

# FAUSTLOS in Kindergärten



*Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten – dokumentiert  
im Zeitraum von Januar 2003 bis Oktober 2004*



LANDESSTIFTUNG  
Baden - Württemberg

Wir stiften Zukunft



# FAUS

## Impressum

Evaluation des Faustlos-Curriculums  
für den Kindergarten  
(Januar 2003 - Oktober 2004)

Herausgeberin:  
Landesstiftung Baden-Württemberg gGmbH  
Richard-Wagner-Straße 51  
70184 Stuttgart

Verantwortlich:  
Universitätsklinikum Heidelberg  
Abteilung für Psychosomatische Kooperations-  
forschung und Familientherapie  
Ärztlicher Direktor: Prof. Dr. med. Manfred Cierpka  
Bergheimer Straße 54  
69115 Heidelberg

Redaktion:  
Andreas Schick und Manfred Cierpka

Abbildungen:  
Landesstiftung Baden-Württemberg gGmbH

Konzeption & Gestaltung:  
srp. Werbeagentur GmbH, Freiburg

Druckerei: Habé Offset, Emmendingen

© 2004, Stuttgart  
Schriftenreihe der Landesstiftung  
Baden-Württemberg; 7

ISSN 1610-4269

<b>1. Einleitung</b>	Seite 4
<b>2. Die Evaluationsstudie</b>	Seite 5
2.1 Forschungsziele	Seite 5
2.2 Methode	Seite 6
2.2.1 Studiendesign	Seite 6
2.2.2 Stichprobengewinnung	Seite 6
2.2.3 Erhebungsverfahren	Seite 7
<b>3. Ergebnisse</b>	Seite 13
3.1 Querschnittsvergleiche anhand der Prä-Daten	Seite 13
3.1.1 Stichprobe	Seite 13
3.1.2 Vergleiche anhand der Interviewdaten	Seite 15
3.1.3 Vergleiche anhand der elterlichen Verhaltensbeurteilungen	Seite 16
3.1.4 Vergleiche anhand der Erzieherinneneinschätzungen	Seite 17
3.1.5 Vergleiche anhand der Verhaltensbeobachtungen	Seite 18
3.1.6 Zusammenfassung	Seite 18
3.2 Ergebnisse der Prä-Post-Vergleiche	Seite 18
3.2.1 Stichprobe bei der Post-Erhebung	Seite 19
3.2.2 Faustlos-Effekte aus der Perspektive der Kinder	Seite 19
3.2.3 Verhaltensänderungen aus der Perspektive der Eltern	Seite 20
3.2.4 Verhaltensänderungen aus der Perspektive der Erzieherinnen	Seite 21
3.2.5 Veränderungen anhand der Verhaltensbeobachtungen	Seite 22
3.2.6 Ergebnisse der Gesamtbeurteilung des Curriculums	Seite 23
<b>4. Zusammenfassung und Diskussion</b>	Seite 24
<b>5. Literatur</b>	Seite 26
<b>6. Anhang</b>	Seite 27



[ 1. ]

## Einleitung

Aggressives und gewaltbereites Verhalten von Kindern ist in den letzten Jahren zunehmend ins Zentrum öffentlicher und wissenschaftlicher Diskussionen gerückt. Bezüglich der Entstehung von Gewalt und aggressivem Verhalten ist von einem multikausalen Bedingungsgefüge gesellschaftlicher, interpersoneller und intrapersoneller Faktoren auszugehen (Cierpka, 1999; Coie & Dodge, 1998; Dadds, 1997; Pepler & Slaby, 1994).

Die sich abzeichnende Entwicklung verlangt zunehmend nach Lösungen im Sinne von Intervention und vor allem im Sinne von Prävention, denn Präventionskonzepte scheinen sowohl langfristig erfolgreicher als auch deutlich kostengünstiger zu sein als Interventionsmaßnahmen (Bruene-Butler, Hampson, Elias, Clabby & Schuyler, 1997; Slaby, 1998; Thornberry, Huizinga & Loeber, 1995).

In den letzten Jahren wurden im US-amerikanischen Sprachraum einige hochstrukturierte und in curricularer Form vorliegende langfristige Gewaltpräventionsprogramme entwickelt und evaluiert (Schick & Ott, 2002). Aufgrund entwicklungspsychologischer und neurobiologischer Forschungsbefunde wird empfohlen, dass primäre Präventionsmaßnahmen bereits in der frühen Kindheit ansetzen sollten (Cierpka, 2003b; Roth, 2002). Das Kindergartenalter ist somit eine Entwicklungsphase, die sich in besonderer Weise für derartige Präventionsbemühungen empfiehlt. Im deutschsprachigen Raum wurden bislang allerdings noch keine Ansätze für diese Altersgruppe entwickelt. Eine Ausnahme stellt das **Gewaltpräventionsprogramm Faustlos** dar (Cierpka, 2002; Cierpka, 2003a, 2003b; Schick & Cierpka, 2003a, 2004).

Faustlos erfüllt verschiedene Bedingungen, die für den langfristigen Erfolg von Prävention förderlich sind. Zum einen setzt das Programm sehr früh an, zum anderen ist Faustlos ein sogenanntes „low-level-Konzept“, mit dem alle Kinder erreicht werden können und kein Kind stigmatisiert wird. Faustlos ist die Adaptation des amerikanischen Programmes Second Step zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention (Beland, 1988). Auf der Ebene intrapersoneller Verursachungsfaktoren resultiert aggressives und gewaltbereites Verhalten wesentlich aus einem Mangel an sozialen Kompetenzen, der eine konstruktive Form der Problem- und Konfliktbewältigung nicht zulässt. Insbesondere haben aggressive Kinder Defizite im Bereich der Empathie, der Impulskontrolle, der Problemlösung und der Selbstbehauptung sowie im Umgang mit Ärger und Wut. Faustlos vermittelt deshalb alters- und entwicklungsadäquate prosoziale Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen Empathie, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut. Diese drei Bereiche bzw. Einheiten sind im Curriculum für Kindergärten in insgesamt 28 Lektionen unterteilt (vgl. Tabelle 1), die über einen Zeitraum von ca. einem Jahr von entsprechend fortgebildeten Erzieherinnen durchgeführt werden.

Tabelle 1: Abfolge von Einheiten und Lektionen

Einheiten	Anzahl der Lektionen
Einheit I Empathieförderung	12
Einheit II Impulskontrolle	10
Einheit III Umgang mit Ärger und Wut	6
<b>Insgesamt</b>	<b>28</b>

Für die Durchführung des Programms werden verschiedene Materialien – das Faustlos-Set für Kindergärten (Cierpka, 2002) – benötigt. Dieses Set umfasst ein Handbuch mit wichtigen Hintergrundinformationen, ein Anweisungsheft, in dem sämtliche Lektionen differenziert ausgearbeitet zusammengefasst sind, Fotokartons und zwei Handpuppen. Die vom Committee for Children in Seattle entwickelten Materialien wurden in Deutschland in einem mehrstufigen Prozess adaptiert und überarbeitet. Eine vorläufige Studienversion wurde im Rahmen eines Pilotprojektes 1996/97 erstellt und evaluiert (Hahlweg, Hoyer, Naumann & Ruschke, 1998). Die Ergebnisse und Rückmeldungen dieses Projektes flossen anschließend in eine Überarbeitung der Materialien ein. Diese überarbeitete Version des Faustlos-Programmes für Kindergärten konnte nun mit der finanziellen Unterstützung der Landesstiftung Baden-Württemberg evaluiert werden.

## [ 2. ]

### Die Evaluationsstudie

Das amerikanische Original-Curriculum wurde erstmals 1988 evaluiert (Beland, 1988). Die Ergebnisse zeigten, dass Kinder, die an Second Step teilnahmen, empathischer waren und deutlich bessere Problemlösefähigkeiten hatten als Kinder, die nicht am Programm teilgenommen hatten (Moore & Beland, 1992). Auch mit der ersten deutschsprachigen Version des Curriculums – Faustlos – verbesserten sich die sozialen Kompetenzen der Kinder und sie lehnten aggressive Verhaltensweisen als Mittel der Konfliktlösung verstärkt ab (Hahlweg et al., 1998). In der jüngsten Studie zu Second Step konnte ebenfalls eine Reduktion aggressiver Verhaltensweisen und eine Zunahme sozialer Kompetenzen nachgewiesen werden (McMahon, Washburn, Felix, Yakin & Childrey, 2000). Die vorliegende Untersuchung überprüft nun die Effektivität der überarbeiteten und aktuellen Version des Faustlos-Curriculums für Kindergärten.

## [ 2.1 ]

### Forschungsziele

Übergeordnetes Forschungsziel ist die Überprüfung der Effektivität des Programmes. Im einzelnen soll geklärt werden, ob durch die Faustlos-Lektionen für den Kindergarten:

1. Gewaltpräventive, kognitive Kompetenzen der Kinder gefördert werden
2. Sozial kompetentes Verhalten der Kinder gefördert wird
3. Aggressives Verhalten verhindert bzw. reduziert werden kann



## [ 2.2 ]

### Methode

In Kapitel 2.2.1 wird nachfolgend das Studien-Design dargestellt. Daran schließt sich in Kapitel 2.2.2 die Beschreibung der Untersuchungsstichprobe und des Vorgehens bei der Datenerhebung an, und in Kapitel 2.2.3 werden schließlich die verwendeten Erhebungsverfahren beschrieben. Der inhaltliche Schwerpunkt von Kapitel 2.2.3 liegt auf den Ergebnissen der Überprüfung der Messeigenschaften dieser Erhebungsverfahren.

## [ 2.2.1 ]

### > Studiendesign

Der vorliegenden Untersuchung liegt ein Prä-Post-Kontrollgruppen-Design zugrunde (vgl. *Tabelle 2*).

Die Erzieherinnen in der Experimentalgruppe nahmen vor Beginn der Datenerhebung an einer eintägigen Fortbildungsveranstaltung teil und führten das Programm anschließend mit ihren Kindergartengruppen durch. Begleitend zur Durchführung wurden die Erzieherinnen vom Projektteam in ca. zweimonatigen Abständen supervidiert. In der Vergleichsgruppe wurden keine Faustlos-Lektionen durchgeführt, die beteiligten Personen nahmen jedoch an den Befragungen teil.

*Tabelle 2: Das Studiendesign*

	<b>Prä</b> <i>Oktober/November 2003</i>	<b>Post</b> <i>August/September 2004</i>
Experimental-Gruppe	n = 64	n = 62 (51)
Vergleichs-Gruppe	n = 60	n = 54 (37)

## [ 2.2.2 ]

### > Stichprobengewinnung

Um Kindergärten zu gewinnen, die am Projekt teilnehmen wollten und konnten, wurden die verschiedenen Träger (kirchliche und städtische) im Raum Heidelberg und Mannheim kontaktiert und über das Forschungsvorhaben informiert. Die Träger bekundeten ihr Interesse an einer Kooperation und gaben die entsprechenden Informationen an die Kindertagesstätten weiter. Letztlich wurden insgesamt 14 „Projekt-Kindergärten“ ausgewählt. Sieben Kindergärten wurden der Vergleichsgruppe (VG), sieben weitere der Experimentalgruppe (EG) zugeteilt. An der Studie nahmen nur Kinder im Alter von 4;5 bis 6 Jahren teil, für die eine entsprechende Einverständniserklärung der Eltern vorlag. Insgesamt konnte so eine Stichprobe von n = 124 Kindern (bzw. Eltern und Kindern) rekrutiert werden (EG: n = 64, VG: n = 60).

## [ 2.2.3 ]

### > Erhebungsverfahren

Tabelle 3 sind die eingesetzten Erhebungsverfahren zu entnehmen, die nachfolgend ausführlich beschrieben werden.

*Tabelle 3: Datenquellen und Erhebungsverfahren*

Kinder	Eltern	Erzieherinnen	Beobachter/-innen
• Faustlos-Interview	• SDQ • KAAL • Soziodemographische Daten	• SDQ • KAAL • Soziodemographische Daten • Gesamtbeurteilung des Programms	• Soziales und aggressives Verhalten

*SDQ= Strength and Difficulties Questionnaire | KAAL= Kompetenz-, Angst-, Aggressionsliste*

## [ 2.2.3.1 ]

### • Erhebungsverfahren für die Kinder

#### **Faustlos-Interview**

Um die Faustlos-Effekte aus der Perspektive der Kinder zu erfassen, wurde als proximales Erfassungsmaß das entsprechende, vom Committee for Children entwickelte, Interview übersetzt und adaptiert. Mittels dieses Interviews werden folgende Gewaltpräventionskompetenzen von Kindern erfasst:

1. Fähigkeit zur Identifikation von Gefühlen
2. Kreatives Lösen sozialer Probleme
3. Sozial kompetente (vs. aggressive) Einstellungen
4. Generierung negativer Konsequenzen aggressiven Verhaltens
5. Wissen um Beruhigungstechniken

## [ 2.2.3.2 ]

### • Erhebungsverfahren für die Eltern

#### **Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ)**

Das Ausmaß an Verhaltensproblemen und prosozialem Verhalten der Kinder schätzten die Eltern mit der deutschsprachigen Version des Fragebogens zu Stärken und Schwächen (SDQ) ein (Woerner et al., 2002). Der SDQ umfasst insgesamt 25 Items, die den folgenden fünf Auswertungskategorien zugeordnet sind: Emotionale Probleme, Verhaltensauffälligkeiten, Hyperaktivität, Probleme mit Gleichaltrigen, Prosoziales Verhalten. Mit diesen Kategorien werden viele kindliche Verhaltensweisen erfasst, die Indikatoren für Faustlos-Effekte sein können. *Tabelle 4* sind die anhand der Prä-Daten berechneten internen Konsistenzen (Cronbachs Alpha) dieser Skalen und der Skala „Gesamtproblemwert“ (Summe aus den vier „Problemskalen“) zu entnehmen.

Tabelle 4: Interne Konsistenzen der SDQ-Skalen zu t<sub>1</sub> (Eltern-Angaben)

Skalen	Cronbach's Alpha			Anzahl der Items
	EG	VG	GES	
Emotionale Probleme	.66	.56	.62	5
Verhaltensauffälligkeiten	.60	.46	.54	5
Hyperaktivität	.80	.82	.81	5
Probleme mit Gleichaltrigen	.53	.44	.52	5
Prosoziales Verhalten	.67	.63	.65	5
Gesamtwert	.84	.75	.81	20

EG = Experimentalgruppe | VG = Vergleichsgruppe | GES = Gesamtstichprobe

Bei der Berechnung der internen Konsistenzen der SDQ-Skalen ergaben sich für die Subskalen in der Gesamtstichprobe Cronbach's Alpha-Werte von .52 bis .81. Die anhand der vorliegenden Daten bestimmten internen Konsistenzen lagen im Schnitt unter den von Woerner (2002) berichteten. Wie die in Tabelle 5 aufgeführten Korrelationskoeffizienten zeigen, korrelieren die SDQ-Skalen alle substantiell und signifikant miteinander.

Tabelle 5: Interkorrelationen der SDQ-Skalen zu t<sub>1</sub> (Eltern-Angaben)

Skalen	E	V	H	G
Emotionale Probleme (E)				
Verhaltensauffälligkeiten (V)	.345***			
Hyperaktivität (H)	.314***	.481***		
Probleme mit Gleichaltrigen (G)	.484***	.308***	.243**	
Prosoziales Verhalten (P)	-.254**	-.409***	-.349***	-.204*

EG=Experimentalgruppe | VG=Vergleichsgruppe | \* = p≤.05 | \*\* = p≤.01 | \*\*\* = p≤.001

### Kompetenz-Angst-Aggressionsliste (KAAL)

Da mit dem SDQ das aggressive Verhalten der Kinder und deren Ängstlichkeit/Depressivität nur indirekt (über Items aus den Skalen „Emotionale Probleme“ und „Verhaltensauffälligkeiten“) erfasst wird, diese beiden Konstrukte aber bedeutsame Indikatoren für die Effektivität von Faustlos sind (Schick & Cierpka, 2003b), wurde zur Erfassung dieser beiden Bereiche in Anlehnung an die Child Behavior Checklist (Döpfner, Schmeck & Berner, 1994), die GASC (Schick, 2000) und die Inhalte der Curriculums-Lektionen die Kompetenz-Angst-Aggressionsliste (KAAL) entwickelt (Schick, 2003). Insgesamt umfasste der Itempool 57 Items, die mit einer dreistufigen Antwortskala mit den Antwortmöglichkeiten „gar nicht, nie“, „manchmal“ und „fast immer“ versehen wurden. Im Anschluss an eine Faktorenanalyse wurde aufgrund inhaltlicher und methodischer Kriterien (interpretative Klarheit, Scree-Test, Eigenwerte > 1, möglichst hohe Varianzaufklärung, Einfachstruktur nach Varimax-Rotation) letztlich eine dreifaktorielle Lösung akzeptiert (vgl. Anhang A, Tabelle A1). Faktor 1 wurde von Items gebildet, die sich auf aggressives Verhalten beziehen. Faktor 2 wurde durch Items gekennzeichnet, die verschiedene Aspekte sozialer und emotionaler Kompetenz beschreiben. Die Items des dritten Faktors thematisierten vor allem Ängste und Bedrücktheit. Aufbauend auf dieser dreifaktoriellen Struktur wurden die Skalen „Aggressivität“, „Sozial-emotionale Kompetenz“ und „Ängstlichkeit“ gebildet.



In die Skalen wurden nur Items aufgenommen, die eine Ladung  $>.40$  aufwiesen, inhaltlich zur Skalenbezeichnung passten und sowohl in der Faktorenlösung der Eltern als auch der Erzieherinnen auf dem entsprechenden Faktor hoch luden. Die internen Konsistenzen der drei KAAL-Skalen sind getrennt nach Experimentalgruppe, Vergleichsgruppe und Gesamtstichprobe *Tabelle 6* zu entnehmen.

*Tabelle 6: Interne Konsistenzen der KAAL-Skalen zu  $t_1$  (Eltern-Angaben)*

Skalen	Cronbach's Alpha			Anzahl der Items
	EG	VG	GES	
Aggressivität	.88	.89	.88	14
Sozial-emotionale Kompetenz	.80	.86	.83	19
Ängstlichkeit	.73	.71	.72	11

EG = Experimentalgruppe | VG = Vergleichsgruppe | GES = Gesamtstichprobe

Wie die Werte in *Tabelle 6* verdeutlichen, waren die internen Konsistenzen der KAAL-Skalen sehr zufriedenstellend. An den in *Tabelle 7* zusammengefassten Skaleninterkorrelationen ist abzulesen, dass aggressives Verhalten substantiell und signifikant mit Ängstlichkeit zusammenhängt und mit einem Mangel an sozial-emotionalen Kompetenzen einhergeht.

*Tabelle 7: Interkorrelationen der KAAL-Skalen zu  $t_1$  (Eltern-Angaben)*

Skalen	Aggressivität	Sozial-emotionale Kompetenz
Aggressivität		
Sozial-emotionale Kompetenz	-.504***	
Ängstlichkeit	.368***	-.186*

EG=Experimentalgruppe | VG=Vergleichsgruppe | \* =  $p \leq .05$  | \*\* =  $p \leq .01$  | \*\*\* =  $p \leq .001$

### [ 2.2.3.3 ]

#### • Erhebungsverfahren für die Erzieherinnen

Auch den Erzieherinnen wurden der SDQ und die KAAL vorgegeben. Zudem wurden sie nach Abschluss der Lektionen um eine Gesamteinschätzung des Curriculums gebeten.

#### Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ)

*Tabelle 8* sind die internen Konsistenzen (*Cronbachs Alpha*) der SDQ-Skalen zu entnehmen, die anhand der Angaben der Erzieherinnen bestimmt wurden. Ein deskriptiver Vergleich mit den von Woerner (2002) berichteten Kenngrößen zeigt, dass die anhand der Erzieherinnen-Angaben bestimmten internen Konsistenzen der SDQ-Skalen im Schnitt über den Werten aus der Normierungstudie liegen.

Tabelle 8: Interne Konsistenzen der SDQ-Skalen zu t<sub>1</sub> (Erzieherinnen-Angaben)

Skalen	Cronbach's Alpha			Anzahl der Items
	EG	VG	GES	
Emotionale Probleme	.76	.76	.76	5
Verhaltensauffälligkeiten	.75	.74	.74	5
Hyperaktivität	.87	.85	.86	5
Probleme mit Gleichaltrigen	.70	.69	.70	5
Prosoziales Verhalten	.81	.86	.84	5
Gesamtproblemwert	.62	.71	.67	20

EG = Experimentalgruppe | VG = Vergleichsgruppe | GES = Gesamtstichprobe

Wie die in Tabelle 9 aufgeführten Korrelationskoeffizienten zeigen, korrelieren die SDQ-Skalen „Verhaltensauffälligkeiten“ und „Hyperaktivität“ substantiell und hochsignifikant miteinander. Auch die Skalen „Emotionale Probleme“ und „Probleme mit Gleichaltrigen“ korrelieren sehr hoch und zudem gehen aus der Sicht der Erzieherinnen Verhaltensauffälligkeiten und Hyperaktivität mit einem gering ausgeprägten prosozialem Verhalten einher.

Tabelle 9: Interkorrelationen der SDQ-Skalen zu t<sub>1</sub> (Erzieherinnen-Angaben)

Skalen	E	V	H	G
Emotionale Probleme (E)				
Verhaltensauffälligkeiten (V)	.027			
Hyperaktivität (H)	.145	.643***		
Probleme mit Gleichaltrigen (G)	.510***	.151	.203*	
Prosoziales Verhalten (P)	-.046	-.648***	-.558***	-.198*

EG=Experimentalgruppe | VG=Vergleichsgruppe | \* =  $p \leq .05$  | \*\* =  $p \leq .01$  | \*\*\* =  $p \leq .001$

### Kompetenz-Angst-Aggressionsliste (KAAL)

Auch anhand der Angaben der Erzieherinnen zur KAAL wurde die faktorielle Struktur des Erhebungsverfahrens überprüft. Wie anhand der Elternangaben ergab sich auch hier aufgrund inhaltlicher und methodischer Kriterien (interpretative Klarheit, Scree-Test, Eigenwerte > 1, möglichst hohe Varianzaufklärung, Einfachstruktur nach Varimax-Rotation) eine dreifaktorielle Struktur (vgl. Anhang A, Tabelle A2). Faktor 1 wurde von Items mit aggressiven Inhalten gebildet. Faktor 2 umfasste Items, die soziale und emotionale Kompetenzen zum Ausdruck bringen. Die Items des dritten Faktors bezogen sich auf Ängstlichkeit und Bedrücktheit. Aufbauend auf dieser dreifaktoriellen Struktur wurden auch hier die Skalen „Aggressivität“, „Sozial-emotionale Kompetenz“ und „Ängstlichkeit“ gebildet. In die Skalen wurden nur Items aufgenommen, die eine Ladung > .40 aufwiesen, inhaltlich zur Skalenbezeichnung passten und sowohl in der Faktorenlösung der Eltern als auch der Erzieherinnen auf dem entsprechenden Faktor hoch luden. Die internen Konsistenzen der drei KAAL-Skalen sind getrennt nach Experimentalgruppe, Vergleichsgruppe und Gesamtstichprobe Tabelle 10 zu entnehmen.

Tabelle 10: Interne Konsistenzen der KAAL-Skalen zu  $t_1$   
(Erzieherinnen-Angaben)

Skalen	Cronbach's Alpha			Anzahl der Items
	EG	VG	GES	
Aggressivität	.94	.96	.95	14
Sozial-emotionale Kompetenz	.93	.95	.94	19
Ängstlichkeit	.83	.84	.83	11

EG = Experimentalgruppe | VG = Vergleichsgruppe | GES = Gesamtstichprobe

Wie die Werte in *Tabelle 10* verdeutlichen, waren die internen Konsistenzen der KAAL-Skalen sehr zufriedenstellend und lagen etwas höher als die anhand der Elternangaben bestimmten Werte. Die Werte in *Tabelle 11* bringen zum Ausdruck, dass die Erzieherinnen mit den Eltern darin übereinstimmen, dass eine große sozial-emotionale Kompetenz mit geringer Aggressivität einhergeht. Aus der Sicht der Erzieherinnen gibt es jedoch keinen Zusammenhang zwischen Aggressivität und Ängstlichkeit.

Tabelle 11: Interkorrelationen der KAAL-Skalen zu  $t_1$   
(Erzieherinnen-Angaben)

Skalen	Aggressivität	Sozial-emotionale Kompetenz
Aggressivität		
Sozial-emotionale Kompetenz	-.543***	
Ängstlichkeit	.049	-.110*

EG=Experimentalgruppe | VG=Vergleichsgruppe | \* =  $p \leq .05$  | \*\* =  $p \leq .01$  | \*\*\* =  $p \leq .001$

#### Fragebogen zur abschließenden Beurteilung des Curriculums

Abschließend wurde den Erzieherinnen ein Fragebogen vorgegeben, anhand dessen sie das Faustlos-Curriculum umfassend beurteilen sollten.

### [ 2.2.3.4 ]

#### • Systematische Verhaltensbeobachtungen

Ergänzend zu den oben aufgeführten Erhebungsverfahren wurden systematische Verhaltensbeobachtungen durchgeführt. Das zugrundeliegende Beobachtungssystem wurde in einem mehrstufigen Vorgehen entwickelt. In einem ersten Schritt wurden aus verschiedenen Verhaltensbeobachtungsinstrumenten und den Lerninhalten der Faustlos-Lektionen Items erstellt. Dabei wurden die Items folgender Instrumente berücksichtigt:

Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter (BBK 4-6) (Duhm & Althaus, 1979), Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Woerner et al., 2002), Social Interaction Observation System (Neckerman, Asher & Pavlidis, 1994), Lehrerbeobachtungsbogen (Petermann, Gerken, Natzke & Walter, 2002). In einem zweiten Schritt wurden diese Items zu einem vorläufigen Kategoriensystem zusammengestellt und einem Praxistest in Kindergärten unterzogen.



Aufgrund der Erfahrungen dieses Praxistests wurde das Beobachtungssystem in einem dritten Schritt überarbeitet und fertiggestellt. In seiner endgültigen Version umfasst das Beobachtungsinstrument letztlich die folgenden sieben, einander ausschließenden Kategorien:

1. Keine Beobachtung möglich
2. Neutrales Verhalten (z. B., „beobachtet, schaut zu“)
3. Verbale Kompetenz (z. B., „Unterbricht andere höflich“)
4. Nonverbale Kompetenz (z. B., „Ignoriert Störungen und Provokationen“)
5. Emotionale Kompetenz (z. B., „Zeigt Mitgefühl, tröstet andere“)
6. Verbale Aggression (z. B., „Beleidigt andere“)
7. Körperliche Aggression (z. B., „Stösst, schlägt, beisst andere“)

Die Beobachterinnen mussten sich bei jeder Beobachtungssequenz für genau eine der sieben Kategorien entscheiden.

Zur Vorbereitung auf die Verhaltensbeobachtungen durchliefen die Beobachter/-innen ein BeobachterInnen-Training, das neben einer theoretischen und praktischen Einführung auch einen Praxistest in verschiedenen, nicht zur Untersuchungsstichprobe gehörenden, Kindergärten beinhaltete. Im Anschluss an die praktische Erprobung vor Ort wurden letzte Fragen geklärt. Wenn die Beobachter/-innen in die Kindergärten kamen, stellten die ersten zwei Stunden eine Gewöhnungsphase dar. Erst im Anschluss daran wurden auswertbare Verhaltensbeobachtungen durchgeführt. Die Beobachter/-innen beobachteten ein Kind jeweils fünf Sekunden und notierten ihre Beobachtungen anschließend auf dem Beobachtungsbogen.

Anschließend wurde das nächste Kind gesucht und wiederum beobachtet usw.. Insgesamt wurden für jedes Kind 96 Beobachtungssequenzen angestrebt. Während der Beobachtungen wurden in unregelmäßigen Abständen Beobachtungen mit jeweils zwei Beobachter/-innen durchgeführt, um die Interraterreliabilität des Verfahrens zu bestimmen. Der anhand dieser Daten bestimmte Kappa-Wert von .84 weist auf eine sehr hohe Urteilerkonkordanz hin (vgl. Tabelle 12). Die größten Schwierigkeiten verursachte den Beobachterinnen die klare Unterscheidung zwischen „Neutralem Verhalten“ und „Verbaler Kompetenz“.

Tabelle 12: Interrater-Übereinstimmung zu t<sub>1</sub>

Kategorien	Beobachter 2							Summe
	1	2	3	4	5	6	7	
Keine Beobachtung möglich	7							7
Neutrales Verhalten		540	7	9	1			557
Verbale Kompetenz		19	101	3				123
Nonverbale Kompetenz		8	2	55				65
Emotionale Kompetenz		2		2	4			8
Verbale Aggression						4		4
Körperliche Aggression							4	4
	<b>7</b>	<b>569</b>	<b>110</b>	<b>69</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>768</b>

## [3.]

## Ergebnisse

### [3.1]

### Querschnittsvergleiche anhand der Prä-Daten

Im folgenden werden die Ergebnisse der Querschnittsvergleiche anhand der Daten des ersten Messzeitpunktes (Herbst 2003) berichtet. Die Ergebnisse werden erst getrennt nach den befragten Personengruppen bzw. Erhebungsverfahren (Kinder, Eltern, Erzieherinnen, Beobachtungen) und anschließend in der Gesamtschau dargestellt. Vorab wird die Stichprobe beschrieben.

#### [3.1.1]

#### > Stichprobe

Bei der ersten Datenerhebungswelle setzte sich die Stichprobe aus sieben Experimental-Kindergärten (n = 64 Kinder) und sieben Vergleichskindergärten (n = 61 Kinder) zusammen. Die Rücklaufquote der Elternfragebögen betrug 100 % in der Experimentalgruppe und 98 % in der Vergleichsgruppe (hier gab nur ein Elternteil den Fragebogen nicht mehr zurück). *Tabelle 13* sind die soziodemographischen Daten aller Eltern und Kinder zu entnehmen. *Tabelle 14* gibt die soziodemographischen Daten der Erzieherinnen wider. Im Anschluss an die Tabellen sind jeweils die Ergebnisse der Chi-Quadrat-Tests (oder Fishers exakter Tests) zum Vergleich der soziodemographischen Daten aufgeführt.

*Tabelle 13: Soziodemographische Daten der Eltern und Kinder zu t<sub>1</sub>*

Soziodemographische Variablen		EG (n=64)		VG (n=60)		GES (n=124)	
		n	%	n	%	n	%
<b>Geschlecht der Kinder</b>	Mädchen	27	42	32	53	59	48
	Jungen	37	58	28	47	65	52
<b>Alter der Kinder</b>	4 Jahre	1	2	0	0	1	1
	5 Jahre	55	86	40	67	95	77
	6 Jahre	8	13	20	33	28	23
<b>Befragter Elternteil</b>	Mütter	45	70	46	77	91	73
	Väter	9	14	9	15	18	15
	keine Angaben	10	16	5	8	15	12
<b>Alter der Mütter</b>	bis 25 Jahre	6	9	2	3	8	7
	26-35 Jahre	34	53	30	50	64	52
	36-45 Jahre	15	23	23	38	38	31
	46-55 Jahre	4	6	2	3	6	5
	über 55 Jahre	0	0	0	0	0	0
	keine Angaben	5	8	3	5	8	7
<b>Alter der Väter</b>	bis 25 Jahre	2	3	1	2	3	2
	26-35 Jahre	27	42	22	37	49	40
	36-45 Jahre	22	34	24	40	46	37
	46-55 Jahre	6	9	6	10	12	10
	über 55 Jahre	0	0	1	2	1	1
	keine Angaben	7	11	6	10	13	11

(Fortsetzung von Tabelle 13)

Soziodemographische Variablen		EG (n=64)		VG (n=60)		GES (n=124)	
		n	%	n	%	n	%
<b>Schulabschluss (Mütter)</b>	keinen Schulabschluss	8	13	5	8	13	11
	Haupt- oder Volksschule	18	28	14	23	32	26
	Real-, Fachschule	20	31	19	32	39	32
	Abitur/Fachabitur	5	8	10	17	15	12
	abgeschl. Studium	6	9	8	13	14	11
	sonstiger Abschluss	1	2	0	0	1	1
	keine Angaben	6	9	4	7	10	8
<b>Schulabschluss (Väter)</b>	keinen Schulabschluss	8	13	4	7	12	10
	Haupt- oder Volksschule	19	30	23	38	42	34
	Real-, Fachschule	14	22	4	7	18	15
	Abitur/Fachabitur	7	11	8	13	15	12
	abgeschl. Studium	9	14	15	25	14	19
	sonstiger Abschluss	2	3	0	0	2	2
	keine Angaben	5	8	6	10	11	9
<b>Berufstätigkeit (Mütter)</b>	Arbeiterin	5	8	10	17	15	12
	Angestellte	18	28	20	33	38	31
	Beamtin	1	2	5	8	6	5
	Selbständige	3	5	6	10	9	7
	derzeit nicht berufstätig	32	50	16	27	48	39
	keine Angaben	5	8	3	5	8	7
<b>Berufstätigkeit (Väter)</b>	Arbeiter	18	28	15	25	33	27
	Angestellter	24	38	23	38	47	38
	Beamter	1	2	1	2	2	2
	Selbständiger	7	11	12	20	19	15
	derzeit nicht berufstätig	7	11	3	5	10	8
	keine Angaben	7	11	6	10	13	11
<b>Etat pro Monat (Euro)</b>	unter 500 Euro	6	9	1	2	7	6
	500-999 Euro	10	16	4	7	14	11
	1000-1499 Euro	11	17	13	22	24	19
	1500-1999 Euro	3	5	8	13	11	9
	2000-2499 Euro	6	9	7	12	13	11
	2500-2999 Euro	7	11	12	20	19	15
	3000-3499 Euro	6	9	2	3	8	7
	3500-3999 Euro	2	3	1	2	3	2
	4000 Euro und mehr	2	3	5	8	7	6
	keine Angaben	11	17	7	12	18	15

EG=Experimentalgruppe | VG=Vergleichsgruppe | GES=Gesamtstichprobe

Die Ergebnisse der Gruppenvergleiche anhand der soziodemographischen Daten zeigten, dass sich die beiden Gruppen nicht voneinander unterschieden (das Al-phaniveau wurde auf Alpha = .05/10 = .005 adjustiert).



Tabelle 14: Soziodemographische Daten der Erzieherinnen zu t<sub>1</sub>

Soziodemographische Variablen		EG (n=64)		VG (n=60)		GES (n=124)	
		n	%	n	%	n	%
<b>Alter</b>	bis 19 Jahre	0	0	0	0	0	0
	20 - 25 Jahre	2	20	4	40	6	30
	26 - 35 Jahre	3	30	2	20	5	25
	36 - 45 Jahre	3	30	1	10	4	20
	46 - 55 Jahre	2	20	3	30	5	25
	über 55 Jahre	0	0	0	0	0	0
<b>Familienstand</b>	ledig	3	30	3	30	6	30
	verheiratet	5	8	6	60	11	55
	geschieden	2	3	1	10	3	15
	verwitwet	0	0	0	0	0	0
<b>Zeit als Erzieherin</b>	weniger als 5 Jahre	2	20	4	40	6	30
	5 - 10 Jahre	4	40	2	20	6	30
	11 - 20 Jahre	2	20	2	20	4	20
	mehr als 20 Jahre	2	20	2	20	4	20
<b>Lage des Kindergartens</b>	Großstadt	4	40	5	50	9	45
	Kleinstadt	0	0	2	20	2	10
	Dorf	2	20	2	20	4	20
	Brennpunkt	4	40	1	10	5	25
<b>Zeit am Kindergarten</b>	weniger als 2 Jahre	2	20	1	10	3	15
	2 - 8 Jahre	5	50	6	60	11	55
	mehr als 8 Jahre	3	30	3	30	6	30

EG=Experimentalgruppe | VG=Vergleichsgruppe | GES=Gesamtstichprobe

Auch die für den Vergleich der Erzieherinnen in der Experimental- und der Vergleichsgruppe gerechneten Chi-Quadrat-Tests zeigten keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen an.

[3.1.2]

### > Vergleiche anhand der Interviewdaten

Die Ergebnisse der Vergleiche der beiden Gruppen anhand der Interviewdaten sind in *Tabelle 15* zusammengefasst. Zur Bestimmung signifikanter Gruppenunterschiede wurden t-Tests über die gemittelten Häufigkeitsangaben der Kinder gerechnet.

Tabelle 15: Ergebnisse der t-Tests anhand der Interviewdaten zu t<sub>1</sub>

Interview-Inhalte	EG (n=60)		VG (n=57)		t	df	p
	M	SD	M	SD			
Zutreffend benannte Emotionen <sup>1</sup>	.457	.255	.575	.282	-2.371	115	.019
Emotionsindikatoren	1.023	.499	1.205	.575	-1.833	115	.069
Lösungsmöglichkeiten	1.089	.318	1.229	.489	-1.816	95.486	.073

(Fortsetzung von Tabelle 15)

Interview-Inhalte	EG (n=60)		VG (n=57)		t	df	p
	M	SD	M	SD			
Sozial kompetente Reaktionen <sup>2</sup>	.758	.296	.828	.285	-1.286	115	.201
Negative Konsequenzen	1.092	.500	1.351	.551	-2.668	115	.009
Beruhigungstechniken	.695	.701	.768	.853	-.502	113	.617

EG = Experimentalgruppe | VG = Vergleichsgruppe

<sup>1</sup>1 = zutreffend benannt, 0 = nicht zutreffend benannt

<sup>2</sup>1=sozial kompetente Reaktion, 0 = sozial inkompetente Reaktion

Nach einer entsprechenden Alpha-Fehler-Adjustierung auf  $p = .008$  (.05/6) ließen sich keine signifikanten Gruppenunterschiede nachweisen, wobei sich tendenziell abzeichnete, dass die Kinder in der Vergleichsgruppe Emotionen zutreffender benannten ( $p = .019$ ) und mehr negative Konsequenzen aggressiver Handlungen assoziieren konnten ( $p = .009$ ).

[3.1.3]

### > Vergleiche anhand der elterlichen Verhaltensbeurteilungen

Um die Experimental- und die Vergleichsgruppe anhand der Angaben der Eltern zu den Verhaltensauffälligkeiten und ihren sozialen Kompetenzen zu vergleichen, wurden einfaktorielle, univariate Varianzanalysen gerechnet. Die Ergebnisse dieses Auswertungsschrittes sind *Tabelle 16* zu entnehmen. Als Maß für die Größe der Effekte wurde jeweils  $\eta^2$  ( $\eta^2$ ) berechnet. Dieser Schätzer stellt den Anteil an der Gesamtvarianz dar, der einem Faktor zugeschrieben werden kann.

*Tabelle 16: Ergebnisse der Varianzanalysen anhand der Elterneinschätzungen ( $t_1$ )*

Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) min = 0, max = 10								
Abhängige Variablen	EG (n=59)		VG (n=57)		F	df	p	Eta <sup>2</sup>
	M	SD	M	SD				
Emotionale Probleme	2.24	2.07	1.93	1.79	.73	1;114	.395	.006
Verhaltensauffälligkeiten	2.53	1.89	2.35	1.64	.28	1;114	.597	.002
Hyperaktivität	3.14	2.44	3.23	2.45	.04	1;114	.839	.000
Probleme mit Gleichaltrigen	2.01	1.76	1.23	1.35	7.32	1;114	.008	.060
Prosoziales Verhalten	7.41	1.88	7.53	1.84	.12	1;114	.730	.001
Gesamtproblemwert (max = 40)	9.92	9.18	8.74	4.95	1.28	1;114	.260	.011

Kompetenz-Angst-Aggressionsliste (KAAL) min = 0, max = 2								
Abhängige Variablen	EG (n=59)		VG (n=57)		F	df	p	Eta <sup>2</sup>
	M	SD	M	SD				
Sozial-emotionale Kompetenz	.42	.33	.39	.34	.311	1;114	.578	.003
Aggressivität	1.30	.28	1.36	.30	1.16	1;114	.284	.010
Ängstlichkeit	.60	.32	.59	.29	.02	1;114	.890	.000

EG = Experimentalgruppe | VG = Vergleichsgruppe

Wurden die Gruppen anhand der elterlichen Verhaltenseinschätzungen miteinander verglichen (Alphafehler-Adjustierung auf Alpha = .006 (.05/9)), so zeigte keine der überprüften abhängigen Variablen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen an. Die gefundenen Effekte waren sehr klein. Tendenziell ( $p = .008$ ) hatten die Kinder aus der Experimentalgruppe jedoch mehr Probleme mit Gleichaltrigen als die Kinder in der Vergleichsgruppe.

[3.1.4]

### > Vergleiche anhand der Erzieherinneneinschätzungen

Die Unterschiede zwischen der Experimental- und der Vergleichsgruppe anhand der Verhaltenseinschätzungen der Erzieherinnen wurden ebenfalls mittels einfacher, univariater Varianzanalysen geprüft. Die Ergebnisse dieser Analysen sind in *Tabelle 17* aufgeführt.

*Tabelle 17: Ergebnisse der Varianzanalysen anhand der Erzieherinnendaten ( $t_1$ )*

Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) min = 0, max = 10								
Abhängige Variablen	EG (n=59)		VG (n=57)		F	df	p	Eta <sup>2</sup>
	M	SD	M	SD				
Emotionale Probleme	2.31	2.27	1.78	2.08	1.82	1;122	.179	.015
Verhaltensauffälligkeiten	2.14	2.10	1.78	2.17	.87	1;122	.353	.007
Hyperaktivität	3.77	2.92	3.10	2.64	1.77	1;122	.186	.014
Probleme mit Gleichaltrigen	1.83	2.06	1.12	1.64	4.50	1;122	.036	.036
Prosoziales Verhalten	6.95	2.18	7.37	2.51	.96	1;122	.328	.008
Gesamtproblemwert (max = 40)	10.05	5.98	7.78	6.19	4.29	1;122	.041	.034

Kompetenz-Angst-Aggressionsliste (KAAL) min = 0, max = 2								
Abhängige Variablen	EG (n=59)		VG (n=57)		F	df	p	Eta <sup>2</sup>
	M	SD	M	SD				
Sozial-emotionale Kompetenz	.48	.44	.39	.47	1.09	1;122	.299	.009
Aggressivität	1.15	.44	1.38	.48	7.66	1;122	.007	.059
Ängstlichkeit	.56	.37	.44	.32	3.60	1;122	.060	.029

EG = Experimentalgruppe | VG = Vergleichsgruppe

Nach einer Alphafehler-Adjustierung auf Alpha = .006 (.05/9) erwies sich keiner der geprüften Unterschiede als signifikant. Dies spiegelte sich auch in den durchweg kleinen Effekten wider. In der Tendenz ( $p = .007$ ) schätzten die Erzieherinnen in der Vergleichsgruppe die sozial-emotionalen Kompetenzen ihrer Kinder allerdings höher ein als die Erzieherinnen in der Experimentalgruppe.

ERKLÄREN

[3.1.5]

> Vergleiche anhand der Verhaltensbeobachtungen

Um zu überprüfen, ob sich die beiden Gruppen hinsichtlich der Häufigkeit des beobachteten Verhaltens voneinander unterschieden, wurden anhand der gemittelten Beobachtungsdaten t-Tests gerechnet. Keiner der Tests zeigte bei adjustiertem Alphafehler-Niveau auf  $p = .008$  (.05/6) signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen an (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 18: Ergebnisse der t-Tests anhand der Beobachtungsdaten ( $t_1$ )

Beobachtungskategorien	EG (n=63)		VG (n=57)		t	df	p
	M	SD	M	SD			
Neutrales Verhalten	.675	.141	.715	.146	-1.54	118	.126
Verbale Kompetenz	.116	.081	.092	.067	1.76	117.15	.081
Nonverbale Kompetenz	.098	.066	.106	.074	-.66	118	.510
Emotionale Kompetenz	.037	.037	.026	.024	1.92	106.24	.058
Verbale Aggression	.015	.032	.011	.020	.73	118	.466
Körperliche Aggression	.023	.035	.013	.024	1.66	110.18	.100

EG = Experimentalgruppe | VG = Vergleichsgruppe

[3.1.6]

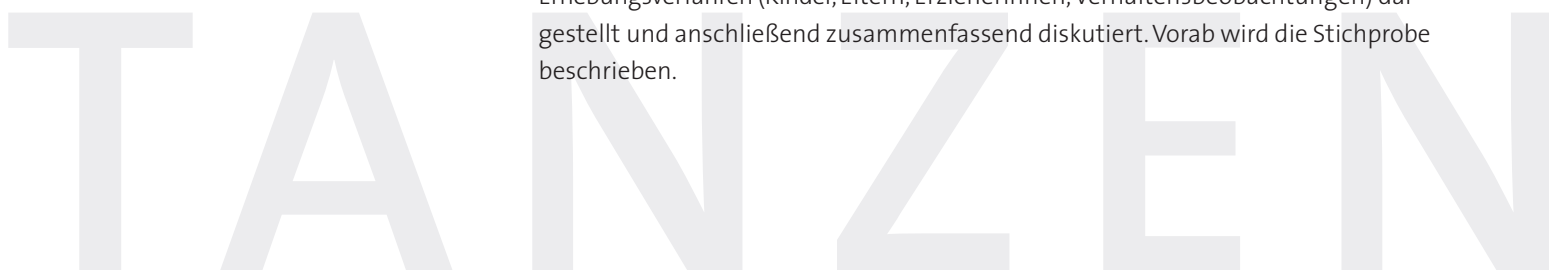
> Zusammenfassung

Die Auswertung der Prä-Daten zeigte, dass die eingesetzten standardisierten und neu entwickelten Erhebungsverfahren gute bis sehr gute Messeigenschaften haben. Die Vergleiche der Experimental- und der Vergleichsgruppe anhand der soziodemographischen und abhängigen Variablen ergaben keine signifikanten Gruppenunterschiede.

[3.2]

Ergebnisse der Prä-Post-Vergleiche

Im folgenden werden die Ergebnisse des Prä-Post-Vergleichs berichtet. Die Prä-Erhebung wurde im Oktober/November 2003, die Post-Erhebung im August/September 2004 durchgeführt. Bis zu diesem Zeitpunkt hatten sechs Erzieherinnen alle 28 Lektionen und fünf Erzieherinnen ca. 3/4 der Lektionen durchgeführt und sich nach eigenen Angaben zu 92 % an die Vorgaben des Curriculums gehalten. Die Ergebnisse werden erst getrennt nach den befragten Personengruppen bzw. Erhebungsverfahren (Kinder, Eltern, Erzieherinnen, Verhaltensbeobachtungen) dargestellt und anschließend zusammenfassend diskutiert. Vorab wird die Stichprobe beschrieben.



[ 3.2.1 ]

> Stichprobe bei der Post-Erhebung

An der zweiten Datenerhebungswelle nahmen weiterhin alle 14 Kindergärten teil. Die soziodemographischen Daten der Eltern, Kinder und Erzieherinnen, die auch beim zweiten Messzeitpunkt ihren Fragebogen ausfüllten, sind *Tabelle B1* im Anhang zu entnehmen. Die Ergebnisse der Gruppenvergleiche anhand der soziodemographischen Daten zeigten, dass sich die beiden Gruppen auch bei der abschließenden Erhebung nicht voneinander unterschieden (das Alphaniveau wurde auf  $\alpha = .05/10 = .005$  adjustiert). Von den insgesamt 124 Eltern, die an der Prä-Erhebung teilgenommen hatten, füllten bei der Post-Erhebung nur 88 den Fragebogen wieder aus (51 Eltern in der EG, 37 Eltern in der VG). Dies entspricht einer Rücklaufquote der Elternfragebögen von 71 % (80 % EG, 62 % VG). Von den 124 Fragebögen, anhand derer die Erzieherinnen das Verhalten der Kinder einschätzten, wurden 116 wieder zurückgeschickt (62 aus der EG, 54 aus der VG). Dies entspricht einer Rücklaufquote von 94 % (97 % EG, 90 % VG). Die geringe Rücklaufquote der Elternfragebögen ist vor allem darauf zurückzuführen, dass während der Durchführungsphase viele Familien den Kindergarten bzw. den Wohnort gewechselt hatten (oder dies planten) und deshalb nicht mehr erreichbar waren (bzw. keine Motivation mehr hatten, ihren Fragebogen trotzdem zu bearbeiten).

[ 3.2.2 ]

> Faustlos-Effekte aus der Perspektive der Kinder

Um zu prüfen, ob sich die Gewaltpräventionskompetenzen der Kinder aus deren Sicht durch Faustlos erweiterten, wurden anhand der Interviewdaten zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung gerechnet. Bedeutsame Effekte der Faustlos-Lektionen sollten in signifikanten Gruppe x Zeit-Interaktionen zum Ausdruck kommen.

*Tabelle 19: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung anhand der Interviewdaten als abhängigen Variablen (t<sub>1</sub>-t<sub>2</sub>)*

Interviewinhalte									
Abhängige Variablen	Mittelwerte				F-Werte			Eta <sup>2</sup> (Z)	
	EG (n=52)		VG (n=51)		G	Z	G x Z	EG	VG
	t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>					
Zutreffend ben. Emo. <sup>1</sup>	.481	.762	.560	.525	3.47	12.74***	20.82***	.46	.01
Emotionsindikatoren	1.011	1.854	1.193	1.604	.14	104.42***	12.45***	.66	.30
Lösungsmöglichkeiten	1.071	1.269	1.176	1.105	.31	1.32	6.01*	.13	.01
Soz. komp. Reaktionen <sup>2</sup>	.764	.923	.822	.799	.57	5.06*	9.04**	.23	.01
Negative Konsequenzen	1.067	1.625	1.333	1.412	.098	14.31***	8.13**	.27	.01
Beruhigungstechniken	.745	1.431	.780	.920	4.06*	17.59***	7.69**	.34	.02

EG = Experimentalgruppe | VG = Vergleichsgruppe | G = Gruppe | Z=Zeit

\* = p≤.05 \*\* = p≤.01 \*\*\* = p≤.001

<sup>1</sup>1 = zutreffend benannt, 0 = nicht zutreffend benannt

<sup>2</sup>1 = sozial kompetente Reaktion, 0 = sozial inkompetente Reaktion

Wie die in *Tabelle 19* aufgeführten Ergebnisse zeigen, wurden alle Gruppe x Zeit-Interaktionen signifikant. Dieses Ergebnis ist, wie Post-hoc-Analysen zeigten, darauf zurückzuführen, dass die Faustlos-Kinder im Unterschied zu den Kindern in der Vergleichsgruppe bei der Post-Erhebung Emotionen besser identifizieren konnten ( $F_{(1;51)} = 43.37, p = .000, \eta^2 = .46$ ), mehr Emotionsindikatoren benannten ( $F_{(1;51)} = 97.08, p = .000, \eta^2 = .66$ ), mehr Lösungsideen für soziale Probleme generierten ( $F_{(1;51)} = 7.69, p = .008, \eta^2 = .13$ ), angaben, häufiger sozial kompetent auf die vorgegebenen Situationen zu reagieren ( $F_{(1;51)} = 15.20, p = .000, \eta^2 = .23$ ), mehr negative Konsequenzen aggressiven Verhaltens antizipierten ( $F_{(1;51)} = 18.61, p = .000, \eta^2 = .27$ ) und mehr Beruhigungstechniken abrufen konnten ( $F_{(1;50)} = 25.56, p = .000, \eta^2 = .34$ ). In der Vergleichsgruppe zeigten sich hingegen – mit Ausnahme der Anzahl richtiger Emotionsindikatoren, deren Anzahl auch in der Vergleichsgruppe signifikant zunahm ( $F_{(1;50)} = 21.79, p = .000, \eta^2 = .30$ ) – keine signifikanten, positiven Veränderungen. Sämtliche Effekte in der Experimentalgruppe sind mit  $\eta^2 = .13$  bis  $\eta^2 = .66$  bemerkenswert groß. Faustlos führt somit zu einem deutlichen Zuwachs an sozial-kognitiven Gewaltpräventionskompetenzen bei den Kindern. Der äußerst hohe Anteil an Varianzaufklärung von 46 % für die zutreffende Identifikation von Gefühlen und der Anteil von 66 % für die Generierung von Gefühlsindikatoren belegt darüberhinaus eindrücklich, dass Faustlos besonders effektiv in der Vermittlung empathischer und emotionaler Basiskompetenzen ist.

### [3.2.3]

## Verhaltensänderungen aus der Perspektive der Eltern

Bzgl. des Verhaltens der Kinder wurde zum einen erwartet, dass sich die Verhaltensprobleme im allgemeinen und das aggressive Verhalten der Faustlos-Kinder im besonderen verringern. Zum anderen sollten sozial-emotional kompetente Verhaltensweisen deutlicher anwachsen, als in der Vergleichsgruppe. Die Ergebnisse der zur Prüfung dieser Hypothese gerechneten zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung sind in *Tabelle 20* zusammengefasst. In *Anhang C*, sind die auch zum zweiten Messzeitpunkt bestimmten Messeigenschaften des SDQ und der KAAL aufgeführt.

*Tabelle 20: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung anhand der elterlichen Verhaltensbeurteilungen ( $t_1$ - $t_2$ )*

Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) min = 0, max = 10									
Abhängige Variablen	Mittelwerte				F-Werte			Eta <sup>2</sup> (Z)	
	EG (n=50)		VG (n=37)		G	Z	G x Z	EG	VG
	$t_1$	$t_2$	$t_1$	$t_2$					
Zutreffend ben. Emo. <sup>1</sup>	2.30	1.96	1.87	1.97	.37	.27	1.01	.03	.00
Emotionsindikatoren	2.48	2.54	1.95	1.92	2.81	.01	.07	.00	.00
Lösungsmöglichkeiten	2.96	2.96	3.16	2.76	.00	.99	.99	.00	.06
Soz. komp. Reaktionen <sup>2</sup>	2.06	1.80	1.30	1.41	3.47	.24	1.38	.03	.01
Negative Konsequenzen	7.46	7.62	7.73	8.32	2.25	3.93	1.31	.01	.17
Beruhigungstechniken	9.80	9.26	8.27	8.05	1.65	.63	.12	.01	.00



(Fortsetzung zu Tabelle 20)

Kompetenz-Angst-Aggressionsliste (KAAL) min = 0, max = 2									
Abhängige Variablen	Mittelwerte				F-Werte			Eta <sup>2</sup> (Z)	
	EG (n=50)		VG (n=37)		G	Z	G x Z	EG	VG
	t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>					
Sozial-emotionale Komp.	1.289	1.389	1.380	1.475	2.69	15.80***	.01	.15	.17
Aggressivität	.409	.348	.312	.258	2.36	4.81*	.02	.03	.05
Ängstlichkeit	.605	.609	.612	.608	.00	.00	.02	.00	.00

EG = Experimentalgruppe | VG = Vergleichsgruppe | G = Gruppe | Z=Zeit \* = p≤.05 \*\* = p≤.01 \*\*\* = p≤.001

Wie an den Ergebnissen in Tabelle 20 abzulesen ist, konnten die Eltern keine Auswirkungen des Faustlos-Curriculums auf das Verhalten ihrer Kinder feststellen (keine der Gruppe x Zeit-Interaktionen wurde statistisch signifikant). Signifikant wurde nur der Zeitfaktor für die KAAL-Skalen „Sozial-emotionale Kompetenzen“ und „Aggressivität“. Diese Ergebnisse zeigen an, dass die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder in beiden Gruppen zugenommen hatten, während die Aggressivität im Laufe des Untersuchungszeitraumes in beiden Gruppen zurückgegangen war.

[ 3.2.4 ]

### > Verhaltensänderungen aus der Perspektive der Erzieherinnen

Die Entwicklung der Kinder anhand der Angaben der Erzieherinnen wurden ebenfalls mittels zweifaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholung geprüft (im Anhang sind die Skalenkennwerte der Erzieherinnenfragebögen zum zweiten Messzeitpunkt aufgeführt). Auch hier konnten die Erwartungen als bestätigt gelten, wenn die Gruppe x Zeit-Interaktionen signifikant wurden.

Tabelle 21: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung anhand der Verhaltensbeurteilungen durch die Erzieherinnen (t<sub>1</sub>-t<sub>2</sub>)

Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) min = 0, max = 10									
Abhängige Variablen	Mittelwerte				F-Werte			Eta <sup>2</sup> (Z)	
	EG (n=62)		VG (n=54)		G	Z	G x Z	EG	VG
	t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>					
Zutreffend ben. Emo. <sup>1</sup>	2.30	1.96	1.87	1.97	.37	.27	1.01	.03	.00
Emotionsindikatoren	2.48	2.54	1.95	1.92	2.81	.01	.07	.00	.00
Lösungsmöglichkeiten	2.96	2.96	3.16	2.76	.00	.99	.99	.00	.06
Soz. komp. Reaktionen <sup>2</sup>	2.06	1.80	1.30	1.41	3.47	.24	1.38	.03	.01
Negative Konsequenzen	7.46	7.62	7.73	8.32	2.25	3.93	1.31	.01	.17
Beruhigungstechniken	9.80	9.26	8.27	8.05	1.65	.63	.12	.01	.00

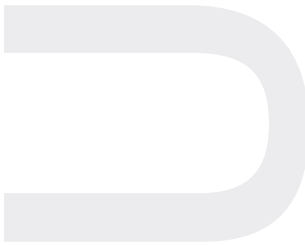
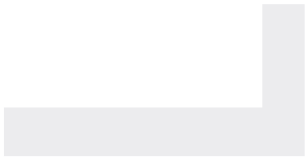
  

Kompetenz-Angst-Aggressionsliste (KAAL) min = 0, max = 2									
Abhängige Variablen	Mittelwerte				F-Werte			Eta <sup>2</sup> (Z)	
	EG (n=62)		VG (n=54)		G	Z	G x Z	EG	VG
	t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>					
Sozial-emotionale Komp.	1.289	1.389	1.380	1.475	2.69	15.80***	.01	.15	.17
Aggressivität	.409	.348	.312	.258	2.36	4.81*	.02	.03	.05
Ängstlichkeit	.605	.609	.612	.608	.00	.00	.02	.00	.00

EG = Experimentalgruppe | VG = Vergleichsgruppe | G = Gruppe | Z=Zeit \* = p≤.05 \*\* = p≤.01 \*\*\* = p≤.001



[ 3.2.5 ]



Wie bereits auf der Ebene der Elterneinschätzungen zeigten sich auch anhand der Verhaltensbeurteilungen der Erzieherinnen auf Skalenebene keine spezifischen Faustlos-Effekte (keiner der geprüften Gruppe x Zeit-Interaktionen wurde signifikant). Signifikant wurden lediglich einige Gruppeneffekte und der Zeiteffekt für die KAAL-Skala „Sozial-emotionale Kompetenzen“. Im Unterschied zu den Eltern bemerkten die Erzieherinnen – auf Itemebene – allerdings einige positive Veränderungen in der Faustlos-Gruppe, die auf einen Zuwachs an Impulskontroll-Fähigkeiten hindeuten. So wurden für die KAAL-Items „verhandelt mit anderen (kaer27)“ ( $F_{(1,113)} = 5.99, p = .016$ ), „macht konstruktive Vorschläge (kaer46)“ ( $F_{(1,112)} = 4.15, p = .044$ ) und „wechselt beim Spielen mit anderen ab (kaer53)“ ( $F_{(1,113)} = 5.48, p = .021$ ) die Gruppe x Zeit-Interaktionen signifikant. Post-hoc-Analysen belegten, dass diese Verhaltensweisen ausschließlich in der Faustlos-Gruppe signifikant zunahmen (kaer27:  $F_{(1,61)} = 17.08, p = .000, \eta^2 = .22$ ; kaer46:  $F_{(1,60)} = 24.70, p = .000, \eta^2 = .29$ ; kaer53:  $F_{(1,60)} = 5.13, p = .027, \eta^2 = .08$ ).

### > Veränderungen anhand der Verhaltensbeobachtungen

Auch die Veränderungen der Kinder anhand der Verhaltensbeobachtungen wurde mittels zweifaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholung untersucht. Die anhand der Daten der Post-Erhebung bestimmte Interraterreliabilität des Beobachtungsverfahrens lag bei Kappa = .682.

Tabelle 22: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung anhand der Verhaltensbeobachtungsdaten als abhängigen Variablen (t1-t2)

Verhaltensbeobachtungen									
Abhängige Variablen	Mittelwerte				F-Werte			Eta <sup>2</sup> (Z)	
	EG (n=54)		VG (n=54)		G	Z	G x Z	EG	VG
	t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>	t <sub>1</sub>	t <sub>2</sub>					
Neutrales Verhalten	.694	.791	.712	.797	.31	47.01***	.20	.40	.24
Verbale Kompetenz	.106	.079	.092	.078	.48	8.70**	.96	.10	.05
Nonverbale Kompetenz	.093	.049	.11	.050	.82	48.85***	1.21	.26	.37
Emotionale Kompetenz	.037	.023	.027	.021	1.61	7.85**	1.35	.12	.03
Verbale Aggression	.016	.007	.011	.014	.09	.86	4.13*	.08	.01
Körperliche Aggression	.024	.016	.013	.014	1.88	1.17	1.56	.04	.00

EG = Experimentalgruppe | VG = Vergleichsgruppe | G = Gruppe | Z=Zeit \* = p≤.05 \*\* = p≤.01 \*\*\* = p≤.001

Wurden die Faustlos-Effekte anhand der Verhaltensbeobachtungen berechnet, so zeigte sich ein signifikanter Interaktionseffekt für das Ausmaß an verbaler Aggression. Verbale Aggressionen ließen demnach – wie Post-Hoc-Analysen zeigten – ausschließlich in der Experimentalgruppe in einem signifikanten Ausmaß nach ( $F_{(1,52)} = 4.29, p = .043, \eta^2 = .08$ ). Die signifikanten Zeiteffekte spiegeln gruppenunabhängige, bei allen Kindern feststellbare Entwicklungen auf der Ebene „neutraler“ und sozial kompetenter Verhaltensweisen wider. Die Reduktion kompetenter Verhaltensweisen in Verbindung mit dem Zuwachs an „neutralen“ Verhaltensweisen kann einerseits auf tatsächliche Verhaltensänderungen zurückzuführen sein, spiegelt u. U. aber auch eine mangelnde Differenzierung der BeobachterInnen zwischen „neutralen Verhaltensweisen“ und „verbal, nonverbal bzw. emotional kompetenten Verhaltensweisen“ bei der abschließenden Datenerhebung wider.

[3.2.6]

> Ergebnisse der Gesamtbeurteilung des Curriculums

Abschließend wurden alle Erzieherinnen, die Faustlos durchgeführt hatten um eine Gesamtbeurteilung des Curriculums und dessen Effekten gebeten. Insgesamt bearbeiteten elf Faustlos-Erzieherinnen diesen Fragebogen. Die Ergebnisse ihrer abschließenden Gesamtbeurteilung sind in den *Tabellen 23 und 24* widergegeben.

*Tabelle 23: Ergebnisse der abschließenden Beurteilung des Curriculums durch die Erzieherinnen*

Beurteilungskriterien	M	SD
	<i>min = 1,</i>	<i>max= 5<sup>1</sup></i>
Beurteilung der Fortbildung	1.91	.54
Beurteilung der Supervisionsveranstaltungen	1.82	.60
	<i>min = 1,</i>	<i>max = 4<sup>2</sup></i>
Wie gut gefällt Ihnen pers. das Faustlos-Curriculum?	1.91	.30
Wie gut gefällt ihrer Meinung nach den Kindern das Faustlos-Curriculum?	2.30	.48
	<i>min = 1,</i>	<i>max = 4<sup>3</sup></i>
Wie reagierten die Eltern auf das Faustlos-Curriculum?	1.82	.60
	<i>ja</i>	<i>nein</i>
Würden Sie Faustlos weiterempfehlen?	n = 11	n = 0

<sup>1</sup>1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = ausreichend, 5 = mangelhaft

<sup>2</sup>1 = sehr gut, 2 = eher gut, 3 = eher nicht so gut, 4=gar nicht gut

<sup>3</sup>1 = sehr positiv, 2 = eher positiv, 3 = eher negativ, 4 = sehr negativ

Wie *Tabelle 23* zu entnehmen ist, beurteilten die Erzieherinnen die Fortbildung und die Supervisionsveranstaltungen im Mittel als „gut“. Sowohl ihnen als auch den Kindern gefiel Faustlos „eher gut“ und die Eltern reagierten „eher positiv“ auf das Curriculum. Alle Erzieherinnen gaben an, sie würden Faustlos weiterempfehlen.

Als Hauptproblem bei der Durchführung nannten die Erzieherinnen, dass Faustlos viel Zeit in Anspruch nehme. Ihre Verbesserungsvorschläge bezogen sich v. a. darauf, das Curriculum durch mehr Spiele (auch Handpuppenspiele), Lieder, Bilderbücher usw. noch kindgerechter und weniger „theoretisch“ bzw. „kopflastig“ zu gestalten. Die Erzieherinnen machten somit einige konstruktive Verbesserungsvorschläge und bewerteten das Programm insgesamt sehr positiv, was folgende Statements illustrieren:

„Durch Faustlos lernen Kinder Gefühle bewusst zu formulieren“

„Eine empfehlenswerte Vorgabe zum Arbeiten mit Kindern“

„Faustlos ist eine Bereicherung für mich und die Kinder. Ich habe das Programm mit großer Freude durchgeführt“

„Kinder lernen durch Faustlos sich selbst, die anderen und verschiedene Situationen besser zu verstehen“

Tabelle 24: Ergebnisse der abschließenden Wirksamkeitsbeurteilung durch die Erzieherinnen

Abhängige Variablen	n = 11	
	M	SD
Verbesserung der emotionalen Kompetenzen	1.64	.50
Verbesserung der sozialen Kompetenzen (zwischen Peers)	1.91	.54
Verbesserung der sozialen Kompetenzen (mit Erwachsenen)	1.82	.60
Verbesserung der Problemlöse-Kompetenzen	2.00	.77
Verringerung körperlich aggressiven Verhaltens	1.82	.60
Verringerung verbal aggressiven Verhaltens	2.09	.70
Steigerung der Selbstsicherheit	1.73	.90
Verbesserung der verbalen Kompetenzen	1.64	.50
Erweiterung des Verhaltensrepertoires	1.73	.47
Verbesserung des Gruppenklimas	2.10	.74
Persönlich profitiert	1.55	.69

<sup>1</sup>1 = ja | sehr, 2 = ja, ein bisschen | 3 = nein, eher nicht | 4 = nein, gar nicht

Bemerkenswert ist zudem, dass neun der zehn der elf Erzieherinnen angaben, persönlich von der Durchführung des Programmes profitiert zu haben.

## [4.]

## Zusammenfassung und Diskussion

Die vorliegenden Studienergebnisse belegen, dass das Faustlos-Curriculum für den Kindergarten deutliche Verbesserungen der sozial-kognitiven Gewaltpräventionskompetenzen von Kindern bewirkt. So konnten die untersuchten Kinder durch die Faustlos-Lektionen Gefühle anderer Menschen differenzierter beschreiben und besser identifizieren, sie entwickelten für zwischenmenschliche Probleme mehr Lösungsmöglichkeiten, gaben an, in verschiedenen Konfliktsituationen häufiger sozial kompetent zu reagieren, antizipierten mehr negative Konsequenzen aggressiver Verhaltensweisen und verfügten über ein größeres Repertoire an Beruhigungstechniken. Diese neu erlernten sozial-kognitiven Kompetenzen setzten die Kinder aus der Sicht ihrer Eltern nach einem Jahr Faustlos allerdings noch nicht in sichtbare Verhaltensänderungen um. Eltern sind allerdings keine sehr verlässlichen Beurteiler der Veränderung bzw. Entwicklung ihrer Kinder, sondern tendieren dazu, ihren Kindern stabile Verhaltensmuster zuzuschreiben.

SPRING



Zudem beobachten Eltern ihre Kinder meist nur selten (und meist nicht sehr lange) bei sozialen Interaktionen, was eine weitere Erklärung dafür sein mag, dass sich anhand der SDQ-Beurteilungen der Eltern keine Veränderungen über die Zeit abbilden ließen. Vielleicht konnten die Eltern aber auch deshalb keine Verhaltensänderungen ihrer Kinder beobachten, weil sozial kompetente und v. a. aggressive Verhaltensweisen eher in größeren Gruppen von Gleichaltrigen (wie z. B. im Kindergarten), und weniger bei sozialen Interaktionen mit nur einem oder wenigen Kindern (wie z. B. zu Hause beim Besuch eines befreundeten Kindes) auftreten. Die Erzieherinnen und auch die objektiven BeobachterInnen hingegen konnten einige Verhaltensänderungen der Faustlos-Kinder feststellen. So gaben die ErzieherInnen an, dass die Kinder durch Faustlos häufiger mit anderen Kindern verhandeln würden, mehr konstruktive Vorschläge machen würden und beim Spielen häufiger mit anderen abwechseln würden. Zudem, so zeigen die objektiven Verhaltensbeobachtungen, reduzierten sich bei den Faustlos-Kindern verbale Aggressionen.

Der Wirkungsweise von Faustlos scheint somit eine lerntheoretisch gut begründbarer zeitliche und räumliche Entwicklung zugrundezuliegen. In dem relativ kurzen Zeitraum von einem Jahr erlernten die Kinder durch die Faustlos-Lektionen viele sozial-kognitive Gewaltpräventionskompetenzen, die sich zunächst allerdings nur in einigen Verhaltensänderungen im Kindergarten niederschlugen, also in der Umgebung, in der das neue Verhalten auch erlernt und geübt wurde. Ein Transfer auf das häusliche Umfeld der Kinder konnte nicht festgestellt werden. Die Umsetzung der neu erlernten sozialen Kompetenzen in Verhalten auch außerhalb des Kindergartens verlangt somit weitere Übung und Festigung. Dies könnte, so die Rückmeldungen der Erzieherinnen, durch eine Intensivierung der spielerischen und praktischen Inhalte des Curriculums erreicht werden. Zudem sollte vor allem die Zeit zwischen den Lektionen noch gezielter und aktiver für eine Unterstützung und Förderung der Umsetzung der neuen Kompetenzen in konkrete Verhaltensweisen genutzt werden. Ein weiterer Ansatzpunkt ist in einem verstärkten Einbezug der Eltern zu sehen.

In der abschließenden Wirksamkeitsbeurteilung durch die Erzieherinnen, gaben diese an, dass Faustlos die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder verbessert habe, und dass sich das aggressive Verhalten der Kinder verringert habe. Allen involvierten Personen habe Faustlos gut gefallen. Die Erzieherinnen profitieren zudem persönlich von der Durchführung des Programmes und alle Faustlos-Erzieherinnen würden das Programm weiterempfehlen.

## Literatur

- Beland, K. (1988). *Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1-3*. Seattle: Committee for Children.
- Bretherton, I. & Oppenheim, D. (2003). The MacArthur Story Stem Battery: Development, administration, reliability, validity and reflections about meaning. In R. N. Emde, D. Wolf & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner world of young children* (pp. 55-80). Oxford: Oxford University Press.
- Bruene-Butler, L., Hampson, J., Elias, M. J., Clabby, J. F. & Schuyler, T. (1997). The Improving Social Awareness-Social Problem Solving Project. In G. W. Albee & T. P. Gullotta (Eds.), *Primary Prevention Works* (pp. 239-267). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cierpka, M. (Hrsg.). (1999). *Kinder mit aggressivem Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen*. Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M. (Hrsg.). (2002). *FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten*. Heidelberg: Heidelberger Präventionszentrum.
- Cierpka, M. (2003a). Gewaltprävention durch Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen – Das Projekt FAUSTLOS. *Forum Public Health*, 11 (39), 11-12.
- Cierpka, M. (2003b). Sozial-emotionales Lernen mit Faustlos. *Psychotherapeut*, 48, 247-254.
- Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1998). Aggression and Antisocial Behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 779-862). New York: Wiley.
- Dadds, M.R. (1997). Conduct disorder. In R.T. Ammermann & M. Hersen (Eds.), *Handbook of prevention and treatment with children and adolescents* (pp. 521-550). New York: John Wiley & Sons.
- Döpfner, M., Schmeck, K. & Berner, W. (1994). *Handbuch: Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse zur deutschen Fassung der Child Behavior Checklist (CBCL)*. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik.
- Duhm, E. & Althaus, D. (1979). *Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter (BBK 4-6)*. Braunschweig: Westermann.
- Emde, R.N., Wolf, D. & Oppenheim, D. (2003). *Revealing the inner world of young children*. Oxford: Oxford University Press.
- Hahlweg, K., Hoyer, H., Naumann, S. & Ruschke, A. (1998). *Evaluative Begleitforschung zum Modellprojekt „Beratung für Familien mit einem gewaltbereiten Kind oder Jugendlichen“. Abschlußbericht*. Braunschweig: Technische Universität Braunschweig.
- McMahon, S. D., Washburn, J., Felix, E. D., Yakin, J. & Childrey, G. (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied & Preventive Psychology*, 9, 271-281.
- Moore, B. & Beland, K. (1992). *Evaluation of Second Step, Preschool-Kindergarten*. Seattle: Committee for Children.
- Neckerman, H. J., Asher, K. N. & Pavlidis, K. (1994). *Social Interaction Observation System*. Seattle: Harborview Injury Prevention and Research Center.
- Pepler, D. J. & Slaby, R. G. (1994). Theoretical and developmental perspectives on youth and violence. In L. D. Eron, J. H. Gentry & S. Peggy (Eds.), *Reason to hope. A psychosocial perspective on violence and youth* (pp. 27-58). Washington: American Psychological Association.
- Petermann, F., Gerken, N., Natzke, H. & Walter, H.-J. (2002). *Verhaltenstraining für Schulanfänger*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Robinson, J. A. & Mantz-Simmons, L. (2003). The MacArthur Narrative Coding system: One approach to highlighting affective meaning making in the MacArthur Story Stem Battery. In R. N. Emde, D. Wolf & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner world of young children* (pp. 81-91). Oxford: Oxford University Press.
- Roth, G. (2002). *Fühlen, Denken, Handeln*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schick, A. (2000). *Das Selbstwertgefühl von Scheidungskindern*. Determinanten und Angst-Puffer-Funktion. Regensburg: S. Roderer Verlag.
- Schick, A. (2003). *Kompetenz-Angst-Aggressionsliste (KAAL)*. Heidelberg: Heidelberger Präventionszentrum.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2003a). Faustlos – Aufbau und Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen. In M. Dörr & R. Göppel (Hrsg.), *Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?* (S. 146-162). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2003b). 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). „FAUSTLOS“ – Ein Gewaltpräventions-Curriculum für Grundschulen und Kindergärten. In W. Melzer & H.-D. Schwind (Hrsg.), *Gewaltprävention in der Schule* (S. 54-66). Baden-Baden: Nomos.
- Schick, A. & Ott, I. (2002). Gewaltprävention an Schulen: Ansätze und Ergebnisse. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 51 (10), 766-791.
- Slaby, R.G. (1998). Preventing youth violence through research-guided intervention. In P.K. Trickett & C. J. Schellenbach (Eds.), *Violence against children in the Family and the Community* (pp. 371-399). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Thornberry, T. P., Huizinga, D. & Loeber, R. (1995). The Prevention of Serious Delinquency and Violence: Implications From the Program of Research on the Causes and Correlates of Delinquency. In J. C. Howell, B. Krisberg, J. D. Hawkins & J. J. Wilson (Eds.), *Serious, Violent, and Chronic Juvenile Offenders. A Sourcebook* (pp. 213-237). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Warren, S. (2003). Narrative Emotion Coding System. In R.N. Emde, D. Wolf & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner world of young children* (pp. 92-105). Oxford: Oxford University Press.
- 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.



[ 6. ]

## Anhang

- Anhang A: Ergebnisse der Faktorenanalysen mit den KAAL-Items
- Anhang B: Soziodemographische Daten zu  $t_2$
- Anhang C: Messeigenschaften der Skalen anhand der  $t_2$ -Daten

[ 6. A ]

## Ergebnisse der Faktorenanalysen mit den KAAL-Items

Tabelle A1: Rotated Factor Matrix (Elternangaben)

	Factor		
	1	2	3
reizt/provoziert andere gezielt	,721	-,218	
beleidigt andere	,685		,217
ist roh oder gemein zu anderen	,643		
hänselt oder ärgert andere	,642		
gebraucht Kraftausdrücke	,624		
sucht Streit	,620	-,338	
setzt seinen Willen ohne Berücksichtigung anderer durch	,573	-,286	
gerät in Raufereien	,562		
stört andere beim Spiel	,525	-,268	
stößt, schlägt, beisst oder verletzt andere	,517	-,232	,310
hetzt andere auf	,511		,206
bedroht andere	,507		,283
nimmt anderen das Spielzeug weg (ohne zu fragen)	,489	-,270	
wartet ab, bis es an der Reihe ist	-,353	,286	
teilt (Spielzeug, Süßigkeiten ...) mit anderen	-,323	,227	
fragt, bevor es bei anderen mitspielt	-,313		
kann zuhören, ohne zu unterbrechen	-,267		
entwickelt mehrere Lösungen für ein Problem		,588	
entschuldigt sich nach Missgeschick	-,320	,584	
verhandelt mit anderen (z.B. über die Benutzung von Spielzeug)		,563	
versucht faire Lösungen zu finden	-,333	,525	
macht konstruktive Vorschläge		,517	
hält bei Gesprächen Blickkontakt mit dem Gesprächspartner		,515	
zeigt Mitgefühl	-,247	,510	-,256
hilft anderen oder tröstet andere	-,201	,499	-,270
erkennt Gefühle anderer		,492	
hört in Gesprächen aufmerksam (aktiv) zu	-,265	,487	
erkundigt sich nach den Gefühlen anderer		,484	
versucht andere zu beruhigen		,461	-,224
fragt, wenn es etwas von anderen haben möchte		,453	
kann erklären, warum andere traurig usw. sind		,452	
fragt in Gesprächen nach		,450	
akzeptiert ein „Nein“ von Erwachsenen		,444	-,233
bringt Gefühle kompetent zum Ausdruck	-,232	,408	
unterbricht Gespräche höflich		,372	
benutzt Ich-Botschaften um Gefühle mitzuteilen		,349	,239
kann Störungen ignorieren		,316	-,212
setzt klare Grenzen (sagt z. B. „Stop“ oder „Lass das“)	,204	,316	
wechselt beim Spielen mit anderen ab		,233	
tauscht Spielzeug oder andere Dinge		,202	
ist nervös und angespannt	,232		,639
ist furchtsam oder ängstlich			,512
ist unglücklich, traurig oder niedergeschlagen			,482
ist aggressiv gegen Dinge	,239	-,223	,449
weint viel			,430
fürchtet sich in dunklen Zimmern			,419

(Fortsetzung von Tabelle A1)

	Factor		
	1	2	3
lässt sich ablenken	,345		,419
fühlt oder beklagt sich, dass niemand es liebt	,356		,406
ist befangen oder wird leicht verlegen			,360
fühlt sich wertlos oder unterlegen	,305		,352
macht sich Sorgen		,233	,341
hat Angst, wenn es donnert und blitzt			,332
hat Angst beim Arzt			,324
ist misstrauisch			,324
kann sich beruhigen, wenn es ärgerlich oder wütend ist		,213	-,255
lässt sich nicht provozieren	,214	,209	,227
zeigt deutlich, wenn es jemanden mag			

Extraction Method: Principal Axis Factoring. | Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.  
(a Rotation converged in 6 iterations.)

Tabelle A2: Rotated Factor Matrix (Erzieherinnenangaben)

	Factor		
	1	2	3
reizt/provoziert andere gezielt	,849		
ist roh oder gemein zu anderen	,843	-,232	
stößt, schlägt, beisst oder verletzt andere	,798	-,249	
sucht Streit	,798		
setzt seinen Willen ohne Berücksichtigung anderer durch	,775		
beleidigt andere	,762		
nimmt anderen das Spielzeug weg (ohne zu fragen)	,758	-,382	
hänselt oder ärgert andere	,733	-,357	
ist aggressiv gegen Dinge	,704		,349
gebraucht Kraftausdrücke	,696	-,279	
stört andere beim Spiel	,687	-,323	
hetzt andere auf	,686		
akzeptiert ein „Nein“ von Erwachsenen	-,656		
bedroht andere	,645	-,338	
gerät in Raufereien	,628	-,264	-,226
fragt, wenn es etwas von anderen haben möchte	-,624	,453	
wartet ab, bis es an der Reihe ist	-,543	,355	,281
lässt sich ablenken	,454	-,385	
kann sich beruhigen, wenn es ärgerlich oder wütend ist	-,365		-,229
lässt sich nicht provozieren	-,361		
erkundigt sich nach den Gefühlen anderer		,821	
erkennt Gefühle anderer	-,257	,809	
bringt Gefühle kompetent zum Ausdruck		,808	
macht konstruktive Vorschläge	-,228	,796	
kann erklären, warum andere traurig usw. sind		,758	
versucht faire Lösungen zu finden	-,321	,754	
entwickelt mehrere Lösungen für ein Problem		,703	
benutzt Ich-Botschaften um Gefühle mitzuteilen		,653	
unterbricht Gespräche höflich		,650	
zeigt Mitgefühl	-,450	,645	
fragt in Gesprächen nach		,637	
entschuldigt sich nach Missgeschick	-,393	,636	
hilft anderen oder tröstet andere	-,342	,634	
teilt (Spielzeug, Süßigkeiten ...) mit anderen	-,393	,632	,249
wechselt beim Spielen mit anderen ab	-,232	,576	
hört in Gesprächen aufmerksam (aktiv) zu	-,405	,570	
versucht andere zu beruhigen	-,290	,550	
kann Störungen ignorieren	-,439	,536	
kann zuhören, ohne zu unterbrechen	-,343	,535	
tauscht Spielzeug oder andere Dinge	-,367	,515	
fragt, bevor es bei anderen mitspielt	-,329	,487	

(Fortsetzung von Tabelle A2)

	Factor		
	1	2	3
setzt klare Grenzen (sagt z. B. „Stop“ oder „Lass das“)	,419	,482	-,201
verhandelt mit anderen (z. B. über die Benutzung von Spielzeug)	-,325	,353	
zeigt deutlich, wenn es jemanden mag		,327	
ist furchtsam oder ängstlich	-,228		,766
ist nervös und angespannt	,305		,673
ist misstrauisch	,213		,635
ist unglücklich, traurig oder niedergeschlagen		-,230	,616
ist befangen oder wird leicht verlegen	-,350	-,232	,562
hat Angst beim Arzt			,552
fürchtet sich in dunklen Zimmern			,549
fühlt sich wertlos oder unterlegen			,500
hat Angst, wenn es donnert und blitzt			,451
macht sich Sorgen			,435
weint viel			,427
hält bei Gesprächen Blickkontakt mit dem Gesprächspartner	-,260	,351	-,356
fühlt oder beklagt sich, dass niemand es liebt			,269

Extraction Method: Principal Axis Factoring. 1 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.  
(a Rotation converged in 6 iterations.)

[ 6. B ]

## Soziodemographische Daten zu t<sub>2</sub>

Tabelle B1: Soziodemographische Daten der Eltern und Kinder zu t<sub>2</sub>

Soziodemographische Variablen		EG (n = 64)		VG (n = 60)		GES (n = 124)	
		n	%	n	%	n	%
Geschlecht der Kinder	Mädchen	22	43	20	54	42	48
	Jungen	29	57	17	46	46	52
Alter der Kinder	4 Jahre	1	2	0	0	1	1
	5 Jahre	43	84	24	65	67	76
	6 Jahre	7	14	13	35	20	23
Befragter Elternteil	Mütter	41	87	31	86	72	87
	Väter	6	13	5	14	11	13
	keine Angaben	0	0	0	0	0	0
Alter der Mütter	bis 25 Jahre	3	6	0	0	3	3
	26-35 Jahre	28	55	17	46	45	51
	36-45 Jahre	17	33	18	49	35	40
	46-55 Jahre	3	6	2	5	5	6
	über 55 Jahre	0	0	0	0	0	0
	keine Angaben	0	0	0	0	0	0
Alter der Väter	bis 25 Jahre	2	4	0	0	2	2
	26-35 Jahre	18	36	13	35	31	36
	36-45 Jahre	25	50	18	49	43	49
	46-55 Jahre	5	10	6	16	11	13
	über 55 Jahre	0	0	0	0	0	0
	keine Angaben	0	0	0	0	0	0
Schulabschluss (Mütter)	keinen Schulabschluss	6	12	0	0	6	7
	Haupt- oder Volksschule	16	31	10	27	26	30
	Real-, Fachschule	19	37	14	38	33	38
	Abitur/Fachabitur	3	6	8	22	11	13
	abgeschl. Studium	6	12	5	14	11	13
	sonstiger Abschluss	1	2	0	0	1	1
	keine Angaben	0	0	0	0	0	0
Schulabschluss (Väter)	keinen Schulabschluss	6	12	0	0	6	7
	Haupt- oder Volksschule	17	33	16	44	33	38
	Real-, Fachschule	13	26	3	8	16	18
	Abitur/Fachabitur	5	10	7	19	12	14
	abgeschl. Studium	9	18	10	28	19	22
	sonstiger Abschluss	1	2	0	0	1	1
	keine Angaben	0	0	0	0	0	0
Berufstätigkeit (Mütter)	Arbeiterin	3	6	5	14	8	10
	Angestellte	13	28	14	38	27	32
	Beamtin	2	4	3	8	5	6

(Fortsetzung von Tabelle B1)

Soziodemographische Variablen		EG (n = 64)		VG (n = 60)		GES (n = 124)	
		n	%	n	%	n	%
Berufstätigkeit (Mütter)	Selbständige	0	0	3	8	3	4
	derzeit nicht berufstätig	29	62	12	32	41	49
	keine Angaben	0	0	0	0	0	0
Berufstätigkeit (Väter)	Arbeiter	20	40	9	26	29	34
	Angestellter	16	32	17	49	33	39
	Beamter	1	2	1	3	2	2
	Selbständiger	7	14	7	20	14	17
	derzeit nicht berufstätig	6	12	1	3	7	8
	keine Angaben	0	0	0	0	0	0
Etat pro Monat (Euro)	unter 500 Euro	3	7	0	0	3	4
	500-999 Euro	9	21	2	6	11	15
	1000-1499 Euro	7	16	9	28	16	21
	1500-1999 Euro	4	9	5	16	9	12
	2000-2499 Euro	5	11	2	6	7	9
	2500-2999 Euro	9	21	4	13	13	17
	3000-3499 Euro	2	5	4	13	6	8
	3500-3999 Euro	1	2	2	6	3	4
	4000 Euro und mehr	4	9	4	13	8	11

EG = Experimentalgruppe | VG = Vergleichsgruppe | GES = Gesamtstichprobe

Die Ergebnisse der Gruppenvergleiche anhand der soziodemographischen Daten zeigten, dass sich die beiden Gruppen nicht voneinander unterschieden (das Alpha-niveau wurde auf  $\alpha = .05/10 = .005$  adjustiert).

Tabelle B2: Soziodemographische Daten der Erzieherinnen zu t<sub>2</sub>

Soziodemographische Variablen		EG (n = 12)		VG (n = 10)		GES (n = 22)	
		n	%	n	%	n	%
Alter	bis 19 Jahre	0	0	0	0	0	0
	20 - 25 Jahre	3	25	2	20	5	23
	26 - 35 Jahre	2	17	3	30	5	23
	36 - 45 Jahre	4	33	3	30	7	32
	46 - 55 Jahre	3	25	2	20	5	23
	über 55 Jahre	0	0	0	0	0	0
Familienstand	ledig	3	25	3	30	6	27
	verheiratet	7	58	7	70	14	64
	geschieden	2	17	0	0	2	9
	verwitwet	0	0	0	0	0	0
Zeit als Erzieherin	weniger als 5 Jahre	2	17	3	30	5	23
	5-10 Jahre	5	42	2	20	7	32
	11-20 Jahre	2	17	4	40	6	27
	mehr als 20 Jahre	3	25	1	10	4	18
Lage des Kindergartens	Großstadt	6	50	4	40	10	46
	Kleinstadt	0	0	2	20	2	9
	Dorf	2	17	2	20	4	18
	Brennpunkt	4	33	2	20	6	27
Zeit am Kindergarten	weniger als 2 Jahre	2	17	2	20	4	18
	2-8 Jahre	5	42	5	50	10	46
	mehr als 8 Jahre	5	42	3	30	8	36

EG = Experimentalgruppe | VG = Vergleichsgruppe | GES = Gesamtstichprobe

Die Ergebnisse der Gruppenvergleiche anhand der soziodemographischen Daten zeigten, dass sich die beiden Gruppen nicht voneinander unterschieden.

Messeigenschaften der Skalen anhand der  $t_2$ -DatenTabelle C1: Interne Konsistenzen der SDQ-Skalen zu  $t_2$  (Eltern-Angaben)

Skalen	Cronbach's Alpha			Anzahl der Items
	EG	VG	GES	
Emotionale Probleme	.72	.64	.67	5
Verhaltensauffälligkeiten	.59	.64	.62	5
Hyperaktivität	.75	.66	.62	5
Probleme mit Gleichaltrigen	.53	.66	.71	5
Prosoziales Verhalten	.69	.66	.67	5
Gesamtproblemwert	.75	.79	.76	20

EG = Experimentalgruppe | VG = Vergleichsgruppe | GES = Gesamtstichprobe

Tabelle C2: Interkorrelationen der SDQ-Skalen zu  $t_2$  (Eltern-Angaben)

Skalen	E	V	H	G
Emotionale Probleme (E)				
Verhaltensauffälligkeiten (V)	.311***			
Hyperaktivität (H)	.344***	.519***		
Probleme mit Gleichaltrigen (G)	.386***	.175	.351**	
Prosoziales Verhalten (P)	-.093	-.414***	-.432***	-.328**

EG = Experimentalgruppe | VG = Vergleichsgruppe

\* =  $p \leq .05$  \*\* =  $p \leq .01$  \*\*\* =  $p \leq .001$

Tabelle C3: Interne Konsistenzen der KAAL-Skalen zu  $t_2$  (Eltern-Angaben)

Skalen	Cronbach's Alpha			Anzahl der Items
	EG	VG	GES	
Aggressivität	.87	.89	.88	14
Sozial-emotionale Kompetenz	.84	.82	.83	19
Ängstlichkeit	.65	.64	.64	11

EG = Experimentalgruppe | VG = Vergleichsgruppe | GES = Gesamtstichprobe

Tabelle C4: Interkorrelationen der KAAL-Skalen zu  $t_2$  (Eltern-Angaben)

Skalen	Aggressivität	Sozial-emotionale Kompetenz
Aggressivität		
Sozial-emotionale Kompetenz	-.458***	
Ängstlichkeit	.175	-.186

EG = Experimentalgruppe | VG = Vergleichsgruppe

\* =  $p \leq .05$  \*\* =  $p \leq .01$  \*\*\* =  $p \leq .001$

Tabelle C5: Interne Konsistenzen der SDQ-Skalen zu  $t_2$  (Erzieherinnen-Angaben)

Skalen	Cronbach's Alpha			Anzahl der Items
	EG	VG	GES	
Emotionale Probleme	.74	.64	.70	5
Verhaltensauffälligkeiten	.72	.83	.77	5
Hyperaktivität	.88	.85	.87	5
Probleme mit Gleichaltrigen	.68	.55	.65	5
Prosoziales Verhalten	.81	.91	.85	5
Gesamtproblemwert	.79	.83	.82	20

EG = Experimentalgruppe | VG = Vergleichsgruppe | GES = Gesamtstichprobe

Tabelle C6: Interkorrelationen der SDQ-Skalen zu t<sub>2</sub> (Erzieherinnen-Angaben)

Skalen	E	V	H	G
Emotionale Probleme (E)				
Verhaltensauffälligkeiten (V)	.047			
Hyperaktivität (H)	-.013	.750***		
Probleme mit Gleichaltrigen (G)	.375***	.130	.138	
Prosoziales Verhalten (P)	.078	-.679***	-.599***	-.181

EG = Experimentalgruppe | VG = Vergleichsgruppe

\* = p ≤ .05 \*\* = p ≤ .01 \*\*\* = p ≤ .001

Tabelle C7: Interne Konsistenzen der KAAL-Skalen zu t<sub>2</sub> (Erzieherinnen-Angaben)

Skalen	Cronbach's Alpha			Anzahl der Items
	EG	VG	GES	
Aggressivität	.94	.98	.96	14
Sozial-emotionale Kompetenz	.91	.95	.93	19
Ängstlichkeit	.83	.76	.80	11

EG = Experimentalgruppe | VG = Vergleichsgruppe | GES = Gesamtstichprobe

Tabelle C8: Interkorrelationen der KAAL-Skalen zu t<sub>2</sub> (Erzieherinnen-Angaben)

Skalen	Aggressivität	Sozial-emotionale Kompetenz
Aggressivität		
Sozial-emotionale Kompetenz	-.588***	
Ängstlichkeit	-.059	-.033

EG = Experimentalgruppe | VG = Vergleichsgruppe

\* = p ≤ .05 \*\* = p ≤ .01 \*\*\* = p ≤ .001

Tabelle C9: Interrater-Übereinstimmung zu t<sub>2</sub>

Kategorien		Beobachter							Summe
		1	2	3	4	5	6	7	
Keine Beobachtung möglich	1	34	4						38
Neutrales Verhalten	2	2	932	18	19	2	3		976
Verbale Kompetenz	3		17	28				1	46
Nonverbale Kompetenz	4		20	4	34	1			59
Emotionale Kompetenz	5		2		1	12			15
Verbale Aggression	6		5				3		11
Körperliche Aggression	7		1					6	7
		36	981	50	54	15	9	7	1152



FAUSTLOS

Die gemeinnützige Landesstiftung Baden-Württemberg ist die einzige bedeutende Stiftung, die in außergewöhnlicher Themenbreite dauerhaft, unparteiisch und ausschließlich in die Zukunft Baden-Württembergs investiert – und damit in die Zukunft seiner Bürgerinnen und Bürger.

LANDESSTIFTUNG  
Baden-Württemberg gGmbH  
Richard-Wagner-Straße 51  
70184 Stuttgart  
Telefon +49(0)711.24 84 76 - 0  
Telefax +49(0)711.24 84 76 - 50  
info@landesstiftung-bw.de  
www.landesstiftung-bw.de



LANDESSTIFTUNG  
*Baden - Württemberg*

Wir stiften Zukunft