namen der Kinder beschriftet)

**Material**

---

**Raum für Notizen**

**Trainer  
B**

Hallo und herzlich Willkommen bei einer neuen Runde von unserem super-duper-mega-spitzen-klasse Fair-sein-Programm. Wie schön, dass du und du und du (*auf die Kinder der Reihe nach zeigen, keinen auslassen*) da bist. Und ich bin schon sehr gespannt, wer heute wieder eine Raketenmarke bekommen wird. Wer weiß denn noch, was die Hausaufgaben waren? (*Antworten abwarten*) Genau, richtig! Die Bilder ausmalen und den Lernvers auswendig können. Für's Ausmalen der Bilder gab es ja schon eine Raketenmarke. Und wer kann jetzt mir und <Trainer A> den Lernvers ins Ohr flüstern?

## Begrüßung und Kontrolle der Hausaufgaben

*Die Lernverse werden Trainer A und B ins Ohr geflüstert (nicht allzu streng sein) und dann werden die Raketenmarken mit großem Lob verteilt.*

---

**Trainer  
A**

Bevor wir das letzte Abenteuer im Kindergarten erleben, beginnen wir auch dieses Mal mit einem Rätsel zur letzten Stunde, das uns der Schaffner stellen wird. Es geht wieder um ein Tier, das wir gut kennen. Welches ist gemeint? Hört gut zu und ruft nicht rein, wenn ihr es erraten habt. Wartet alle bis zum Ende und dann dürft ihr uns den Namen des Tieres ins Ohr flüstern.

## Rätsel

**Trainer  
B**

*Trainer B trägt das Gedicht vor:*

Du wirst es nicht glauben  
ich war mal im Zoo.  
Und weil es mich juckte,  
machte ich so (*mit rechter Hand am linken Schulterblatt kratzen*)

Und plötzlich, da seh´ ich ´nen kleinen Wicht,  
der macht es mir nach, grinst mir frech ins Gesicht!  
Dann nimmt er Reißaus unter Urwaldgebrüll,  
ich bin sehr gespannt, was der Kleine denn will?

Er schwingt sich an Seilen zur Tiermama,  
die andren Geschwister sind auch schon da.  
Und weil sie sich mögen beginnen sie schnell,  
einander zu lausen das glänzende Fell.  
(*Affe*)

---



Und nun stehen wir mal alle auf. Der Schaffner will euch mal fragen, wie die Geschichte vom letzten Mal ging. Wer noch was über die Affen weiß, der darf sich setzen und bekommt eine Raketenmarke.

## Reflexion



*Die Kinder werden wieder vom Schaffner (Trainer B) befragt. **Jetzt liegt der Fokus der Reflexion (wie bei der Reflexion auf der Symbolebene) auf dem Problem und den Lösungen.** Mittels der Signalkarten wird die Wissensabfrage strukturiert. Bei der Reflexion wird jedes Kind, das etwas weiß, mit (maximal einer) Raketenmarke belohnt und verbal gelobt. Darauf achten, dass nicht immer die gleichen Kinder die letzten sind und dass jedes Kind, das etwas weiß, dies auch äußern kann (es dürfen dabei auch mehrere Kinder das Gleiche sagen). Kinder, denen gar nichts einfällt, erhalten keine Raketenmarke. Wenn alle Kinder bereits sitzen, ist meistens noch nicht alles zur Geschichte erzählt. Dann werden die Kinder einfach im Sitzen weiter befragt, ohne dafür weitere Raketenmarken zu erhalten. Trainer A bleibt bis zuletzt stehen. Er wird schließlich von den Kindern zur letzten Stunde befragt und darf sich erst setzen, wenn er zwei oder drei Fragen richtig beantwortet hat.*

Wie war das mit dem roten Affen und Urius und den anderen Affen? Wisst ihr noch, was für ein Problem sie miteinander hatten? (*erste Signalkarte*)

Worüber haben die Affen ganz stark nachgedacht? (*zweite Signalkarte*)

Wie haben Urius, die anderen Affen und der rote Affe das Problem gelöst? (*Antworten der Kinder abwarten und wenn richtig:*) Genau! Sehr gut! (*dritte Signalkarte*)

---

## Hinfahrt



Wir wollen heute mit dem Zug, also mit der Eisenbahn, durch eine groooße Stadt bis zu einem fremden Kindergarten fahren, wo wir Abenteuer erleben. Und wir sammeln euch dabei nacheinander alle ein. In dem Kindergarten leben Kinder, die sich manchmal streiten und sich auch wieder vertragen.



*Alle Kinder und Trainer B sitzen in der Mitte auf dem Boden. Trainer B hält den Schaffner und pfeift die Fahrt an. Während Trainer B dann den Takt mit einem Rhythmusinstrument angibt und alle Kinder mitklatschen, singt er mit den Kindern nach der Melodie "Hänschen klein, ging allein" zweimal den folgenden Refrain:*

Nimm mich mit, nimm mich mit, weiter geht es nun im Schritt.  
Nimm mich mit, nimm mich mit, weiter geht's im Schritt.

*Trainer A geht wie eine Lokomotive im Kreis um die Kinder herum, singt den Refrain mit und singt dann nach einer selbstgewählten Melodie bzw. im Sprechgesang:*

<Name> ist heut' Eisenbahn, mit der wir durch die Gegend fahr'n.

*Das angesprochene Kind hängt sich mit beiden Händen an Trainer A an und läuft mit ihm im Kreis herum. Wenn sich das aufgeforderte Kind angehängt hat, singt Trainer B mit den Kindern erneut den Refrain, allerdings dieses Mal nur einmal. Trainer A singt auch mit und wartet wieder auf seinen Einsatz, um das nächste Kind hinten anzuhängen.*

*Zwischendurch (nach ca. jedem zweiten Kind) kann Trainer A einwerfen: Oohh, ich sehe eine groooße Fabrik, wir fahren einmal im Kreis drum herum. Oder auch: Schaut, da überholt uns ein suuuuperschnelles Auto (Mimik, Gestik, Geräusche), also alles im Sinne einer Reise durch die Stadt bis schließlich der Kindergarten "erblickt" wird.*

*Das Ganze wird durchgeführt, bis alle Kinder mit "fahren" (die beiden zum Schluss im Kreis sitzenden Kinder dürfen sich nach Aufruf ihrer beider Namen gleichzeitig anhängen, damit nicht einer allein der Letzte ist). Tempo und Lautstärke können gesteigert werden. Zuletzt wird Trainer B aufgerufen und hängt sich mit an. Wenn nun alle mit "fahren", dreht sich der Zug um, d.h. alle Kinder drehen sich um 180° und Trainer B wird somit die Lokomotive und fährt eine Runde. Dabei wird weiter der Refrain gesungen.*



Puh, die Eisenbahnfahrt war ganz schön anstrengend! Wir müssen jetzt erst mal verschnaufen. Setzt euch auf den Boden, lasst einen Arm Zwischenraum zu eurem rechten Nachbarn und wir holen dreimal ganz tief Atem, ganz tief, gaanz tief, gaaanz tief. Unser Herz klopft gaaanz schnell: Poch-pooch, poch-pooch. Legt eure rechte Hand dorthin, wo euer Herz schlägt und fühlt es: Poch-pooch, poch-pooch. Der Schweiß steht uns auf der Stirn und wir wischen ihn ab (*entsprechende Bewegung*).



Im Kindergarten gibt es manchmal auch Situationen, die ähnlich sind wie bei den Affen. Heute sehen wir die Geschichte von Sara, Benni, Nico und Lisa. Hier müssen wir wieder aufpassen wie ein Adler. Er schwebt hoch über dem Feld und schaut mit scharfem Blick und hört mit gespitzten Ohren, damit er seine Beute sieht. Ihr wisst ja noch, was wir immer sagen, um uns zu erinnern:

## Fokussierung der Aufmerksamkeit

**Meine Ohren sind Antennen.** (entsprechende Bewegungen)  
**Meine Augen werden groß.** (entsprechende Bewegungen)  
**Und ich frag´ mich voller Neugier:  
Was ist mit Benni und den anderen los?**

Bitte Applaus für unsere Helden.

---



*Puppenspiel, vorgestellt durch die beiden Trainer.  
Szene: Benni will Sara und den anderen immer vorschreiben, was sie machen sollen.*

## Problemsituation präsentieren

**Benni:** Wir spielen nachher auf dem Spielplatz Schaukeln. Und du, Sara, musst mich anschubsen, klar?!

**Sara:** (schaut in ihr Bilderbuch) Wieso ist das klar, Benni? Immer soll ich dich anschubsen!

**Nico:** (aus dem Hintergrund) Genau! Immer willst du bestimmen!

**Lisa:** (aus dem Hintergrund) Wir wollen auch mal bestimmen! Nicht immer nur du!

**Benni: Na und! Dann schau ich mir halt das Buch an. Gib her!** (Benni versucht, Sara das Buch wegzunehmen. Es gibt ein großes Geschrei.)

---



Was hat Benni gerade gesagt? Und was haben Sara und die anderen gesagt? Und wie fühlen sie sich? (**sich einfühlen, Gefühle erkennen und wiederholen**)

## Einfühlerndes Verstehen üben

Warum fühlt Benni sich so? Und warum fühlen Sara und die anderen sich so? (**sich einfühlen, Zusammenhänge erkennen**)

Habt ihr das auch schon einmal erlebt, dass ein anderer immer der Bestimmer war? Wie habt ihr euch da gefühlt? Wie hat sich der Bestimmer gefühlt? Oder habt ihr erlebt, dass ihr bestimmen wolltet, aber die anderen wollten nicht tun, was ihr gesagt habt? Wie habt ihr euch da gefühlt? Wie hat sich der andere gefühlt? (**sich einfühlen, sich identifizieren**)

*In die Antworten auf die Fragen werden alle Kinder - nach Möglichkeit nacheinander - einbezogen.*

---





Benni erwartet, dass die anderen immer alles machen, wie er es möchte. Er will bestimmen, dass die anderen ihn beim Schaukeln anschubsen. Und er will sich einfach das Bilderbuch nehmen, obwohl Sara es hat. Jetzt ärgert er sich, dass die anderen nicht machen, was er will. Und die anderen ärgern sich, dass Benni immer der Bestimmer sein will.

## Problem- Aktualisierung



*Noch in der Gesamtgruppe:* Wir haben mit unseren Antennen-Ohren gut hingehört und mit unseren großen Kuller-Augen genau hingeschaut. Und deshalb könnt ihr mir sicher ganz genau sagen, was Benni und die anderen für ein Problem miteinander haben? Und bestimmt findet ihr auch eine Lösung, wie sie sich wieder vertragen können.

## In Kleingruppen Eigene Problemlösungen entwerfen

Darüber denken wir ganz stark nach, und das machen wir in zwei kleinen Gruppen. Wir wollen gemeinsam überlegen, wie die Geschichte ausgehen könnte. Einige Kinder werden sich jetzt mit <Trainer B> in eine Ecke des Zimmers setzen und die anderen Kinder mit mir in eine andere Ecke oder ein anderes Zimmer.



*Aufteilung in die Kleingruppen. Diese wenn möglich bezüglich Geschlecht und "Problemkindern" ausgeglichen zusammenstellen, jede Stunde sollte die Zusammensetzung der Kleingruppen ruhig ein bisschen wechseln. Jede Kleingruppe bekommt die benötigten Handpuppen und das sonstige im Puppenspiel verwendete Material. Wenn beide Kleingruppen im Zimmer bleiben, ist ein Sichtschutz in der Mitte empfehlenswert. Besser geeignet ist die Nutzung zweier verschiedener Räume.*

*Zunächst wird - wenn nötig - die Bedeutung der Signalkarten kurz wiederholt. Dann denken die Kinder der Kleingruppe über Lösungsmöglichkeiten nach. Dies wird aktiv mittels der Signalkarten strukturiert und durch die Instruktionen auf der Rückseite der Signalkarten (lautes Denken des Trainers) angeleitet, der Trainer kann bei der Lösungssuche Tipps geben, sollte aber die Selbständigkeit der Kinder fördern. Es sollten möglichst alle Kinder eingebunden werden. Dabei werden bemühte Beiträge gelobt und bei einigermaßen sinnvollen Problemlösungen wird neben dem Lob immer die dritte Signalkarte hochgehalten. Weiter gibt es für jede sinnvolle Lösung jeweils eine Raketenmarke für jeden Teilnehmer der Kleingruppe (d.h. alle Kinder werden belohnt, wenn ein Kind eine gute Lösung findet). Dabei wird immer deutlich gemacht, wie die Lösung aussieht und warum es jetzt eine Raketenmarke gibt (<Kind 1> hat vorgeschlagen, dass... ..das war eine sehr gute Lösung, weil... ..und deshalb gibt es jetzt eine Raketenmarke).*

*Anschließend einigt sich die Gruppe mit Unterstützung des Trainers auf die zwei bis drei kompetentesten Lösungen, um diese vorzuspielen (s.u.).*



Falls trotz intensiver Hilfestellungen keine adäquaten Lösungsvorschläge entwickelt werden, finden Sie anbei eine Beispiellösung, die den Kindern erläutert, geübt und evtl. variiert werden kann und dann (s.u.) vorgespielt werden kann.

*In Kleingruppen*  
**Anregungen bzw.  
Beispiellösung  
(falls benötigt)**

*Benni versucht, Sara das Bilderbuch wegzunehmen. Es gibt ein großes Geschrei. Sara lässt das Buch zuerst los.*

**Sara:** Na dann schau dir halt das Buch alleine an! Ich weiß schon, dass es dir Spaß macht, zu bestimmen. Jedem macht das Spaß. **(Verständnis ausdrücken, sich einfühlen)** Aber es kann nicht immer einer die ganze Zeit alleine der Bestimmer sein! Jetzt darf der Nico mal bestimmen! **(konfrontieren, auf Widersprüche aufmerksam machen)**

**Benni:** Püh, dann spielt doch alleine!

**Sara:** Machen wir auch, ich gehe jetzt jedenfalls mit Nico Cowboy und Indianer spielen.

**Benni:** *(zu den Kindern gewandt)* Hmm, da würde ich auch gerne mitspielen!

**Benni:** *(zu Sara gewandt)* Ich hab´ s mir überlegt, kann ich doch mitspielen? Lass´ uns wieder Freunde sein. **(Problemlösung vorschlagen)**

**Sara:** Ja, das ist klasse. Freunde woll´n wir sein, keiner bleibt allein. Du darfst auch mal der Häuptling sein, aber jeder ist mal der Häuptling, immer abwechselnd. **(Problemlösung akzeptieren)**

**Das ist eine gute Lösung!** *(dritte Signalkarte wird hochgehalten)*

---



Fokussierung der Aufmerksamkeit in den Kleingruppen durch die jeweiligen Trainer. Wir haben jetzt alle gemeinsam überlegt, wie die Geschichte ausgegangen sein könnte, und ihr hattet viele gute Ideen. Einfach super! Was einige von euch vorgeschlagen haben, wollen wir jetzt einmal vorspielen. Hier müssen wir wieder aufpassen wie ein Adler. Dazu wissen wir ja noch einen Spruch, oder?

*In Kleingruppen*  
**Fokussierung der  
Aufmerksamkeit**

**Meine Ohren sind Antennen.** *(entsprechende Bewegungen)*

**Meine Augen werden groß.** *(entsprechende Bewegungen)*

**Und ich frag´ mich voller Neugier:**

**Was ist mit Benni und den andren los?**

---



*Puppenspiel in den Kleingruppen: Die zwei bis drei besten Lösungen werden jetzt innerhalb der Kleingruppen vorgespielt. Der Trainer und die nicht spielenden Kinder bilden die Zuschauer, die Kinder wechseln sich nach jeder Lösung beim Vorspielen ab. Die Kinder, welche die entsprechende Lösung gefunden haben, kommen zuerst dran. Eines der nicht spielenden Kinder strukturiert das Puppenspiel (mit Unterstützung des Trainers) durch die Instruktionen (lautes Denken, muss nicht genau der originale Wortlaut sein) und die Signalkarten. Auch dabei wird sich abgewechselt. Das Puppenspiel beginnt immer mit einer kurzen Wiederholung der letzten Szene der Problemsituation oder auch der gesamten Problemsituation. Eingeleitet werden kann das Puppenspiel, wenn nötig, durch folgenden Satz:*

Ihr erinnert euch ja noch: Benni wollte immer der Bestimmer sein. Die anderen haben sich darüber geärgert. Jetzt zeigt mal, was wir für eine Lösung gefunden haben. Beginnt noch mal da, wo sich alle über Benni ärgern.

*Nachdem zwei bis drei Lösungen vorgespielt wurden, einigen sich die Kinder darauf, welche Lösung die beste ist. Hierzu wird gemeinsam überlegt, wie sich wohl die einzelnen Akteure fühlen, wenn die Lösung umgesetzt wurde und ob alle mit der Lösung zufrieden sein können und warum. Dann begeben sich die Kinder wieder in die Gesamtgruppe, um diese Lösung dort vorzuspielen.*



*Wieder zurück in der Gesamtgruppe: Die jeweils beste Lösung der beiden Kleingruppen wird vorgeführt (begleitet vom Einsatz der Signalkarten) und anschließend von der Gesamtgruppe bewertet, z.B. folgendermaßen:*

Jetzt sind die Kinder wieder froh, weil sie etwas spielen, was ihnen Spaß macht. Auch Benni ist froh, denn er kann mit den anderen mitspielen. Er würde zwar lieber bestimmen, aber das wollen ja die anderen nicht. Und wenn er immer bestimmt, wollen sie nicht mehr seine Freunde sein. Jetzt spielen sie etwas, was ihnen allen Spaß macht. Auch Benni spielt mit und merkt, dass man nicht immer bestimmen muss, um Spaß zu haben. Alle sind zufrieden, dass sie sich vertragen haben.

*Eventuell diese Lösungsbewertung ergänzen oder ändern, je nachdem, wie die Lösung der Kinder aussieht.*

*In Kleingruppen*  
**Entworfene  
Lösungen  
präsentieren  
sowie Gefühle  
erkennen und  
Lösung bewerten**

**Entworfene  
Lösungen  
präsentieren  
sowie Gefühle  
erkennen und  
Lösung bewerten**



Und jetzt fahren wir alle zusammen mit der Eisenbahn zurück in unseren Kindergarten und singen dabei ein lustiges Lied:

*Das Lied wird mehrmals wiederholt. Alle Kinder und auch Trainer A hängen sich gleichzeitig an Trainer B, der die Lokomotive darstellt. Sie singen das Lied und "fahren" im Kreis herum, bis sie schließlich wieder im Kindergarten "angekommen" sind.*

## Rückfahrt mit Lernvers-Lied

*(Refrain)*

Ich bin fröhlich, fröhlich, fröhlich wie ´ne Melone,  
du bist sauer, sauer, sauer, wie ´ne Zitrone.  
Sie ist ängstlich, ängstlich, ängstlich und er ist traurig,  
doch Freunde woll´n wir sein - keiner bleibt allein!

*(1. Strophe)*

Hab´ ich keinen Freund zum Spielen,  
werd´ ich mich ganz traurig fühlen!

*(2. Strophe)*

Wenn ich wütend bin, kann ich was sagen  
und muss nicht schubsen oder schlagen!

*(3. Strophe)*

Fehlt mir manchmal etwas Mut,  
sag´ ich mir: Es wird schon gut!

*(4. Strophe)*

Schmeißt mir einer mal ´was um,  
schrei´ ich nicht los: Du bist ja dumm!

*(5. Strophe)*

Wenn ich etwas besser kann,  
biet´ ich meine Hilfe an!

*(6. Strophe)*

Wenn ich dich besser kennen lerne,  
mag ich dich vielleicht ganz gerne!

*(7. Strophe)*

Jetzt spielen wir mal solche Sachen,  
die uns allen Freude machen!

*Gelegentlich kann einer der Trainer wie auch bei der Hinreise einwerfen: Oohh, ich sehe eine groooße Fabrik, wir fahren einmal im Kreis drum herum. Oder auch: Schaut, da überholt uns ein suuuuperschnelles Auto (Mimik, Gestik, Geräusche), also alles im Sinne einer Reise durch die Stadt bis schließlich der heimische Kindergarten "erblickt" wird. Dies sollte aber bei der Rückreise recht sparsam gebraucht werden, damit eine Konzentration auf den Text des Liedes möglich ist.*

*Das Lied sollte im Kindergartenalltag immer wieder gesungen werden, um die Lernverse zu vertiefen. Nur so wird es den Kindern möglich sein, diese gut zu lernen.*



Bevor wir uns verabschieden, kleben wir den letzten Teil unseres Rätselsatzes unter die letzte Rakete (*Rätselsatz, Mappen und Kleber austeilen und den Rätselsatz aufkleben lassen*).

## Lernvers, Planetenbögen und Hausaufgaben

Neben der Rakete klebt ja schon unser Lernvers. Wie heißt der noch gleich:

**Jetzt spielen wir mal solche Sachen,  
die uns allen Freude machen!**

*(Visualisieren mittels Mimik und Gestik)*

Bis zu unserem großen Abschlussfest in der nächsten Woche versucht noch mal, den Lernvers so richtig super zu lernen. Wenn ihr ihn wisst, gibt es wieder eine tolle Raketenmarke (*Mappen und Kleber wieder einsammeln*). Und dann feiern wir ein super Abschiedsfest mit allen Tieren, die wir besucht haben!

Und wie immer dürft ihr bis zum nächsten Mal die Geschichte, die wir heute gehört haben, mit den Puppen nachspielen. Ihr dürft die gleichen Lösungen, die wir gefunden haben, nachspielen, oder euch eine neue ausdenken. Wenn ihr die Geschichte einmal nachspielt oder euch eine neue Lösung ausdenkt, bekommt ihr eine Raketenmarke. Dazu müsst ihr mich oder <Trainer B> holen, damit ich es sehen kann und euch die Raketenmarke geben kann.

*Auch wenn mehrmals nachgespielt wird oder mehrere neue Lösungen gefunden werden, gibt es trotzdem insgesamt nur eine Raketenmarke. Nur die Kinder, die selbst aktiv spielen, bekommen eine Raketenmarke.*

*Sie sollten dem Nachspielen bis zur nächsten Stunde etwas Zeit im Kindergartenalltag einräumen und daran erinnern. Wichtig wäre auch, dass Sie das Nachspielen und Beschäftigen mit der Geschichte und mit dem Lernvers loben. Wenn Sie das Puppenspiel der Kinder beobachten, sollte ein Kind aus den "Zuschauern" das Stück mit den Signalkarten (und den Instruktionen / lautem Denken) strukturieren. Sie sollten ihm dabei helfen. Wenn sozial unverträgliche Lösungen entworfen werden, sollten Sie diese hinterfragen (Was ist denn nicht so gut daran, wenn man das so macht?) und eine andere Lösung suchen lassen oder vorschlagen. Das eigenständige Nachspielen ist genauso wichtig wie die Trainingseinheiten selbst, um einen Lernerfolg und positive Verhaltensänderungen zu erreichen.*



Nun wollen wir uns für heute verabschieden. Nehmt die Arme überkreuz und fasst die Nachbarn an die Hände:  
**Freunde woll'n wir sein - keiner bleibt allein.**

## Freundschafts- Ritual



Zum Schluss gibt es noch für jedes Kind zwei furchtbar eklige "Planeten-Stinkmorcheln" aus unserer "Außerirdischen-Planetenbüchse". Igitt igitt.

**Bonbon-  
Pädagogik**

*Jedes Kind bekommt zwei Fruchtgummi-Tiere - bei besonders guter Mitarbeit kann (mit begleitendem Lob) um ein Gummitier aufgestockt werden, bei großer Unruhe bzw. Fehlverhalten einzelner oder der Gruppe erhält die ganze Gruppe ein Gummitier weniger. Letzteres muss aber vorher angekündigt worden sein. Immer sollte dann auch verständlich und sehr sachlich begründet werden, warum es ein Gummitier weniger gibt. In extremen Fällen können auch beide Gummitiere entzogen werden, das zweite Gummitier jedoch erst, nachdem den Kindern bereits mitgeteilt wurde, dass jetzt schon ein Gummitier abgezogen wurde und dann immer noch Fehlverhalten auftritt.*

---

**Allgemeine Transfer-Übungen:**

- Räumen Sie bitte Zeit für die Erledigung der Hausaufgaben ein und begleiten Sie diese Tätigkeit bzw. helfen Sie, wo es nötig ist.
- Bitte loben Sie die Kinder und belohnen Sie sie ggfls. mit Raketenmarken (wo vorgesehen) für die Erledigung der Hausaufgaben.
- Loben Sie die Kinder bitte für jegliche Beschäftigung mit den Trainingsinhalten und singen Sie das Lernvers-Lied zusammen.

**Transfer:  
Allgemeine und  
spezifische  
Transfer-Übungen**

**Spezifische Transfer-Übungen für diese Trainingseinheit:**

- Bieten Sie bitte allen Kindern, welche genügend Raketenmarken gesammelt haben, den Eintausch in Eintauschverstärker an.
  - Falls einzelne Kinder wenig Interesse am Sammeln von Raketenmarken zeigen sollten, versuchen Sie bitte, die Gründe dafür herauszufinden und zu beheben.
  - Bitte loben Sie die Kinder, wenn diese bei sich selbst oder anderen Gefühle erkennen oder erklären, warum jemand sich so fühlt. Machen Sie bitte ggfls. Kinder auf deren Gefühle aufmerksam und helfen Sie ihnen, ihre Gefühle zu verstehen.
  - Ermutigen Sie die Kinder, Gefühle anstatt Handlungen oder Vorwürfen zu äußern (anstatt "Ich hau ´ dich gleich" besser "Ich bin wütend auf dich"; anstatt "Du bist gemein, du bist nicht mehr meine Freundin" besser "Ich bin traurig und sauer").
-

**Wenn Sie Konflikte oder die Ausgrenzung von Kindern beobachten:**

- Erinnern Sie die Kinder bitte an einen der Lernverse (falls passend) und helfen Sie dabei, eine adäquate Konfliktlösung zu finden.
- Unterstützen Sie diesen Prozess bitte mit den Signalkarten und lautem Denken. Loben und belohnen Sie gute Lösungsideen mit einer Raketenmarke für das entsprechende Kind. Wenn die am Konflikt beteiligten Kinder eine gute Lösung in die Tat umsetzen, belohnen Sie diese bitte auch mit einer Raketenmarke und großem Lob.
- Bitte lassen Sie sich dabei wenn möglich von den Kindern unterstützen (z.B. Kind hält die Signalkarten und hilft beim Konfliktlösen, mehrere Kinder suchen gemeinsam nach Lösungen). Lassen Sie zunächst die Kinder bewerten, ob und warum eine Lösung angemessen und gut ist. Das entscheidende Urteil diesbezüglich liegt jedoch bei Ihnen! Erklären Sie Ihr Urteil bitte immer kurz.
- Überspringen Sie bitte keine Signalkarte. Setzen Sie z.B. auch dann die erste Signalkarte ein ("Was ist hier los? Was ist das Problem?") wenn eigentlich schon klar ist, was das Problem ist. Warten Sie bitte die Antwort ab, bevor sie mit der nächsten Karte weitermachen. Nur so bringen Sie Ihren Kindern bei, lösungsorientiert zu denken.
- Fassen Sie bitte immer den bisherigen Inhalt zusammen, wenn Sie die nächste Signalkarte nehmen (z.B. "Ihr beide habt folgendes Problem miteinander: ... Was könnt ihr jetzt tun?" oder "<Kind 1> und <Kind 2> haben jetzt gut überlegt und eine Lösung gefunden. Diese Lösung sieht so aus: ... Ich finde diese Lösung gut, weil ... Das ist eine gute Idee!").
- Weisen Sie bitte auf die Vorteile einer einvernehmlichen Lösung hin sowie auf die Nachteile einer Fortführung des Konflikts und ermutigen Sie die Kinder, nicht gleich aufzugeben, wenn eine Lösung nicht funktioniert, sondern neue Lösungen zu entwerfen.
- Wenn ein Kind zu Ihnen kommt, um sich über andere Kinder zu beschweren, setzen Sie bitte auch hier die Signalkarten ein und ermutigen Sie das Kind, selbständig eine Lösung umzusetzen, wenn dies in dieser Situation möglich scheint.
- All diese Schritte können viel Zeit in Anspruch nehmen. Die Aufmerksamkeit der Kinder ist aber begrenzt. Vor allem die Bewertung der Lösungen kann lange dauern. Versuchen Sie bitte, vor allem diesen Schritt recht zügig durchzuführen.
- Schließen Sie bitte jede gelungen umgesetzte Konfliktlösung mit einem Freundschafts-Ritual aller interessierten Kinder ab.
- Jeden Fortschritt eines Kindes in Bezug auf sozial kompetente Konfliktgestaltung sollten Sie deutlich hervorheben und an einem Beispiel verdeutlichen ("Du kannst jetzt schon viel besser ... Das habe ich an <Beispiel> gesehen. Du hast folgendes gemacht: ...") und loben.
- Wenn Kinder einen potentiellen Konflikt lösen, ohne überhaupt in Streit zu geraten oder ohne Ihre Hilfe bereits eine Lösung für einen beginnenden Konflikt finden, ohne dass Sie eingreifen müssen, belohnen Sie dies bitte auch mit einer Raketenmarke.
- Ärgern Sie sich nicht, wenn die Kinder beginnen, dies einzufordern. Verteilen Sie großzügig Raketenmarken auch bei einfachen Lösungen für kleine Konflikte – allerdings nur, wenn Sie der Ansicht sind, dass auch wirklich eine gute Lösung gefunden und / oder umgesetzt wurde. Wenn Sie sich unsicher sind, ob ein Konflikt fair gelöst wurde, können Sie alle beteiligten Konfliktparteien befragen.

**Transfer:  
Üben mit  
Alltagskonflikten**

**Die Weltall-Detektive:**

- Schließen Sie jeden Tag bitte mit einer kleinen "Detektivrunde" ab, in welcher Sie von den Kindern die Ereignisse des Tages zusammenfassen lassen. Bitte legen Sie dabei den Fokus auf die Gefühle, die Konflikte und die Lösungen hierfür.
- Dies können Sie folgendermaßen einführen: "Wir sind alle Weltall-Detektive. Unsere Aufgabe ist es, Gefühle zu merken und Beweise dafür zu finden. Außerdem suchen wir nach Lösungen für Probleme, z.B. wie sich zwei vertragen haben, die sich gestritten haben. Wer hat ein Gefühl gemerkt und woran hast du es gemerkt? Wer hat mitgekriegt, dass es einen Streit gab oder dass jemand einen anderen nicht lieb behandelt hat? Und wie wurde das Problem gelöst?"
- Es ist sinnvoll, wenn Sie einen der bisher verwendeten Charaktere (Roboter "Weiß-Nixx", Schaffner-Puppe, eine der 4 Handpuppen, ein Tier) spielerisch einsetzen, um Informationen von den Kindern zu erfragen. Sie sollten dabei die Kinder jedes Mal wählen lassen, durch welchen der Charaktere sie abgefragt werden wollen. Dieser Entscheidungsprozeß stellt dann auch ein gutes Übungsfeld für Konfliktlösungen dar.
- Bei der Gefühlswahrnehmung geht es sowohl um die Wahrnehmung der eigenen Gefühle, als auch um die empathische Wahrnehmung der Gefühle eines Anderen. Eher schüchternen Kindern fällt manchmal ersteres schwerer, eher dominanten Kindern manchmal letzteres.
- Bei der Darstellung von Konflikten und Lösungen sollten Sie bitte die Signalkarten einsetzen (wie oben beschrieben).
- Bitte versuchen Sie das zu fördern, was noch nicht so gut gelingt und sparen Sie dabei nicht mit Lob! Raketenmarken werden hier nicht verteilt, um eine Inflation dieser zu vermeiden.
- In der Detektivrunde können Sie – wenn Ihre Zeit reicht – anschließend auch nochmals auf die Inhalte dieser Trainingseinheit eingehen und den Lernvers wiederholen.
- Abschließen sollten Sie die Detektivrunde mit dem Freundschafts-Ritual.

**Transfer:  
Detektivrunde**