



LEUPHANA
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

**Evaluation des Präventionsprogrammes
„Kindergarten *plus*“ zur Förderung der
sozialen und emotionalen Kompetenzen**

Der Fakultät Bildungswissenschaften der
Leuphana Universität Lüneburg
zur Erlangung des Grades
Doktorin der Philosophie
– Dr. phil. –
vorgelegte Dissertation von

Julie Klinkhammer
aus Hamburg

Eingereicht am: 06. Sept. 2012
Betreuerin und 1. Gutachterin: Prof. Dr. M. von Salisch
2. Gutachter: Prof. Dr. A. Freund
3. Gutacherin: Prof. Dr. P. Hampel
Tag der Disputation: 26. April 2013

Elektronische Veröffentlichung der Dissertation
im Onlineangebot der Universitätsbibliothek unter der URL:
<http://www.leuphana.de/ub>

Veröffentlichungsjahr: 2013

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|--|----------|
| 1 | Theoretischer Hintergrund | 1 |
| 1.1 | Einleitung..... | 1 |
| 1.2 | Emotionen (im Allgemeinen) | 3 |
| 1.2.1 | Der Begriff „Emotion“ – Eine Arbeitsdefinition | 3 |
| 1.2.2 | Abgrenzungen des Begriffs „Emotion“ | 6 |
| 1.2.3 | Struktur- und Ordnungssysteme von Emotionen..... | 7 |
| 1.2.4 | Methoden zur Erfassung von Emotionen..... | 10 |
| 1.3 | Soziale und emotionale Kompetenzen im Kindesalter | 13 |
| 1.3.1 | Unterscheidung soziale und emotionale Kompetenzen | 13 |
| 1.3.2 | Modelle zur Erklärung sozial-emotionaler Kompetenzen | 16 |
| 1.3.2.1 | Acht Fertigkeiten emotionaler Kompetenz (Saarni, 1999) | 16 |
| 1.3.2.2 | Integration zweier Konzepte zur sozialen Kompetenz und zum sozio-emotionalen Lernen (Denham & Brown, 2010)..... | 17 |
| 1.3.3 | Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen | 20 |
| 1.3.3.1 | Ausdrucksverhalten und Modulation | 22 |
| 1.3.3.2 | Erkennen und Benennen von Emotionen | 23 |
| 1.3.3.3 | Situative emotionsauslösende Ereignisse..... | 27 |
| 1.3.3.4 | Erinnerungen als Auslöser für Emotionen | 29 |
| 1.3.3.5 | Wünsche als Auslöser für Emotionen | 30 |
| 1.3.3.6 | Emotionale Perspektivenübernahme (theory of mind)..... | 30 |
| 1.3.3.7 | Emotionsregulation | 32 |
| 1.3.3.8 | Wahre und vorgetäuschte Emotionen | 37 |
| 1.3.3.9 | Gemischte und ambivalente Emotionen..... | 39 |
| 1.3.3.10 | Moralische Emotionen | 41 |
| 1.3.3.11 | Prosoziales Verhalten | 42 |
| 1.3.4 | Einflussfaktoren auf die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen und Zusammenhänge mit psychischen Auffälligkeiten... 46 | |
| 1.4 | Förderung sozial- emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter..... | 58 |
| 1.4.1 | Prävention und Intervention (im Allgemeinen) | 58 |
| 1.4.2 | Drei Beispiele für Präventionsprogramme zur Förderung der sozial- emotionalen Kompetenzen im Vorschulalter..... | 62 |
| 1.4.2.1 | Präventionsprogramm „Kindergarten <i>plus</i> “ | 62 |
| 1.4.2.2 | Präventionsprogramm „Papilio“ | 66 |
| 1.4.2.3 | Präventionsprogramm „Faustlos“ | 69 |
| 1.4.2.4 | Vergleich der drei Präventionsprogramme Kindergarten <i>plus</i> , Papilio und Faustlos für den Kindergarten..... | 75 |
| 1.5 | Zielsetzung und Fragestellungen | 82 |
| 1.5.1 | Evaluationsbegriff (im Allgemeinen) | 82 |
| 1.5.2 | Evaluation des Präventionsprogrammes „Papilio“ | 84 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 1.5.3 | Evaluation des Präventionsprogrammes „Faustlos“ | 86 |
| 1.5.4 | Vergleich der Evaluationen von „Papilio“ und „Faustlos“ | 90 |
| 1.5.5 | Zielsetzung und Fragestellungen der vorliegenden Studie | 93 |
| 2 | Methode | 99 |
| 2.1 | Versuchsdesign | 99 |
| 2.2 | Versuchsdurchführung | 100 |
| 2.3 | Stichprobe | 101 |
| 2.3.1 | Zusammensetzung der Stichprobe | 101 |
| 2.3.2 | Kinder..... | 104 |
| 2.3.3 | Erzieherinnen | 114 |
| 2.3.4 | Dropout-Analysen | 117 |
| 2.4 | Messinstrumente | 121 |
| 2.4.1 | Fragebogen zum soziodemographischen Hintergrund des Kindes | 121 |
| 2.4.2 | Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-deu)..... | 122 |
| 2.4.3 | Skala zum positiven Konfliktverhalten des Kindes | 125 |
| 2.4.4 | Skala zur Erfassung des Emotionswissens (SEW) | 126 |
| 2.4.5 | Fragebogen zur Arbeitszufriedenheit der Erzieherinnen | 130 |
| 2.5 | Auswertung | 133 |
| 2.5.1 | Dateneingabe und -aufbereitung | 133 |
| 2.5.2 | Methodenbezogene Auswertung | 134 |
| 2.5.3 | Statistische Verfahren zur Beantwortung der Fragestellungen | 136 |
| 3 | Ergebnisse..... | 137 |
| 3.1 | Methodenbezogene Ergebnisse..... | 137 |
| 3.1.1 | Interne Konsistenzen (SDQ-deu, Skala „Positives Konfliktverhalten“) | 137 |
| 3.1.2 | Retest-Reliabilitäten und Interkorrelationen | 138 |
| 3.1.2.1 | Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-deu) | 138 |
| 3.1.2.2 | Skala „Positives Konfliktverhalten“ | 143 |
| 3.1.2.3 | Skala zur Erfassung des Emotionswissens (SEW)..... | 143 |
| 3.1.2.4 | Kovariaten | 146 |
| 3.1.3 | Hauptachsenanalysen (SDQ-deu) | 146 |
| 3.1.4 | Korrelationen der Kovariaten mit den SDQ-Skalen, der Skala „Positives Konfliktverhalten“ und der Skala zum Emotionswissen | 154 |
| 3.2 | Erwartungbezogene Ergebnisse | 156 |
| 3.2.1 | Fragestellung 1: Vergleich der Verläufe der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder der Interventions- und Kontrollgruppe über drei Messzeitpunkte (Erziehereinschätzung) | 157 |
| 3.2.1.1 | Stärken und Schwächen der Kinder (SDQ-deu)..... | 159 |
| 3.2.1.2 | Positives Konfliktverhalten | 168 |
| 3.2.1.3 | Effektstärken | 170 |
| 3.2.1.4 | Fragestellung 1: Zusammenfassung der Ergebnisse..... | 175 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 3.2.2 | Fragestellung 2: Vergleich der Verläufe des Emotionswissens der Kinder der Interventions- und Kontrollgruppe über drei Messzeitpunkte (Kinderinterview)..... | 178 |
| 3.2.2.1 | Emotionswissen - Gesamtwert (kurz) T1, T2 und T3 (SEW)..... | 180 |
| 3.2.2.2 | Emotionswissen - Gesamtwert (lang) T1 und T3 (SEW) | 182 |
| 3.2.2.3 | Mimiken erkennen und Anlässe zuordnen (SEW-Unterskalen) . | 182 |
| 3.2.2.4 | Effektstärken | 184 |
| 3.2.2.5 | Fragestellung 2: Zusammenfassung der Ergebnisse | 188 |
| 3.2.3 | Fragestellung 3: Vergleich der Verläufe der sozial-emotionalen Kompetenzen und des Emotionswissens der unauffälligen, grenzwertigen und auffälligen Kinder der Interventionsgruppe mit den entsprechenden Kindern der Kontrollgruppe über drei Messzeitpunkte | 190 |
| 3.2.3.1 | Stärken und Schwächen der Kinder (SDQ-deu) | 193 |
| 3.2.3.2 | Positives Konfliktverhalten..... | 195 |
| 3.2.3.3 | Emotionswissen (SEW)..... | 197 |
| 3.2.3.4 | Effektstärken | 197 |
| 3.2.3.5 | Fragestellung 3: Zusammenfassung der Ergebnisse | 212 |
| 3.2.4 | Fragestellung 4: Vergleich der Risikogruppen der Kinder innerhalb der Interventionsgruppe (Effektstärken)..... | 217 |
| 3.2.5 | Fragestellung 5: Formative Evaluation von Kindergarten <i>plus</i> (Erfahrungen der Erzieherinnen mit dem Programm) | 219 |
| 3.2.5.1 | Durchführung des Programmes..... | 219 |
| 3.2.5.2 | Akzeptanz und Bewertung des Programmes..... | 224 |
| 3.2.5.3 | Wirksamkeit und Erfolg des Programmes | 230 |
| 3.2.5.4 | Transfer in den Alltag und Nachhaltigkeit..... | 231 |
| 3.2.5.5 | Fragestellung 5: Zusammenfassung der Ergebnisse | 234 |
| 3.2.6 | Fragestellung 6 und 7 zur Nachhaltigkeit von Kindergarten <i>plus</i> | 235 |
| 3.2.6.1 | Fragestellung 6: Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit der nachhaltigen Verwendung von Elementen aus Kindergarten <i>plus</i> und den psychischen Auffälligkeiten und dem prosozialen Verhalten der Kinder | 235 |
| 3.2.6.2 | Fragestellung 7: Vergleich der Kinder, mit denen nachhaltig Elemente von Kindergarten <i>plus</i> verwendet wurden mit den Kindern ohne weitere Verwendung (Effektstärken: Kompetenz- und Problemskalen)..... | 238 |
| 3.2.6.3 | Fragestellung 6 und 7: Zusammenfassung der Ergebnisse | 241 |
| 4 | Diskussion..... | 244 |
| 4.1 | Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse | 245 |
| 4.1.1 | Vergleich der Interventions- und Kontrollgruppe..... | 245 |
| 4.1.2 | Vergleich der unauffälligen, grenzwertigen und auffälligen Risikogruppen der Interventions- und Kontrollgruppe..... | 248 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4.1.3 | Vergleich der Gruppen mit und ohne nachhaltige Verwendung von Kindergarten <i>plus</i> -Elementen | 255 |
| 4.2 | Einordnung der Ergebnisse: Vergleich der Ergebnisse der Evaluationsstudie mit denen von Papilio und Faustlos..... | 258 |
| 4.3 | Mögliche Einschränkungen der Evaluationsstudie | 268 |
| 4.3.1 | Stichprobe | 268 |
| 4.3.2 | Methode | 270 |
| 4.3.3 | Messinstrumente | 274 |
| 4.4 | Implikationen und Ausblick..... | 278 |
| 4.4.1 | Einschränkungen der Interpretation | 279 |
| 4.4.2 | Risikogruppen | 281 |
| 4.4.3 | Nachhaltigkeit | 283 |
| 4.4.4 | Anregungen | 283 |
| 4.4.5 | Ausblick für weitere Evaluationsstudien zu Kindergarten <i>plus</i> | 285 |
| 4.4.6 | Fazit..... | 288 |
| 5 | Literaturverzeichnis | 290 |
| 6 | Anhang..... | 306 |
| 6.1 | Anhang A – Verzeichnisse..... | 306 |
| 6.1.1 | Tabellenverzeichnis | 306 |
| 6.1.2 | Abbildungsverzeichnis..... | 315 |
| 6.2 | Anhang B – Tabellen | 319 |
| 6.2.1 | Kennwerte der Stichprobenbeschreibung | 319 |
| 6.2.2 | Deskriptive Berechnungen SDQ, Skala positives Konfliktverhalten, Skala zur Erfassung des Emotionswissens..... | 334 |
| 6.2.3 | Überprüfung der Voraussetzungen zur Berechnung von Varianzanalysen | 350 |
| 6.2.4 | Psychometrische Eigenschaften (Retest-Reliabilitäten, Interkorrelationen) für die Interventions- und Kontrollgruppe..... | 368 |
| 6.2.5 | Korrelationen der Kovariaten, Skalen des SDQ und Skala zum positiven Konfliktverhalten für die Interventions- und Kontrollgruppe..... | 370 |
| 6.2.6 | Post hoc-Einzelvergleiche mit Bonferroni-Korrektur..... | 371 |
| 6.2.7 | Übersicht über differenzielle Effektstärken | 375 |
| 6.3 | Anhang C - Fragebögen | 380 |

Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Studie ist eine Evaluation des universellen Präventionsprogrammes Kindergarten *plus*, das konzipiert wurde, um Vorschulkinder bei der Entwicklung ihrer sozialen und emotionalen Kompetenzen zu fördern. Verglichen werden 228 drei- bis sechsjährige Kinder aus 24 Interventionskindergärten mit 196 Kindern einer Kontrollgruppe aus 13 Kindergärten aus Niedersachsen. Zu drei Messzeitpunkten (vorher, nachher, Follow-up) wurde während eines Jahres die Entwicklung der Kinder mit dem „Fragebogen zu Stärken und Schwächen“ (SDQ-deu Erzieherauskunft), mit Fragen zum positiven Konfliktverhalten (Erzieherauskunft) und der „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ (SEW- Kinderinterview) erhoben. Mittels Varianzanalysen mit Messwiederholung und der Berechnung von differenziellen Effektstärken (Cohen's *d*) werden die kurz- und langfristigen Effekte analysiert.

Direkt nach der Durchführung von Kindergarten *plus* zeigen sich bei den Kindern der Interventionsgruppe durchgängig eine Abnahme der psychischen Auffälligkeiten und eine Zunahme der Kompetenzen auf allen Skalen im Sinne kurzfristiger positiver Effekte, die bei den Kindern der Kontrollgruppe nicht zu beobachten sind (mit Ausnahme des Emotionswissens, das in beiden Gruppen zunimmt). Langfristig, d.h. nach acht Monaten, lassen sich diese vorteilhaften Effekte des Programmes allerdings nicht verstetigen, was vor allem in einer besonders positiven Entwicklung der Kinder in der Kontrollgruppe begründet liegt. Die zusätzlich durchgeführten Analysen der Risikogruppen der Kinder (unauffällig, grenzwertig, auffällig) erbrachten eine kurz- und langfristige Verbesserung der Probleme mit Gleichaltrigen bei den grenzwertig eingeschätzten Kindern. Bei den auffälligen Kindern können kurzfristig positive Effekte bei den externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten, bei der Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsproblemen, dem prosozialen und positiven Konfliktverhalten nachgewiesen werden. Langfristig holen die auffälligen Kinder der Interventionsgruppe die Kinder der Kontrollgruppe hinsichtlich des Emotionswissens auf, sodass sie zum dritten Messzeitpunkt das gleiche Niveau aufweisen. Auf mögliche methodische Einschränkungen der Studie und Begrenzungen der Interpretierbarkeit der Ergebnisse wird ausführlich eingegangen.

Im Unterschied zu den sich ergebenden Schwierigkeiten, die Frage nach einer längerfristigen Wirksamkeit von Kindergarten *plus* durch die Fragebogeneinschätzungen der Alltagserzieherinnen der Kinder eindeutig zu beantworten, ergibt die formative Befragung der durchführenden Trainerinnen (N = 28) zu ihren Erfahrungen mit dem Programm ein unzweifelhaft positives Bild. Ungefähr zwei Drittel von ihnen

Zusammenfassung

beurteilen alle neun Module des Programmes als geeignet zur Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder. Bei ungefähr einem Drittel der Kinder hätten sie kurz- und langfristige Verbesserungen der Kompetenzen wahrgenommen. Drei Viertel der Trainerinnen würde Kindergarten *plus* uneingeschränkt weiterempfehlen und bei knapp der Hälfte der Trainerinnen wurde das Programm in der Einrichtung anschließend noch einmal durchgeführt. Darüber hinaus erweist sich eine nachhaltige Verwendung von Materialien und Methoden von Kindergarten *plus* als erfolgversprechend hinsichtlich eines besser ausgebildeten prosozialen Verhaltens und Emotionswissens der Kinder. Zusätzlich erfolgt eine Gegenüberstellung der vorliegenden Evaluationserkenntnisse mit den Befunden aus den Evaluationen der Programme „Papilio“ und „Faustlos“.

1 Theoretischer Hintergrund

1.1 Einleitung

Zwei fünfjährige Mädchen (Isabell und Antonia) und der ebenfalls fünf Jahre alte Philip sitzen nebeneinander auf einer Bank an einem Tisch. Vor ihnen liegen zwei weiße Blatt Papier und ein Mäppchen gefüllt mit bunten Stiften. Antonia sagt: *„Ich möchte jetzt was malen“*. Sie zieht sich eines der Blätter näher heran. Isabell entgegnet: *„Oh ja, ich möchte auch malen! Philip, machst du auch mit? Wir können zusammen was malen“*. Antonia wühlt im Stifte-Mäppchen und holt einen rosa Buntstift heraus, mit dem sie anfängt zu malen: *„Ich fange hier an zu malen und ihr auf der anderen Seite, ok?“*. Die anderen beiden nehmen sich ebenfalls Stifte und beginnen, auf demselben Papier wie Antonia zu zeichnen. Mehrfach wechseln sie die Stifte mit Kommentaren, was sie malen wollen (einen Garten mit Blumen und Bäumen). Die gebrauchten Stifte legen sie wieder zurück und suchen sich aus dem Federmäppchen andere heraus. Plötzlich fängt Isabell an zu weinen: *„Ich wollte auch den roten Stift“*, klagt sie unter Tränen. Während Antonia eifrig mit dem roten Stift malt, versucht Philip zu vermitteln: *„Du musst doch deswegen nicht heulen! Dann nimmst du eben den orangen Stift. Blumen können doch auch orange sein.“* Isabell: *„Aber immer darf Antonia aussuchen!“*, ruft sie wütend. Nun lenkt auch Antonia ein: *„Ich male nur noch diese Blume fertig, dann bekommst du ihn, ok?“*. Damit gibt sich Isabell zufrieden und hört auf zu weinen: *„Na gut, aber du musst ihn mir dann wirklich geben, ok?“*. Nach einem kurzen Moment reicht Antonia Isabell den roten Stift. Isabell lächelt, nimmt den Stift und beginnt, damit zu malen.

Diese Szene, die während der Datenerhebung zur vorliegenden Studie in einem Kindergarten beobachtet wurde, zeigt, dass schon Kinder im Vorschulalter in der Lage sind, Gefühle bei Anderen differenziert wahrzunehmen, darüber zu sprechen und Strategien zur Emotionsregulation und Problemlösung einzusetzen. Es gelingt den drei Kindern, einen Kompromiss zu finden, mit dem alle zufrieden sind.

Doch was sind emotionale und soziale Kompetenzen genau? Wann und wie entstehen sie und wie kann man sie messen? Gibt es eine Möglichkeit, Kinder in diesem Entwicklungsprozess effektiv zu fördern? Diese und mehr Fragen sollen in der vorliegenden Arbeit beantwortet werden.

Der folgende Bericht stellt die Ergebnisse der Evaluation des Programmes Kindergarten *plus* vor. Kindergarten *plus* ist das Präventionsprogramm der Deutschen Liga

für das Kind (Maywald & Valentien, 2009), das Vorschulkind in der Ausbildung ihrer sozial-emotionalen Kompetenzen unterstützen soll. Die Studie ist eine Längsschnittstudie über drei Messzeitpunkte.

Im ersten Teil der Arbeit geht es um die Einordnung des Themas in den theoretischen Hintergrund. Zunächst wird erörtert, was Emotionen und sozial-emotionale Kompetenzen sind und wie sich diese im Altersbereich zwischen drei und sieben Jahren entwickeln. Anschließend erfolgt eine kurze Einführung des Begriffs der Prävention mit Vorstellung der Präventionsprogramme Kindergarten *plus*, Papilio und Faustlos. Es werden die Ziele, der Inhalt, Aufbau und Umsetzung der Programme dargestellt. Im letzten Kapitel des theoretischen Hintergrunds werden die drei Programme miteinander verglichen. Zur Herleitung der Zielsetzung und Fragestellungen der vorliegenden Studie folgt eine Darstellung darüber, was unter dem Begriff einer „Evaluation“ zu verstehen ist und zu welchen Ergebnissen Wissenschaftler bei den Evaluationen von Papilio und Faustlos gekommen sind. Es schließt sich die Darstellung der Untersuchungsziele an. Im zweiten Kapitel wird das Versuchsdesign und -durchführung erläutert, dann folgen eine ausführliche Stichprobenbeschreibung und eine Vorstellung der Messinstrumente, die in der Untersuchung eingesetzt wurden. Zuletzt finden sich einige Ausführungen zur statistischen Auswertung. Im ersten Teil des dritten Kapitels (Kapitel 3.1) werden die methodischen Ergebnisse (d.h. Faktorenanalysen, Reliabilitäten und Interkorrelationen) dargelegt. Das Kernstück der Studie bildet Kapitel 3.2, in dem die erwartungsbezogenen Ergebnisse präsentiert werden (aufgeteilt nach den Fragestellungen). Zunächst werden die Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung beschrieben und anschließend die differenziellen Effektstärken zwischen den Messzeitpunkten innerhalb der Gruppen (Veränderungen) sowie ein Vergleich zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe zu den drei Messzeitpunkten dargeboten. Kapitel 3.2.5 beinhaltet eine formative Evaluation, in der es um die Erfahrungen der Trainerinnen mit Kindergarten *plus* geht. Darin berichten die involvierten Erzieherinnen von der Implementation des Programmes, von der Durchführungstreue, der Akzeptanz und Bewertung durch die Kinder und Erzieherinnen sowie von ihrer Einschätzung der Wirksamkeit. Zusätzlich geht es um die Frage der nachhaltigen Verwendung von Methoden und Materialien von Kindergarten *plus* im Gruppenalltag sowie dessen Einfluss auf die langfristige Wirksamkeit des Programmes. Im vierten Kapitel des Berichts, dem Diskussionsteil, werden die Ergebnisse noch einmal zusammengefasst, eingeordnet und mit den Evaluationser-

gebnissen von Papilio und Faustlos verglichen. Darüber hinaus werden einige methodische Einschränkungen aufgeführt und kritisch hinterfragt. Das letzte Kapitel enthält mögliche Implikationen und einen Ausblick.

1.2 Emotionen (im Allgemeinen)

Was in der Forschung allgemein unter einer „Emotion“ zu verstehen ist, ergibt sich aus einer Vielzahl von theoretischen Ansätzen, auf die in diesem ersten Kapitel eingegangen wird.

1.2.1 Der Begriff „Emotion“ – Eine Arbeitsdefinition

Jeder Mensch weiß aus Erfahrung, dass Emotionen zentrale und häufig vorkommende Phänomene des Lebens sind (Meyer, Schützwohl & Reizenstein, 2001). Sie beeinflussen unsere Wahrnehmung und unser Handeln und spielen eine wichtige Rolle in sozialen Interaktionen und Beziehungen. Allgemein dienen Emotionen der Anpassung an die Umwelt (Izard, Fine, Mostow, Trentacosta & Campbell, 2002).

Der Begriff „Emotion“ ist sehr komplex. Die unterschiedlichen Definitionsversuche sind u.a. beeinflusst von den Forschungsinhalten, den angenommenen Hypothesen, den verwendeten Methoden und psychologischen Schulen der jeweiligen Forscher.

Es ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit unmöglich und nicht intendiert, auf alle bestehenden Definitionen von „Emotion“ einzugehen. Vielmehr werden im folgenden Abschnitt zwei Arbeitsdefinitionen von Janke sowie von Gross und Thompson beispielhaft dargestellt, um einen Einblick in die Vielschichtigkeit des Begriffs „Emotion“ zu vermitteln.

Die Definition von Bettina Janke (2007) lautet: „Emotionen sind vorübergehende psychische Vorgänge, die durch äußere und innere Reize ausgelöst werden und durch eine spezifische Qualität und einen zeitlichen Verlauf gekennzeichnet sind. Sie manifestieren sich auf mehreren Ebenen: der des Ausdrucks (Stimme, Mimik, Gestik, Körperhaltung), der des Erlebens, der von Gedanken und Vorstellungen, der des Verhaltens und der der somatischen Vorgänge“ (S. 347).

Die Definition des Emotionsbegriffs von James Gross beinhaltet zusätzlich auch Bewertungen und Aspekte der Modulation von Emotionen: „a person-situation transaction that compels attention, has particular meaning to an individual, and gives rise

to a coordinated yet flexible multisystem response to the ongoing person-situation transaction” (Gross & Thompson, 2007, S. 5). Gross und Thompson nennen hierbei drei Kernelemente von Emotionen: 1) Emotionen entstehen, wenn ein Individuum eine äußere Situation oder das innere Erleben (mentale Repräsentationen) als relevant oder bedeutungsvoll für seine persönlichen Ziele ansieht (Bewertung), 2) Emotionen sind vielschichtig; sie betreffen das subjektive Erleben, das Verhalten (inkl. Ausdrucksverhalten) und physiologische Reaktionen und 3) Emotionen sind Reaktionstendenzen, die vom Individuum moduliert werden können. Dieser Aspekt stellt die Grundlage für die Regulation von Emotionen dar.

Aus den beiden angeführten Definitionen wird erkennbar, dass sich Emotionen aus verschiedenen Komponenten und deren Kombination zusammensetzen.

Kleinginna und Kleinginna erfassten 1981 fast 100 Definitionen von „Emotion“ und ordneten diese 11 Kategorien zu. Zusammenfassend erstellten sie anschließend folgende umfassende Arbeitsdefinition, die die wichtigsten Aspekte von Emotion enthalten sollte (S. 355): „Emotion ist ein komplexes Interaktionsgefüge subjektiver und objektiver Faktoren, das von neuronal/ hormonalen Systemen vermittelt wird, die (a) affektive Erfahrungen, wie Gefühle der Erregung oder Lust/Unlust, bewirken können; (b) kognitive Prozesse, wie emotional relevante Wahrnehmungseffekte, Bewertungen, Klassifikationsprozesse, hervorrufen können; (c) ausgedehnte physiologische Anpassungen an die erregungsauslösenden Bedingungen in Gang setzen; (d) zu Verhalten führen können, welches oft expressiv, zielgerichtet und adaptiv ist“ (deutsche Übersetzung von Otto, Euler & Mandl, 2000b, S. 15). In der Folgezeit wurde die Zusammenstellung von anderen Autoren um neue Emotionsdefinitionen ergänzt (z.B. van Brakel, 1994).

Einen Überblick über Theorien zu Emotionen geben zum Beispiel Meyer et al. (2001) in ihrem dreibändigen Lehrbuch „Einführung in die Emotionspsychologie“. Otto, Euler & Mandl (2000a) unterscheiden in ihrem Lehrbuch „Emotionspsychologie“ evolutionstheoretische, psychoanalytische, psychophysiologische, ausdrucks-theoretische, kognitionstheoretische, attributionstheoretische, einschätzungstheoretische oder sozial- konstruktivistische Ansätze. Auch das Sammelwerk von Griffin und Mascolo (1998) gibt einen anschaulichen Überblick über verschiedene Perspektiven von Emotionen im englischsprachigen Raum.

Die Fülle der Herangehensweisen an den Emotionsbegriff erscheint unübersichtlich, was zur Folge hat, dass sich die Analysen und Beschreibungen des Emotionskonstrukts in Emotionstheorien oft jeweils nur auf begrenzte Aspekte konzentrieren und

„wesentliche Inhalte der ... Phänomendefinition nicht zu erklären versuchen. In vielen Fällen stellen sie lediglich eine der Konstituenten des Emotionskonstrukts in den Mittelpunkt“ und sind dadurch vielmehr nur als „Teiltheorien“ anzusehen (Zentner & Scherer, 2000, S. 151). So würden sich zum Beispiel dimensionale Theorien ausschließlich mit subjektiven Gefühlszuständen und ihren verbalen Etikettierungen oder Basisemotions-Modelle hauptsächlich mit dem Handlungssystem und Komponenten des motorischen Ausdrucks befassen. Zentner & Scherer (2000) sehen hierin die Gefahr einer „Zersplitterung des Emotionsvorgangs“ (S. 151) und plädieren dafür, die unterschiedlichen multikomponentionalen Ansätze in ein integratives Modell („Komponentialmodell“, S. 160) einzubeziehen, das „konkrete Vorhersagen über Auslösung und Differenzierung von Emotionsprozesse[n] als auch über die hierbei auftretenden Reaktionsmuster in den verschiedenen Komponenten machen“ könnte (S. 157).

Die verschiedenen Theorien und Ansätze, die im Laufe der Jahre zum Emotionsbegriff entwickelt wurden, haben inhaltlich eine typische Gewichtung der Komponenten. Die folgende Tabelle ist eine beispielhafte Zuordnung der Emotionskomponenten zu den Erklärungsansätzen (Wertfein, 2006).

Tabelle 1: Zuordnung der Emotionskomponenten zu den Erklärungsansätzen (Wertfein, 2006, S. 11).

| Emotionskomponente | Erklärungsansatz |
|------------------------------|--|
| Emotionsausdruck | Evolutionstheoretische Ansätze |
| Affektives Erleben | Erlebnisphänomenologische Überlegungen |
| Körperliche Veränderungen | Psychophysiologische Ansätze |
| Auslösendes Ereignis | Behavioristisch-lerntheoretische Ansätze |
| Kognitive Bewertungsprozesse | Kognitive Bewertungstheorien |

Die Forschung zu einzelnen Komponenten von Emotionen hat ergeben, dass sie untereinander meist nur eine lockere Verknüpfung haben – obwohl sie oft gemeinsam auftreten. So kann zum Beispiel ein bestimmtes emotionales Ereignis manchmal mit körperlichen Reaktionen auftreten, ein anderes Mal hingegen nicht (Oatley & Jenkins, 1996).

Otto et al. (2000b) schlagen vor, alle bisherigen Definitionsversuche als Arbeitsdefinitionen anzusehen, die „provisorischen und vorläufigen Charakter [haben] und ... den aktuellen Erkenntnisstand und den theoretischen Ansatz“ widerspiegeln. Eine „exakte Bestimmung würde voraussetzen, dass man das zu untersuchende Phänomen bereits in allen seinen Erscheinungsformen und Ausprägungen genau kennt“ (S. 11). Letztendlich gibt es bis heute keine allgemein anerkannte Theorie der Emotion (Meyer et al., 2001, S. 16).

1.2.2 Abgrenzungen des Begriffs „Emotion“

In der Alltagssprache gibt es viele Begriffe, die als Synonyme von „Emotion“ verwendet werden. Hierzu zählen zum Beispiel „Gefühl“, „Stimmung“, „Affekt“. Doch was sind die genauen Kriterien, die diese Bezeichnungen unterscheiden? Während einige Autoren eine grundsätzliche inhaltliche Unterscheidung zwischen den Begriffen infrage stellen (Otto et al., 2000b, S. 12), sehen andere die Forschung als hierfür noch nicht weit genug fortgeschritten an. Schönplflug (2000) stellt kritisch fest: „An Versuchen, den Begriffen feste Bedeutungen zuzuschreiben, hat es nicht gefehlt. Doch sind vorgeschlagene Definitionen teilweise auf Ablehnung gestoßen, teilweise nicht zur Kenntnis genommen worden, weshalb sie zu Vergleichen nur begrenzt taugen“ (S. 19). Meyer et al. (2001) sind der Ansicht, dass eine Unterscheidung der Begrifflichkeiten „selbst eine zentrale Frage der Emotionspsychologie“ (S. 22) ist.

Der Begriff „Affekt“ hat nach Merten (2003) den „Beiklang des Heftigen und Unkontrollierbaren“ (S. 11) und auch Otto et al. (2000b) sehen diesen Ausdruck „eher in der Psychiatrie zur Kennzeichnung kurzfristiger und besonders intensiver Emotionen, die oft mit einem Verlust der Handlungskontrolle einhergehen“ (S. 13). Die Bezeichnung „Gefühl“ beschreibe hingegen nur einen Aspekt einer Emotion, namentlich den des Fühlens/ Empfindens und vernachlässige zum Beispiel den emotionalen Ausdruck oder Handlungstendenzen (Merten, 2003, S. 10) bzw. rücke die „subjektive Erlebensqualität als Teil der Emotion“ (Otto et al., 2000b, S. 13) in den Mittelpunkt. Der Ausdruck „Stimmung“ beschreibt „eher mittel- und langfristige emotionale Veränderungen“, die nicht als Reaktion auf unmittelbare, spezifische Reize verstanden werden (Merten, 2003, S. 11). Davidson (1994) stellt die Vermutung auf, dass es einen funktionellen Unterschied gibt: „Emotions bias action, while moods bias cognition“ (S. 54).

Nach Kienbaum (2003) stellt „Empathie“ im engeren Sinne keine Emotion dar, sondern bildet vielmehr „die übergeordnete Kategorie des Sich-Einfühlens in einen anderen“ Menschen. Empathie ist „ein Prozeß, aus dem sich so unterschiedliche Gefühle wie Mitgefühl, aber auch Schadenfreude oder der sogenannte „personal distress“ entwickeln können“ (S. 9).

In der vorliegenden Arbeit wird ausschließlich der Begriff „Emotion“ bzw. seine Komponenten (z.B. Emotionsausdruck, Emotionserleben) verwendet.

1.2.3 Struktur- und Ordnungssysteme von Emotionen

Aufgrund der Unübersichtlichkeit des Forschungsbereichs der Emotionen und der Schwierigkeit der Begrenzung hat es vielfach Versuche gegeben, eine Systematik und Struktur in den Forschungsbereich der Emotionen zu bringen.

Verschiedene Autoren haben die Idee verfolgt, einige wenige Grundemotionen (bzw. primäre Emotionen) festzulegen und aus diesen die anderen (komplexen bzw. sekundären) Emotionen herzuleiten. Allerdings unterscheiden sich in den verschiedenen Studien die Annahmen, welche Emotionen zu den Grundemotionen gezählt werden sollen und welche nicht. Der Grund hierfür scheint wiederum in der mangelnden Übereinstimmung zu liegen, was generell unter einer Emotion zu verstehen ist.

Beispielhaft soll in Abbildung 1 auf der folgenden Seite das Schema von Lewis, Sullivan, Stanger & Weiss (1989a) dargestellt werden, das beinhaltet, dass die Emotionsentwicklung bzw. alle emotionalen Prozesse in enger Verknüpfung mit kognitiven Prozessen zu beurteilen sind. Darin wird davon ausgegangen, dass sich emotionale Prozesse zunächst aus primären Emotionen im Zusammenhang mit kognitiven Reifungsschritten ausbilden (nach Resch, 1999, S. 136).

Andere Autoren gehen davon aus, dass „Basisemotionen“ durch jeweils spezifische, über Kulturen hinweg universell vorhandene neurophysiologische Substrate, Ausdrucksmuster und phylogenetisch begründete Funktionen gekennzeichnet sind (Ortony & Turner, 1990). Dies entspricht der (evolutions-) biologischen Sichtweise, die beinhaltet, dass angeborene motorische Programme für die Auslösung und Differenzierung einer begrenzten Anzahl diskreter Basisemotionen verantwortlich sind (Universalitätsannahme des Emotionsausdrucks; Ekman & Friesen, 1971) und dass Basisemotionen auf neurobiologischen Grundlagen beruhen (z.B. Panksepp, 1994; Panksepp, Knutson & Pruitt, 1998; Ackerman, Abe & Izard, 1998). Auf dem heuti-

gen Stand der Forschung gilt es als gesichertes Erkenntnis, dass neben den biologischen Prädispositionen zusätzlich auch kulturelle Einflüsse auf die emotionalen Prozesse und dessen Ausdruck einwirken (Ekman & Friesen, 1971).

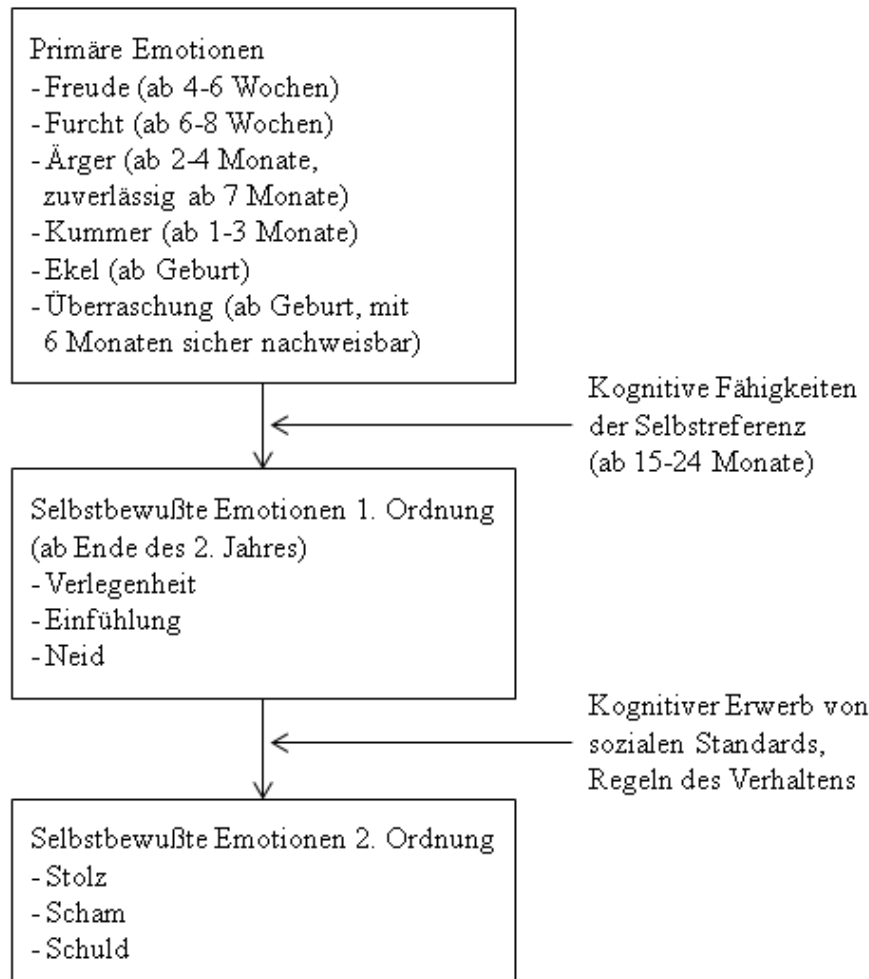


Abbildung 1. Schema der Emotionsentwicklung (Lewis et al., 1989a; nach Resch, 1999, S. 136).

Ortony und Turner (1990) analysierten 14 Ansätze zur Bestimmung von Grundemotionen und fanden dabei eine Spanne von zwei bis 18 relevanten Gefühlszuständen. Sie betonen, dass ihre Auflistung keinen Anspruch auf Vollständigkeit hat. Insgesamt scheint zwischen verschiedenen Autoren nur Einigkeit darüber zu bestehen, dass Freude, Furcht/ Angst, Ärger/ Wut, Traurigkeit und Ekel als basale Emotionen anzusehen sind (Pekrun, 2000, S. 337).

Fischer, Shaver & Carnochan (1990, S. 90; Bullock & Russell, 1986) schlagen vor, Emotionskategorien hierarchisch in fünf „Emotions-Familien“ bzw. in verschiedenen

Ebenen anzuordnen (siehe Abbildung 2). Im oberen Teil des Modells werden die Emotionen zunächst nur in „positiv“ und „negativ“ eingeteilt. Diese Unterscheidung entsteht durch Bewertungsprozesse und im Hinblick auf das Anliegen/ Ziel einer Person. In der darunter liegenden Stufe befinden sich die „basic emotions“. Hierzu zählen die Gefühle, die von fast allen Kulturen geteilt werden: Ärger, Trauer, Angst, Freude und Liebe. Die unteren Ebenen des Schemas werden komplexer und beinhalten auch sozial-konstruierte Emotionen wie zum Beispiel Bewunderung, Abneigung, Einsamkeit und Eifersucht. Diese können in den Kulturen variieren. Die verschiedenen Komponenten der emotionalen Erfahrungen können gleichzeitig, in Aufeinanderfolge und auch gemischt auftreten oder überlappen. Die Anzahl der existierenden Gefühle ist daher nicht genau ermittelbar. Ebenso erscheint die Bestimmung einer scharfen Grenze zwischen Gefühlen und Nicht-Gefühlen nicht möglich (Bullock & Russell, 1986). Fischer et al. (1990) sehen in dieser Abfolge den möglichen Verlauf in der emotionalen Entwicklung: „This general organisation of emotions is present in rudimentary form at an early age, but all its components develop, becoming more complex and differentiated as well as more regulated“ (S. 94).

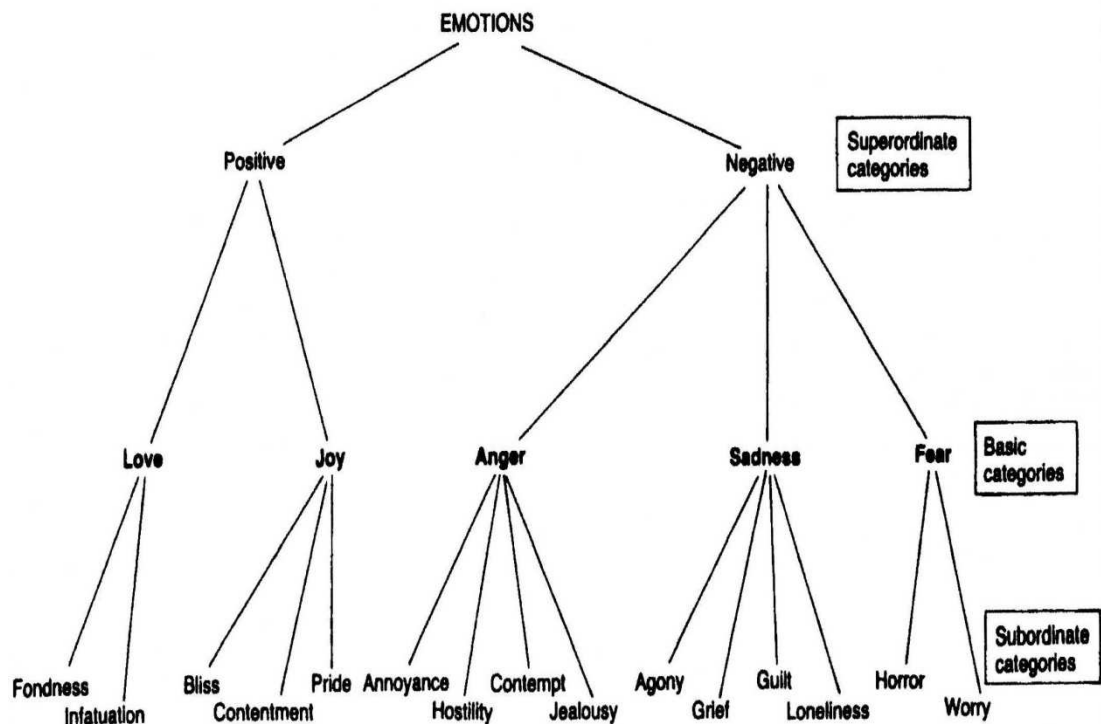


Abbildung 2. Vereinfachte Darstellung der Emotions-Hierarchie von Shaver, Schwartz, Kirson & O'Connor (1987; zit. nach Fischer et al., 1990, S. 90).

1.2.4 Methoden zur Erfassung von Emotionen

Viele Wissenschaftler haben sich mit der Frage nach Erfassungs- und Ordnungssystemen für Emotionen beschäftigt (zusammenfassend z.B. Schmidt-Atzert, 2000). Da es – wie oben beschrieben – keine einheitliche Definition und keine vergleichbaren objektiven Unterscheidungsmerkmale von Emotionen gibt, gestalten sich diese Versuche ebenfalls mühevoll. Beispielsweise kann man Emotionen durch den Ausdruck, das eigene Erleben und körperliche Veränderungen beschreiben. Darüber hinaus lassen sich Emotionen anhand von Angaben zu ihrer Qualität, Intensität oder ihrem zeitlichen Verlauf näher charakterisieren. Insbesondere die Beurteilung der Qualität einer Emotion stellt den Forscher vor ein Problem. Die Methode der Erfassung von Emotionen ist daher abhängig vom theoretischen Hintergrund, den der Wissenschaftler seiner Untersuchung zugrunde legt (Plutchik, 1989, S. 5): „It is thus evident that emotions are complex, hypothetical states that are inferred on the basis of various kinds of evidence, which may include subjective reports, display behavior, goal-directed behavior, physiological changes, and peer reactions, among other things. In order to be able to use these indicators as measures of emotion we require a fairly explicit theoretical model that describes the relations between the theoretical state called an emotion and the various indicators. Thus, a theory of emotion is a fundamental prerequisite for a rational theory of measurement of emotions”.

Eine Vielzahl von Untersuchungen beschäftigt sich mit der Analyse emotionalen Ausdrucksverhaltens (z.B. Ekman, 1988). Dieses stellt jedoch nur einen kleinen Ausschnitt aus dem gesamten Emotionserleben dar. Die Schwierigkeit bei der Erfassung von Emotionen ergibt sich dadurch, dass erlebte emotionale Zustände nur begrenzt von außen (d.h. in der Mimik, Gestik, Körpersprache, Stimme) beobachtbar sind. Es werden die Auskünfte der Versuchsteilnehmer benötigt, um auch erfassen zu können, was sich in ihrem inneren Erleben abspielt. Darin liegt auch begründet, warum „in erster Linie sprachliche Bezeichnungen, also Emotionswörter“ (Schmidt-Atzert, 2000, S. 32) zur Erfassung von Emotionen eingesetzt werden. Die Sprache ist das beste Mittel zur Beschreibung von Gefühlen, da sie eine feine Differenzierung gestattet. Einige Forscher haben den Versuch unternommen, eine Systematik in das Feld der Emotion zu bringen, indem sie Emotionslisten anhand von Befragungsergebnissen erstellten. Die umfangreichste Sammlung von Emotionswörtern enthält ursprünglich 717 Begriffe (Averill, 1975, zit. nach Schmidt-Atzert, 2000, S. 33). Aber auch hier trifft man wiederum auf das Problem, dass das Konstrukt „Emotion“

keine scharfen Grenzen hat, sondern dass es viele Graubereiche gibt, in denen unklar ist, ob ein Wort noch eine Emotion bezeichnet oder nicht. Eine Lösung dieses Problems wurde in dem Versuch unternommen, die Emotionswörter oder -fotos von Probanden danach einzustufen zu lassen, mit welcher subjektiven Sicherheit sie eine Emotion bezeichnen. Ab welchem Skalenwert die Autoren dann einen Ausdruck noch akzeptieren und so die Liste „abschneiden“, hängt allerdings wiederum von subjektiven Entscheidungen ab (Schmidt-Atzert, 2000, S. 33). Ähnlich gestaltet sich die Situation bei der Erfassung der Auslöser von Emotionen. Es gibt eine Vielzahl von Ereignissen, die im Leben eines Menschen Emotionen auslösen können. Da die Auslöser so mannigfaltig sind, ist die Erforschung dieser Ereignisse ebenfalls nicht ohne Aufwand möglich. Dementsprechend variieren auch die Methoden zur Erfassung emotionsauslösender Ereignisse erheblich. Sie reichen zum Beispiel von täglicher Protokollierung aufgetretener Ereignisse und dem dadurch ausgelösten Befinden durch die Versuchsteilnehmer bis hin zum Versuch, Emotionen in Laborsituationen zu induzieren (z.B. mittels Bildmaterial, Musik o.ä.; siehe Schmidt-Atzert, 1996). Zur Erfassung der Erkennensleistung von Emotionen werden den Versuchsteilnehmern zum Beispiel bildliche Gesichtsausdrücke vorgelegt, die diese benennen sollen. Ein Nachteil hierbei ist jedoch, dass sich nicht alle Emotionen in einen charakteristischen mimischen Ausdruck übersetzen lassen (Beispiele: Liebe, Schuldgefühle) (Schmidt-Atzert, 2000, S. 33). Die gewählte Methode hängt vom Untersuchungsziel ab. Reicht die Erfassung von globalen Gefühlszuständen, könnten Items auf bipolarer Valenzebene der Dimensionsanalysen eingesetzt werden. Hierzu würden zum Beispiel Rating-Skalen mit einer Abstufung von angenehm bis unangenehm, semantische Differentiale oder Gesichterskalen (besonders bei Kindern) zählen. Legt man der Testkonstruktion ein kategoriales Modell zugrunde, können auch die Qualitäten bzw. Unterscheidungen konkreter Emotionen (z.B. Angst, Ärger, Freude) untersucht werden. Meist bestehen diese Testverfahren aus mehreren Skalen, die verschiedene Emotionskategorien erfassen (Schmidt-Atzert, 1996).

Methoden zur Untersuchung des Emotionswissens bei jungen Kindern

Bei der Untersuchung des Emotionswissens von Kindern müssen verschiedene Aspekte beachtet werden, die sich bei der Untersuchung von Erwachsenen nicht ergeben. Gross & Ballif (1991; nach Janke, 1999) unterscheiden dabei Methoden der „Affektzuordnung“ von denen der „Affektbeschreibung“. Zu den „Affektzuordnungsmethoden“ zählt Janke Sortieraufgaben (z.B. Beispiel Fotos nach bestimmten

Aspekten oder Situationen zu vorgegebenen Gruppen zuordnen) und Zuordnungen zu einem vorgegebenen Standard (z.B. Aufteilung von Situationen zu Ausdrucksfotos). Diese Methode eignet sich vor allem für sehr junge Kinder, da diese sich sprachlich häufig noch nicht so differenziert ausdrücken können. Die „Affektbeschreibungsmethode“ kann darin bestehen, dass Kinder direkt nach den Emotionen gefragt werden (z.B. „Wie fühlt sich das Kind auf dem Foto/ in dieser Situation?“) oder dass Kinder gebeten werden, darüber Auskunft zu geben, was zum Beispiel Auslöser oder Konsequenzen von Emotionen sein könnten bzw. wie man diese regulieren könnte. Eine weitere Technik besteht darin, die Kinder zu bitten, Gesichtsausdrücke von bestimmten Gefühlen zu zeigen (unter Vorgabe eines Wortes oder einer Situation) oder einen Gesichtsausdruck zu imitieren (Hesse & Cicchetti, 1982). Für junge Kinder kann auch die Möglichkeit der Erfassung in natürlichen Situationen in der Familie mittels Fremdbeobachtung, zum Beispiel während der Interaktion mit den Eltern, (Smiley & Huttenlocher, 1989, nach Wertfein, 2006) oder die Befragung der Erziehungspersonen genutzt werden.

Verschiedene Autoren konnten belegen, dass die Fähigkeit, einen Emotionsausdruck zu erkennen, früher entwickelt ist als die Fähigkeit, einen mimischen Ausdruck auf Fotos zu benennen (Denham, 1998; Michalson & Lewis, 1985). Folglich zeigen Vorschulkinder in Befragungen mit der Affektzuordnungsmethode bessere Leistungen beim Erkennen von Emotionen (Denham & Couchoud, 1990). Allerdings hängen die Leistungen in dieser Art der Untersuchung erheblich vom verwendeten Material ab (siehe Schmidt-Atzert, 1996). Die vorgegebenen Gesichter können zum Beispiel unterschiedlich typisch für die Emotion sein, die sie ausdrücken sollen o.ä. Trotzdem wurde in den meisten Studien einheitlich das Ergebnis gefunden, dass sich die Genauigkeit der Kinder bei der Lösung dieser Aufgaben mit dem Alter verbessert, aber von der vorgegebenen Emotion abhängt (Bullock & Russell, 1986; Borke, 1971).

Bullock & Russell (1986) untersuchten anhand der Erkennensleistung von Gesichtsausdrücken, wie sich kindliche Emotionskonzepte im Vergleich zu denen der Erwachsenen entwickeln. Sie betrachteten neben richtigen Antworten der drei- bis fünfjährigen Kinder auch, ob sich eine Systematik in ihren Fehlern erkennen lässt. Bullock & Russell stellten fest, dass Kinder dazu tendieren, Emotionen zu verwechseln, die nach dem Circumplex-Modell ähnlich sind. Das Circumplex-Modell ist ein kreisförmiges Strukturmodell zur Abbildung von Emotionen, dessen Umfang Ähnlichkeiten und Polaritäten zeigt und das aus verschiedenen Kategorien in einem Kontinuum ohne Anfang und Ende besteht. Der Vorteil eines Circumplex-Modells ist im Ver-

gleich zu Emotionslisten darin zu sehen, dass abgebildet werden kann, welche Emotionen miteinander korrelieren bzw. welche enger beieinander liegen. Das bedeutet, die Kinder verwechseln zum Beispiel häufiger Ärger und Traurigkeit oder Ärger und Angst als Ärger mit Freude. Der Grund liege darin, dass sich Freude und Ärger in dem Modell in unterschiedlichen Dimensionen befinden und Freude mit weniger anderen Kategorien überlappe. So scheint es Kindern generell leichter zu fallen, Freude zu erkennen, zu benennen und zu differenzieren als andere Emotionen. Bereits mit drei Jahren sind Kinder in der Lage, Gesichtsausdrücke in einer bedeutungsvollen Weise zu kategorisieren – auch wenn sich diese Kategorisierungen von denen der Erwachsenen noch unterscheiden. Die Kategorien der Kinder sind meist weiter gefasst und überlappen sich. Die Kinder beurteilen vielmehr die Ähnlichkeit der Emotionsausdrücke. Erst mit zunehmendem Alter werden die Kategorien enger gefasst und nähern sich denen der Erwachsenen an.

Um diesen Problemen bei der Untersuchung des Emotionswissens bei jungen Kindern Rechnung zu tragen, wurde die „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ entwickelt (SEW; Janke, 2006; deutsche Übersetzung des „Test of Emotion Comprehension“ von Pons & Harris, 2002). Sie ist eines der wenigen praktikablen Verfahren, das sich mit Bildmaterial direkt an die Kinder richtet und so auf mögliche sprachliche Differenzierungsprobleme Rücksicht nimmt.

1.3 Soziale und emotionale Kompetenzen im Kindesalter

Nach der allgemeinen Darstellung und Eingrenzung des Begriffs „Emotion“ und der Möglichkeiten ihrer Erfassung, soll in den folgenden Ausführungen auf die Frage der sozialen und emotionalen Kompetenzen im Kindesalter eingegangen werden.

1.3.1 Unterscheidung soziale und emotionale Kompetenzen

Im Laufe der letzten Jahrzehnte wurden verschiedene Modelle zu emotionalen und sozialen Kompetenzen entwickelt (z.B. Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990; Saarni, 1999, Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001).

Einige Autoren sprechen von „emotionaler Intelligenz“ (z.B. Goleman, 2001; Salovey, Hsee & Mayer, 2001; Mayer, Salovey & Caruso, 2004), ohne die Frage der sozialen Kompetenzen zu gewichten. Diese Konzepte haben (wie der Begriff schon erkennen lässt) ihren Ursprung in der Intelligenzforschung. Es wird angenommen,

dass es in emotional herausfordernden Situationen optimale bzw. „richtige“ Antworten gibt (wie in der kognitiven Intelligenzforschung) und sich so emotionale Intelligenz messen lässt. Die Ausführungen beziehen sich eher auf die Einzelperson, die unabhängig von Einflüssen der Umwelt oder Entwicklung gesehen wird (von Salisch, 2002).

Diese strikte Trennung zwischen emotionalen und sozialen Aspekten wird allerdings nicht von allen Wissenschaftlern befürwortet. Sie sehen soziale und emotionale Kompetenzen vielmehr als nicht-trennbar und sich gegenseitig beeinflussend an, sodass immer beide in die Überlegungen einbezogen werden sollten. „It can be very hard to disentangle emotional competence from social competence. ... Success in the crucial developmental tasks of peer interaction and management of affect go hand-in-hand” (Denham & Burton, 2003, S. 13, 17). In der Literatur werden emotionale und soziale Kompetenzen daher häufig gemeinsam unter dem Begriff der „sozial-emotionalen Kompetenzen“ zusammengefasst. Auch von Salisch (2000) beschreibt die individuelle Entwicklung eines Kindes als eingebettet in zwischenmenschliche Beziehungen. Sie weist allerdings auf eine mögliche begriffliche Trennung von intrapsychischen (neurologische, kognitive, motorische und sprachliche Faktoren) und interpersonalen (zwischenmenschlichen) Bedingungen hin, die eng miteinander verflochten sind.

Bereits sehr junge Kinder nehmen eine kognitive Strukturierung der Umwelt in „soziale Netzwerke“ vor (Lewis & Feiring, nach Schmidt-Denter, 1988). In diesen sozialen Netzwerken haben verschiedene Personen einen unterschiedlichen Stellenwert und eine unterschiedliche emotionale Bedeutung und soziale Funktion für das Kind. Zunächst ist es meist die Mutter, zu der das Kind die engste Bindung entwickelt. Später bekommen auch andere soziale Interaktionspartner (Vater, Geschwister, Großeltern, Erzieherinnen, Peers) eine wichtige Bedeutung. Das soziale Unterstützungssystem, das sowohl emotionale als auch instrumentelle Komponenten enthält (Sicherheit, Förderung, Hilfe), und die Kommunikation mit Mitmenschen ist für ein Kind die entscheidende überlebenswichtige Voraussetzung zur optimalen Entwicklung individueller Kompetenzen sowie für Möglichkeiten des Individuums, Belastungen zu bewältigen, Anpassungen an veränderte Lebensbedingungen zu leisten und Stress zu ertragen (Schmidt-Denter, 1988). Gegenseitige emotionale Kommunikation bildet ein zentrales Merkmal menschlicher Beziehungen (von Salisch, 2000).

Keltner & Haidt (2001) sammelten und integrierten verschiedene Befunde zur sozialen Funktion von Emotionen in Beziehungen und ordneten diese in vier Analyse-

Ebenen an. Je nachdem, welche individuellen Verhaltensmerkmale und Kompetenzen betrachtet werden, können folgende Bereiche unterschieden werden: 1) individuell (intrapersonal), 2) dyadisch (zwischen zwei Individuen), 3) in einer Gruppe (mehrere Individuen, die direkt miteinander interagieren) und 4) kulturell (mit einer großen Gruppe, die die Weltanschauung, Glauben, Normen und kulturelle Modelle miteinander teilt). Auf individueller Ebene finden emotionale Prozesse u.a. auf der physiologischen, Bewertungs-, Handlungs-, Wahrnehmungs- und Gedächtnis-Ebene statt und dienen dazu, das Individuum über soziale Ereignisse zu informieren. Außerdem wird das Individuum hierdurch vorbereitet, auf Probleme oder Gelegenheiten in sozialen Kontexten zu reagieren. Auf der dyadischen Ebene geht es um die Frage, wie Emotionen die Beziehung zwischen zwei Beteiligten organisieren (z.B. Gesichtsausdruck, Stimmlage). Es geht hierbei um das Wissen über die Emotionen, die Überzeugungen und die Absichten des Gegenübers. Dies wird benötigt, um sich in sozialen Interaktionen schneller anzupassen und auch beim Kommunikationspartner Gefühle bzw. Reaktionen hervorzurufen. Auf der dritten Ebene, der Gruppe, haben Emotionen die Funktion, die Individuen dabei zu unterstützen, Gruppengrenzen zu definieren, Gruppenmitglieder zu identifizieren, gruppenbezogene Rollen und Stellungen zuzuweisen und Probleme in der Gruppe zu überwinden. Emotionen im kulturellen Kontext unterstützen die Individuen u.a., eine kulturelle Identität zu erlangen oder Normen und Werte der eigenen Kultur zu erwerben.

In verschiedenen Studien wurde belegt, dass emotionale Fertigkeiten mit einer besseren sozialen Kompetenz sowie einem höheren sozialen Status und einer besseren Akzeptanz in der Gleichaltrigengruppe einhergehen (zusammenfassend Petermann & Wiedebusch, 2008; Denham, McKinley, Couchoud & Holt, 1990; Ladd, Birch & Buhs, 1999). In einer Längsschnittstudie untersuchten zum Beispiel Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman & Youngstrom (2001) die Fähigkeit von 72 fünfjährigen Kindern, verschiedene Emotionsausdrücke richtig zu erkennen und zu benennen. Diese Fähigkeit setzten sie vier Jahre später in Beziehung zum Sozialverhalten, das von den Lehrern im dritten Schuljahr eingeschätzt wurde. Die Ergebnisse zeigen (nach Kontrolle der verbalen Fähigkeiten und Temperamenteigenschaften der Kinder), dass die Kinder, die im Vorschulalter über gut ausgebildete Fähigkeiten verfügten, Gesichtsausdrücke zu erkennen, in der Grundschule mehr Kontakte zu ihren Mitschülern hatten. Die Struktur einer sozialen Interaktion oder Beziehung setzt sich also nicht nur additiv aus den Charakteristika der beteiligten Personen zusammen, sondern muss als eigener Gegenstand gesehen werden. Die Entwicklung des Indivi-

duums und die Veränderungen seines Systems bedingen sich gegenseitig, indem sie durch ständige Wechselwirkungsprozesse miteinander verbunden sind (Schmidt-Denter, 1988). Es wird deutlich, dass sich die Entwicklung eines Kindes immer in einem sozialen Kontext vollzieht und auch immer von Emotionen beeinflusst wird. Beispielhaft werden zu sozialen Kompetenzen die Fertigkeiten zur Bildung positiver Beziehungen zu Gleichaltrigen (z.B. soziale Perspektivenübernahme), das Erkennen der Bedeutung von Freundschaften (z.B. Gespräche und Aktivitäten beginnen), das Entwickeln positiver Problemlösestrategien (hierzu zählt auch positive Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeit) innerhalb sozialer Interaktionen, die Entwicklung moralischer Wertvorstellungen (z.B. Anerkennung sozialer Regeln) oder die Fertigkeiten zur Kommunikation gezählt (Eisenberg & Harris, 1984). Caldarella & Merrell (1997) nennen in ihrer qualitativen Metaanalyse zusätzlich noch Selbstmanagementkompetenzen (z.B. die eigene Stimmung regulieren) und akademische Kompetenzen (z.B. um Hilfe bitten).

1.3.2 Modelle zur Erklärung sozial-emotionaler Kompetenzen

Im folgenden Abschnitt wird anhand von zwei Modellen dargelegt, wie sich der emotionale und soziale Bereich theoretisch integrieren lässt und wie der Zusammenhang mit Schulerfolg aussehen könnte. Es wird der Schwerpunkt auf Ansätze gelegt, die emotionale und soziale Kompetenzen betrachten und auch die entwicklungspsychologische Perspektive mit einbeziehen. Auf die oben erwähnten Modelle, die als zentrales Konzept die „emotionale Intelligenz“ haben, wird nicht näher eingegangen. Durch die Annahme, dass emotionale Intelligenz eine geistige Fähigkeit im Sinne einer an die Person gebundenen Eigenschaft ist, erscheinen diese Konzepte insgesamt nicht geeignet, um die Grundlage für Programme zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen zu bilden.

1.3.2.1 Acht Fertigkeiten emotionaler Kompetenz (Saarni, 1999)

Zu Beginn soll das Konzept von Carolyn Saarni erläutert werden, die acht Fertigkeiten emotionaler Kompetenz auflistet. Diese Fertigkeiten basieren auf empirischen Untersuchungen im Bereich der emotionalen Entwicklung.

1. Bewusstheit über den eigenen emotionalen Zustand.
2. Die Fähigkeit, Emotionen anderer Menschen zu erkennen und zu verstehen.

3. Die Fähigkeit zum Gebrauch des Emotionslexikons.
4. Die Fähigkeit zur empathischen Teilhabe.
5. Die Fähigkeit, zwischen internalem emotionalen Erleben und externalem Emotionsausdruck zu unterscheiden.
6. Die Fähigkeit zur adaptiven Bewältigung aversiver Emotionen und belastender Umstände.
7. Die Bewusstheit von emotionaler Kommunikation in Beziehungen.
8. Die Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit.

Saarni (2002) weist darauf hin, dass die oben genannten acht Fähigkeiten keine eigenständigen Einheiten sind und nicht unabhängig voneinander wirken können. Außerdem merkt sie an, dass die Auflistung nicht als erschöpfend anzusehen ist und Erweiterungen durchaus noch möglich seien. Darüber hinaus betont Saarni, dass Emotionen unlösbar mit Beziehungen verbunden sind. „Zu den Fertigkeiten der emotionalen Kompetenz zählen diejenigen Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Erkenntnisse, die gebraucht werden, um selbstwirksam zu handeln, vor allem in emotionsauslösenden sozialen Transaktionen“ (Saarni, 2002, S. 12). Die Fertigkeiten der emotionalen Kompetenz seien dynamisch und transaktional, da sie Teile eines interpersonalen Austauschs seien, der sich in einem einzigartigen Kontext entfaltet. Neben den sozialen Beziehungen und dem kulturellen Kontext, in dem ein Mensch sich befindet, haben die Persönlichkeit, der Bewertungsstil und das Temperament einen Einfluss auf die Ausbildung emotionaler Kompetenzen.

1.3.2.2 Integration zweier Konzepte zur sozialen Kompetenz und zum sozio-emotionalen Lernen (Denham & Brown, 2010)

In ihrem Konzept der sozialen Kompetenz (1997) definiert Rose-Krasnor soziale Kompetenz als „effectiveness in interaction“ (Effektivität in sozialen Interaktionen). „Soziale Kompetenz ist die Fähigkeit einer Person, persönliche Ziele in sozialen Interaktionen zu erreichen, während positive Beziehungen zu anderen über die Zeit und über verschiedene Situationen aufrecht erhalten werden“ (Rubin & Rose-Krasnor, 1992, zit. nach Mayer, Heim & Scheithauer, 2007). Das Modell der sozialen Kompetenz von Rose-Krasnor (1997) hat die Form eines Prismas. Die Basis des Prismas – die Fertigkeitsebene – wird aus den kognitiven und emotionalen Fertigkeiten sowie der Motivation eines Individuums gebildet. Darüber befindet sich die Indexebene,

die diese Fertigkeiten in verschiedene Kontexte (z.B. Peer-Beziehungen, Elternhaus) einbettet. Die Indexebene ist sozial oder transaktional, da hier Urteile über die Qualität von Interaktionen, Beziehungen, Gruppenstatus oder Beurteilungen der eigenen sozialen Selbstwirksamkeit als Indikatoren für die soziale Kompetenz herangezogen werden. Innerhalb der Indexebene erfolgt die Unterscheidung zwischen „self“ (selbst-bezogene Fertigkeiten) und „others“ (anderen-bezogene Fertigkeiten). Die Spitze des Prismas bildet die theoretische Ebene, die das Konzept der sozialen Kompetenz insgesamt umfasst. Nach Rose-Krasnor ist soziale Kompetenz transaktional und kontextabhängig (nach von Salisch, 2002).

Denham & Brown (2010) adaptierten dieses Modell von Rose-Krasnor und kombinierten es mit dem Modell zum sozial-emotionalen Lernen von Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett & Weissberg (2000; siehe Abbildung 3). Vorrangiges Ziel ihrer Überlegungen in diesem Zusammenhang war es, einen Beleg bzw. eine Erklärung dafür zu erbringen, dass Kinder, die über ein altersangemessenes Profil sozial-emotionaler Kompetenzen verfügen, später in der Schule erfolgreicher sind. Die Grundfläche im Inneren ihres Prisma-Modells wird durch fünf Hauptkomponenten des sozial-emotionalen Lernens gebildet: self-awareness (z.B. die Fähigkeit, persönliche Emotionen, Interessen, Werte und Stärken genau wahrzunehmen, zu identifizieren, zu benennen und einzuschätzen), self-regulation (z.B. die Fähigkeit, mit Gefühlen effektiv umzugehen, sich seiner Emotionen bewusst zu sein, sie zu kontrollieren und zu regulieren), social awareness (z.B. die Fähigkeit, die Gefühle Anderer zu verstehen, sich in sie hineinzusetzen und deren Perspektive übernehmen zu können), responsible decision making (z.B. zu lernen, soziale Situationen und Probleme zu identifizieren, zu analysieren und nach effektiven und prosozialen Lösungsmöglichkeiten zu suchen) und relationship/ social skills (mit dem Ziel, einen positiven und probaten Austausch mit Anderen aufzubauen, der über einen längeren Zeitraum bestehen bleibt; z.B. Gespräche beginnen, zuhören, Hilfe suchen). Self-awareness, self-regulation und social awareness werden den emotionalen Kompetenzen zugeordnet und responsible decision-making und relationship-skills den Beziehungs- bzw. prosozialen Kompetenzen. Es wird deutlich, dass es nicht ausreichend ist, das isolierte Kind zu betrachten. Es treffen vielmehr intra- und interpersonale Ziele aufeinander, die in der Ebene darüber zu Selbstwirksamkeit (self-efficacy), Beziehungen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen und einem bestimmten Status in der Gruppe führen. Ist ein Kind in diesem Bereich erfolgreich, führt dieses (im Inne-

ren der Spitze des Modells) zu einem Bewusstsein der Effektivität in sozialen Interaktionen (effectiveness in social interactions). In der Tiefe des Prisma-Modells liegen die verschiedenen sozialen Kontexte und Beziehungen zu Mitmenschen, in/ mit denen das Kind interagiert bzw. in denen sich die oben genannten Prozesse abspielen. Hierzu zählen Gleichaltrige, Eltern und Lehrer/ Schule. Die verschiedenen Bereiche des Modells stehen in beidseitiger Wechselbeziehung zueinander. Dieses Modell veranschaulicht, wie eng die emotionalen Kompetenzen eines Kindes mit seinen sozialen Fähigkeiten verwoben sind. Aufgrund dieser Wechselwirkungen ist es naheliegend, die emotionalen und sozialen Kompetenzen nicht isoliert voneinander zu untersuchen.

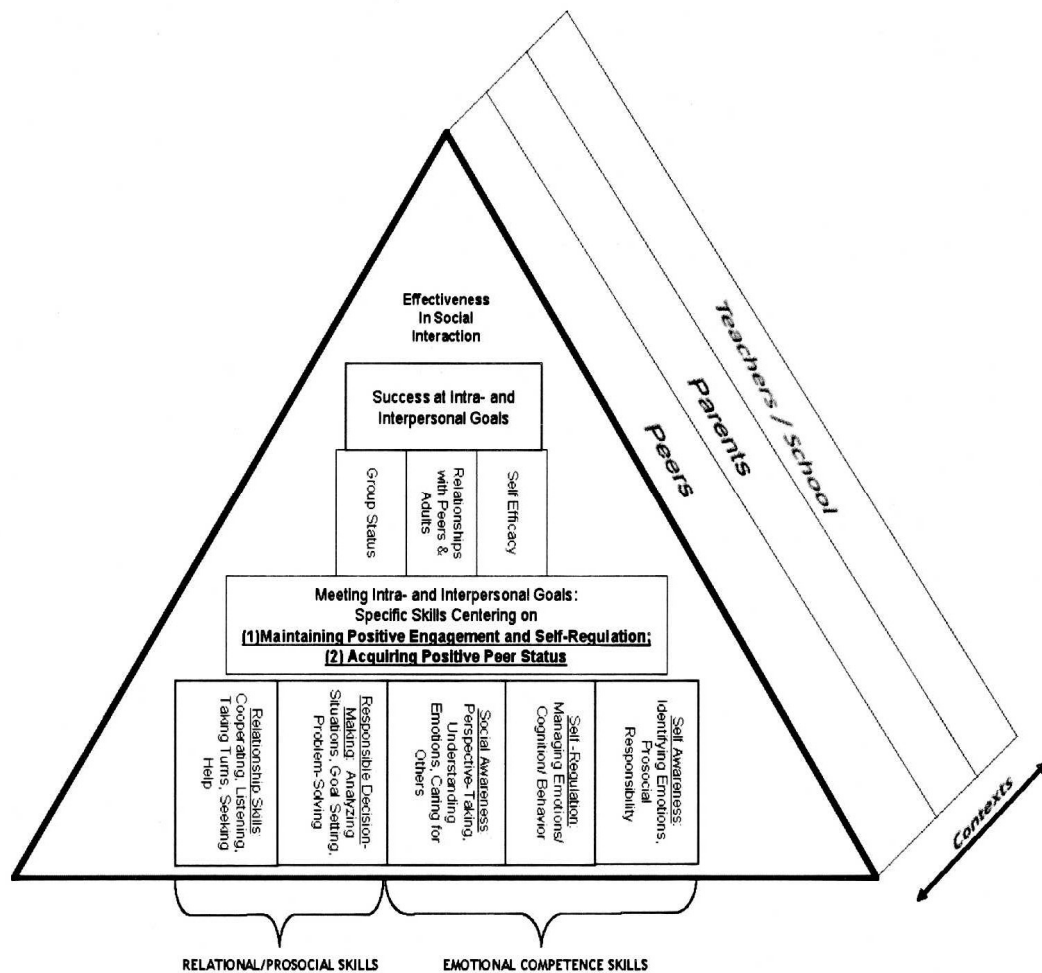


Abbildung 3. Adaption und Integration der Modelle zur sozialen Kompetenz von Rose-Krasnor (1997) und des Modells zum sozial-emotionalen Lernen von Payton et al. (2000) (nach Denham & Brown, 2010, S. 655).

1.3.3 Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen

Wie in den vorangegangenen Modellen beschrieben, findet die kindliche Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen immer in einem sozialen Rahmen statt. Vor dem Eintritt in den Kindergarten beschränkt sich dieser meist auf soziale Interaktionen mit den Eltern, Geschwistern und anderen Verwandten. Beim Eintritt in den Kindergarten steht das Kind dann vielfältigen neuen Eindrücken und Erfahrungen gegenüber, die es – auch außerhalb des geschützten familiären Rahmens – vermehrt alleine bewältigen muss (Denham, 1998). Das Kind muss aktiv bestimmte neue Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, um auch künftigen Anforderungen und Aufgaben gewachsen zu sein. „Aus dem Kleinkind, das bei jeder Emotionsepisode noch der Unterstützung seiner Bezugsperson bedarf, wird ein Kind, das seine Handlungen mittels seiner Emotionen und Volitionen selbständig regulieren kann, ebenso wie es auch seine Emotionen bereits willkürlich in gewissen Grenzen beeinflussen kann“ (Holodynski, 2006, S. 85). So müssen die Kinder auch den Umgang mit eigenen und fremden Emotionen im Kontakt mit Gleichaltrigen und Erzieherinnen zunächst noch lernen, was wiederum die Voraussetzung dafür bildet, sich in sozialen Situationen kompetent verhalten zu können. „Aufgrund der herausragenden Bedeutung von Emotionen für die soziale Interaktion kann der Erwerb emotionaler Kompetenz als eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben im Kleinkind- und Vorschulalter bezeichnet werden. Sie fördert und bildet eine Grundlage für andere Entwicklungsbereiche“ (Mayer et al., 2007).

Elias, Zins, Weissenberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone & Shriver (1997, nach Mayer et al., 2007) haben eine systematische Zusammenstellung von Entwicklungsaufgaben vorgenommen (siehe auch Scheithauer, Mehren & Petermann, 2003). Hierzu zählen im Vorschulalter u.a. das Erkennen von Basisemotionen bei sich und bei Anderen, Perspektivenübernahme und Empathie herausbilden, Emotionen und Verhalten regulieren, soziale Verhaltensnormen lernen, Mitglied einer Gruppe sein, soziale Interaktionen einleiten können oder der Erzieherin Aufmerksamkeit schenken und ihren Anweisungen folgen.

Im folgenden Kapitel wird ein Überblick über die verschiedenen Phasen und Teilbereiche der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen dargestellt, die Kinder im Vorschulalter durchlaufen. Es gilt als gesichertes Erkenntnis, dass bereits Neugeborene über ein „Repertoire an emotionsrelevanten Fähigkeiten“, sog. „Vorläuferemotio-

nen“ (Holodynski, 2006) verfügen. Das Neugeborene ist darauf angewiesen, zum Beispiel mit Hilfe des emotionalen Ausdrucks von Distress oder Zufriedenheit (Lewis, 2004a) seine Bezugspersonen dazu zu veranlassen, ihm Zuwendung zukommen zu lassen und seine Versorgung zu sichern. In den ersten Lebenswochen sind Säuglinge zweifelsohne auch empfänglich für Emotionsausdrücke im Gesicht und der Stimme ihrer Bezugspersonen. Sie können positive von negativen Emotionen (Wohlbehagen/ Missbehagen und Grad der Erregtheit) schon sehr früh unterscheiden (Bullock & Russell, 1986) und beginnen, entsprechend des gezeigten Gefühls zu reagieren (Haviland & Lelwica, 1987).

In verschiedenen Studien konnte ein Zusammenhang zwischen einer frühen sicheren Mutter-Kind-Bindung und der sozial-emotionalen Entwicklung aufgezeigt werden (z.B. de Rosnay & Harris, 2002; Fonagy & Target, 1997; Zweyer, 2006). Klinnert, Campos, Sorce, Emde & Svejda (1983) berichten zum Beispiel von der Wichtigkeit des mütterlichen Gesichtsausdruckes für 10 Monate alte Kinder. Im Sinne eines „social referencing“ benötigen die Kinder diesen als Orientierungs- und Entscheidungshilfe für ihr eigenes Verhalten. Die Kinder können also schon in diesem Alter zwischen einem positiven und ängstlichen Ausdruck der Mutter unterscheiden. Ebenso spielen bei der sozial-emotionalen Entwicklung auch andere familiäre Hintergründe eine einflussreiche Rolle (Harris, 1994). Hierzu zählen die Häufigkeit oder Intensität, in der und wie in der Familie über Gefühle gesprochen wird (z.B. Dunn, Brown & Beardsall, 1991; Harris, de Rosnay & Pons, 2005) und wie mit den Emotionen des Kindes umgegangen wird, die soziale Einbindung (Dunn & Cutting, 1999), die Anzahl der Geschwister in einem ähnlichen Alter wie das Kind (z.B. Brown & Dunn, 1992) oder mögliche Erkrankungen anderer Familienmitglieder (z.B. Wiegand-Grefe, Mattejat & Lenz, 2011), um nur einige Beispiele zu nennen. Auch die Bedeutung der Sprachfähigkeit des Kindes (wie Grammatik, Vokabular) wurde in der Vergangenheit mehrfach mit der sozial-emotionalen Entwicklung in Verbindung gebracht (de Rosnay & Harris, 2002; Pons, Lawson, Harris & de Rosnay, 2003; Astington & Jenkins, 1995).

Im Laufe des Heranwachsens schränken die Bezugspersonen die Fürsorge ihrer Kinder immer weiter ein, um gleichzeitig eine „stetig wachsende Selbständigkeit in der Regulation seiner Handlungen und Emotionen zu fordern und seine Handlungen an den kulturellen Normen und Regeln zu bewerten“ (Holodynski, 2006, S. 121).

Insgesamt ist es unbestritten, dass sich die wesentlichen Entwicklungsschritte der sozial-emotionalen Kompetenzen in den ersten Lebensjahren vollziehen (Pons, Harris & de Rosnay, 2004) und dass individuelle Unterschiede im Emotionsverständnis der Kinder stabil bleiben (Pons & Harris, 2005). Da es sich bei der vorliegenden Studie um die Untersuchung von Vorschulkindern handelt, soll der Schwerpunkt der Betrachtungen auf die Altersspanne von drei bis sieben Jahren gelegt werden. Beispielhaft werden allerdings auch Entwicklungsschritte aus den vorangehenden bzw. nachfolgenden Jahren beschrieben.

In den folgenden Ausführungen zur Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen wird versucht, die einzelnen Fortschritte nach ihrem Erscheinungszeitpunkt zu ordnen (Pons & Harris, 2002). Dabei wird deutlich werden, dass sich die Entwicklung vom Emotionsausdruck und Emotionswissen nur schwer getrennt voneinander betrachten lassen und eng mit der sprachlichen sowie kognitiven Entwicklung verknüpft sind.

1.3.3.1 Ausdrucksverhalten und Modulation

Das emotionale Ausdrucksverhalten dient u.a. zur Herstellung und Aufrechterhaltung eines Kontaktes mit der Umwelt sowie zur Kommunikation in zwischenmenschlichen Beziehungen. Es beschränkt sich nicht nur auf den von außen beobachtbaren Gesichtsausdruck bzw. Mimik, sondern beinhaltet auch den Körperduktus, die Gestik, den Klang der Stimme bzw. Geräusche, das Blickverhalten, das Verhalten im Raum, Berührungen und die Art, wie Spiele oder kreative Materialien verwendet werden (Holodynski, 2006; Hyson, 1994). Im folgenden Abschnitt wird nur auf den Gesichtsausdruck eingegangen.

Die bereits in den ersten Lebenswochen beobachtbaren emotionalen Gesichtsausdrücke von Neugeborenen nehmen in den darauffolgenden Wochen stetig zu und werden immer einheitlicher und häufiger dargeboten (z.T. auch als Reaktion auf menschliche Gesichter; Hyson, 1994; Malatesta & Haviland, 1982). Sroufe (1996) bezeichnet die Emotionen des Neugeborenen als „Vorläuferemotionen“, weil sie eher Reflexen als späteren ausgebildeten Emotionen ähneln. Er unterscheidet fünf verschiedene Ausdrucksmuster, die von Neugeborenen gezeigt werden: Distress, Interesse, endogenes Wohlbehagen, Erschrecken/ Furcht, Ekel. Aus diesen Vorläuferemotionen differenzieren sich durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt (vor allem mit den Bezugspersonen) die folgenden funktionsfähigen Emotionssysteme aus: Wohlbeha-

gen, Freude, Zuneigung und Belustigung; Frustration, Ärger und Trotz; Furcht und Verlegenheit; Überraschung; Kummer und Traurigkeit. Kinder im Alter zwischen 10 Wochen und sechs Monaten reagieren bereits sehr differenziert auf das Gesicht ihrer Mutter, wobei ihr Verhalten als mehr als bloße Imitation des mütterlichen Ausdrucks interpretiert werden kann (Haviland & Lelwica, 1987; Toda & Vogel, 1993; nach Schmidt-Atzert, 1996). Die ersten Anzeichen für den Gesichtsausdruck von Stolz, Scham, Schüchternheit, Verlegenheit, Verachtung oder Schuld treten bereits unregelmäßig in einem Alter von ca. sechs Monaten auf (Hyson, 1994) und werden im Vorschulalter konstanter. Schon mit zwei Jahren zeigen manche Kinder stabile individuelle Eigenschaften im Emotionsausdruck und typische Verhaltenstendenzen bei verschiedenen Gefühlen (nach Petermann & Wiedebusch, 2008; Denham, 1998).

Im Alter von drei Jahren gelingt es Kindern bereits bis zu einem gewissen Grad, ihren Emotionsausdruck an die Situation anzupassen.

Die Fähigkeit von Kindern, willkürlich geforderte Gesichtsbewegungen nachzuahmen, entwickelt sich in einer regelmäßigen Weise im Alter von vier bis 14 Jahren (Kwint, 1934, nach Izard, 1999, S. 143). Zweijährigen gelingt diese Aufgabe noch nicht, während Dreijährige bereits den Gesichtsausdruck von Freude und Überraschung willentlich zeigen können. Bei den vier- und fünfjährigen Kindern liegt der Unterschied zu der Fähigkeit der Erwachsenen nur noch bei dem Ausdruck von Überraschung und Ärger, den Erwachsene problemlos beherrschen. Alle Altersgruppen haben Schwierigkeiten mit der einwandfreien Wiedergabe des Gesichtsausdrucks von Angst und Ekel. Zu diesen Ergebnissen kamen Lewis, Sullivan & Vasen (1987) in einer Untersuchung mit 37 Kindern im Alter von zwei bis fünf Jahren und 10 erwachsenen Versuchsteilnehmern.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Fähigkeit, Gesichtsausdrücke von Emotionen zu produzieren, altersabhängig ist. Je älter die Kinder sind, desto besser gelingt ihnen die Modulation des Ausdrucksverhaltens.

1.3.3.2 Erkennen und Benennen von Emotionen

Zwischen dem zweiten und fünften Lebensjahr machen die Kinder schnelle Fortschritte bei der Fähigkeit, das emotionale Ausdrucksverhalten auf den Gesichtern von anderen Menschen oder auf Fotos zu erkennen und mit Worten zu benennen (Denham, 1998; Pons, Harris, de Rosnay, 2004; Michalson & Lewis, 1985). Oatley und Jenkins (1996) geben an, dass Kinder bereits mit ungefähr 18 Monaten begin-

nen, über innere Zustände zu sprechen. Mit zunehmendem Alter verbringen die Kinder allmählich immer mehr Zeit damit, sich über Emotionen zu unterhalten.

Mit zwei bis drei Jahren beginnen Kinder, einfache *Emotionswörter* wie „glücklich“ oder „traurig“ in einfachen Zusammenhängen mit Situationen zu verwenden. Dieses Wissen nimmt in den darauffolgenden Monaten stetig zu (nach Stegge & Meerum Terwogt, 2007). Es zeigt sich in verschiedenen Studien, dass „Kinder ab einem Alter von drei Jahren die Ursachen eigener und fremder Emotionen angemessen benennen bzw. zuordnen konnten. Es zeigte sich zudem, daß die Kinder eindeutig zwischen negativen und positiven Emotionen trennten“ (Hascher, 1994, S. 33).

Harris, Olthof und Meerum Terwogt (1981) fragten Kinder direkt nach ihrer emotionalen Bewusstheit: „Woher weißt du, dass du glücklich bist?“. Dabei stellte sich heraus, dass sich Sechsjährige bei der Beantwortung dieser Frage auf direkt beobachtbare, externe Elemente beziehen. Zum Beispiel antworteten sie, dass sie dies wissen, weil sie dann tanzen und singen würden. Es konnte dargelegt werden, dass jüngere Kinder die bewusste Erfahrung eines inneren Gefühlszustandes noch nicht als entscheidendes Kriterium für eine Emotion (wie 10-Jährige) erkennen, sondern noch sehr an äußeren Beschreibungen verhaftet sind (nach Stegge & Meerum Terwogt, 2007, S. 273). Sobald ein Kind einen gewissen Grad erreicht hat, sich seiner selbst bewusst und zur Selbstreflexion fähig zu sein, kann es „selbstbezogene und soziale Emotionen wie Stolz, Scham, Schuld, Neid oder Verlegenheit“ (Petermann & Wiedebusch, 2008; Lewis, 2004b) wahrnehmen. Voraussetzung hierfür ist das Wissen, die Akzeptanz und die Anwendung von Verhaltensregeln (Denham, 1998), die meist durch die Eltern oder andere Sozialisierungseinflüsse vermittelt werden (siehe auch Abschnitt „Emotionsregulation“).

In einer Studie von Janke (2008) wurden insgesamt 80 Kinder im Alter von drei, fünf, acht und 10 Jahren mit der „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ (SEW; deutsche Übersetzung des „Test of Emotion Comprehension“, TEC, Pons & Harris, 2002) befragt. Etwa die Hälfte der Dreijährigen konnte bereits vier von fünf Emotionen anhand von Mimik-Abbildungen richtig erkennen. Diese Fähigkeit scheint sich mit dem Alter schnell zu verbessern, denn bei den Fünfjährigen erkannten 80 % und bei den Achtjährigen 100 % die Emotionen richtig. Hierbei zeigten sich Unterschiede bei den Urteilen für die einzelnen Emotionen. Durchweg fiel es den Kindern schwerer, Angst im Vergleich zu den anderen Emotionen (Freude, Trauer, Ärger, ausdrucksloses Gesicht) zu erkennen (Janke, 2008; Michalson & Lewis, 1985; Denham & Couchoud, 1990). Harris (1985) stellt in diesem Zusammenhang die Vermutung

auf, dass dieser Effekt mit der Unkenntnis bzw. Unvertrautheit der vorgegebenen Situationen für die Kinder bei einigen Befragungen zusammenhängen könnte (z.B. das Item „nachts alleine im Wald verloren gehen“ von Borke, 1971). Tracy, Robins & Lagattuta (2005) konnten belegen, dass sich das Erkennen der Emotion Stolz, genauso wie der Freude und Überraschung, im Alter von drei bis sieben Jahren kontinuierlich verbesserte. Im Hinblick auf die Emotion Schuld konnte in der Längsschnittstudie von Kochanska, Gross, Lin & Nichols (2002) ebenfalls eine Zunahme in den ersten Lebensjahren bestätigt werden, wenngleich sich der Emotionsausdruck mit dem Alter veränderte (nach Petermann & Wiedebusch, 2008).

Die Unterscheidungsfähigkeit mimischen Ausdrucks nimmt zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr deutlich zu, während danach die sprachliche Unterscheidung an Bedeutung gewinnt (Wertfein, 2006, S. 46; siehe Tabelle 2). Sprache ermöglicht, „die eigenen und fremden Emotionen aus ihren unmittelbaren Erlebniskontexten zu entheben“ und auch über „vergangene, hypothetische und antizipierte Emotionen“ zu sprechen (Hascher, 1994, S. 41). Es ist naheliegend, dass Angaben zum emotionalen Erleben nicht losgelöst vom Stand der Sprachentwicklung der Kinder zu verstehen sind. In Untersuchungen zur Entwicklung der verbalen Kommunikation über Gefühle (z.B. Dunn, Bretherton & Munn, 1987) wurde festgestellt, dass das Wortverständnis und Emotionsvokabular von Kindern ab einem Alter von ungefähr zwei bis drei Jahren umfassender und komplexer wird. Wenn Kinder älter werden, werden die Laute und die Stimmqualität ein immer wichtigeres Werkzeug zum Mitteilen ihrer Gefühle. Aus zunächst einfachen Bezeichnungen werden immer kompliziertere Beschreibungen (Hyson, 1994, S. 49).

Hascher (1994) führte eine, über einen Zeitraum von vier Jahren dauernde, Längsschnittstudie mit 181 Kindern durch. Die Kinder waren zum ersten Messzeitpunkt vier bis fünf Jahre alt. Ziel dieser Untersuchung war es, quantitative und qualitative Veränderungen des *Emotionslexikons* von Kindern zu erfassen. Wie angenommen, zeigte sich, dass sich das Lexikon der Emotionswörter mit zunehmendem Alter vergrößerte und ausdifferenzierte. Der Emotionswortschatz für komplexe Emotionen verdoppelte sich zwischen dem Vorschulalter bis zum neunten Lebensjahr. Die negativen Emotionsbenennungen waren bei den Kindern in der Altersspanne zwischen vier und neun Jahren besser differenziert als die positiven Benennungen. Mit zunehmendem Alter waren die Kinder besser in der Lage, die Emotionswörter flexibler (z.B. im Hinblick auf eine genauere Bezeichnung der Emotionsintensität) und ange-

messener anzuwenden. Die Entwicklung des Emotionswortschatzes leistet also einen wichtigen Beitrag zur Differenzierung von Emotionen.

Ridgeway, Waters und Kuczaj (1985) sammelten normative Daten zum *Verstehen* von emotionsbeschreibenden Adjektiven. Sie baten die Eltern von 18 bis 71 Monate alten Kindern das Verständnis und den Gebrauch der Adjektive durch ihre Kinder einzuschätzen. Hierfür händigten sie ihnen Listen mit 125 ausgewählten Emotionswörtern aus. Jede der neun Altersgruppen war mit 30 Kindern besetzt. Die Ergebnisse ergaben, dass es große Unterschiede im Verständnis der einzelnen Adjektive gab. Am frühesten wurden die Adjektive „glücklich“ und „traurig“ verstanden. Begriffe wie „neidisch“ (envious) und „hoffnungslos“ (hopeless) waren selbst Kindern gegen Ende des Vorschulalters noch unbekannt. Aber auch in dieser Studie war erkennbar, dass sich das Verständnis der Emotionswörter mit zunehmendem Alter kontinuierlich verbesserte. Darüber hinaus war ein weiteres Ergebnis dieser Studie, dass die Begriffe allgemein früher verstanden werden als aktiv verwendet.

Tabelle 2: Sprachlicher Emotionsausdruck im Entwicklungsverlauf nach Petermann & Wiedebusch, 2003 (modifiziert nach Wertfein, 2006, S. 46).

| Entwicklung des sprachlichen Emotionsausdrucks | |
|--|--|
| 18. bis 20. Lebensmonat | Einzelne Gefühlswörter für Basisemotionen, seltener Ausdruck eigener Emotionen (z.B. ich freue mich; ich weine), passives Verständnis von einfachen Emotionswörtern. |
| Bis zum ca. 2. Lebensjahr | Passives Verständnis größer als aktiver Emotionswortschatz. |
| Bis zum ca. 4. Lebensjahr | Häufigere Benennung von Emotionen Anderer, ausführlichere Gespräche über Emotionen möglich (z.B. über Ursachen und Konsequenzen von Emotionen). |
| Bis zum ca. 6. Lebensjahr | Differenzierung des Emotionswortschatzes für sekundäre Emotionen (z.B. eifersüchtig, nervös). |
| Bis zum ca. 12. Lebensjahr | Weitere Zunahme des Emotionswortschatzes (Synonyme für bereits bekannte Gefühlswörter). |

1.3.3.3 Situative emotionsauslösende Ereignisse

Es gibt verschiedene Erklärungsansätze zu der Frage, wie sich emotionale Erfahrungen zu verfügbarem Emotionswissen entwickeln. Russell (1989, nach Janke, 2002) vertritt die Annahme, dass es „Emotionsskripte“ sind, in denen das Emotionswissen repräsentiert ist. Die Emotionsskripte enthalten Informationen über Ereignisse, Ursachen, dem Gefühl und dessen Konsequenzen und werden von den Kindern dadurch gelernt, dass diese sich wiederkehrende Merkmale emotionaler Ereignisse merken. Dementsprechend ist Russells Meinung, dass Emotionszuschreibungen nicht auf der Basis von Mimik erfolgen, sondern aufgrund der Situation.

Ulich, Kienbaum & Volland (1999) sind der Ansicht, dass es durch die sprachliche Verarbeitung und Einordnung emotionaler Erfahrungen möglich ist, emotionale Erlebnisse individuell zu verarbeiten und kognitiv zu organisieren, um in ähnlichen Situationen als „emotionale Schemata“ abrufbar zu sein und diesen Bedeutung zu verleihen. „Emotionale Schemata stiften Bedeutungsäquivalenzen zwischen verschiedenen Ereignissen und ermöglichen so eine intraindividuelle Konsistenz emotionaler Reaktionen ... Emotionale Schemata bewirken aber auch interindividuelle Unterschiede, denn sie repräsentieren neben kulturellen Vereinheitlichungen ... auch persönlichkeitspezifisch verarbeitete Einflüsse und Erfahrungen“ (Ulich, Kienbaum & Volland, 1999, S. 54). Jede Person bildet eine „emotionale Reaktionsbereitschaft“, d.h. ein individuell typisches Verhalten, für das Erleben eines Gefühls in einer bestimmten Situation. Diese Annahme von „Emotionsskripten“ bzw. „emotionalen Schemata“ könnte die Beobachtung erklären, warum in Befragungen nach Ursachen für einzelne Emotionen jüngere Kinder meist von einzelnen konkreten Erfahrungen berichten, während ältere Kinder und Jugendliche zunehmend abstraktere Beispiele nennen (Denham, 1998).

Im Alter von ungefähr drei Jahren beginnen Kinder zu verstehen, dass äußere Gegebenheiten oder Anlässe einen Einfluss auf die Emotionen anderer Menschen haben (Janke, 2008; Borke, 1971; Pons et al., 2004). Sie können zum Beispiel erkennen, dass ein anderes Kind traurig ist, wenn dessen Haustier gestorben ist.

In der erwähnten Studie fand Janke (2008) heraus, dass es nur 5 % der Dreijährigen gegenüber 60 % der Fünfjährigen gelang, vier von fünf Anlässen den richtigen Emotionsausdruck zuzuordnen. Der Anteil richtiger Antworten bei den Fünfjährigen überstieg bei keinem Anlass 50 %. „Insgesamt scheinen Kindergartenkinder relativ gut und 6-Jährige nahezu perfekt in der Zuordnung von Emotionen zu vorgegebenen Situationen zu sein“ (Janke, 2008, S. 130). In der Untersuchung von Michalson &

Lewis (1985) konnten sogar bereits Zweijährige eine Zuordnung von Freude mit dem eigenen Geburtstag vornehmen.

Da die meisten Studien hypothetische Charaktere oder Abbildungen einsetzen, zu denen die Kinder keinen realen Bezug haben, interessierten sich Dunn & Hughes (1998) besonders dafür, worin Kinder die Ursachen für Emotionen bei ihren echten Freunden und Müttern sehen. Den meisten Vierjährigen gelang es, schlüssige und plausible Beschreibungen für die Ursachen ihrer eigenen Emotionen zu geben, aber auch Situationen zu nennen, die ihre Mütter fröhlich und ärgerlich sowie ihre Freunde fröhlich, ängstlich oder traurig machten. Siebenjährige zeigten im Vergleich zu den Vierjährigen ein breiteres und differenzierteres Ursachenwissen. Vier Jahre später führten Hughes und Dunn (2002) erneut eine Studie mit der gleichen Methode, aber einer größeren Stichprobe, durch. In dieser Studie gingen sie der Frage nach, inwiefern sich emotionale Ursachenzuschreibungen längsschnittlich zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr verändern. Die Ergebnisse zeigten, dass Kinder mit sieben Jahren seltener die Eltern als Ursache ihres Ärgers und Trauer nannten. Hingegen nahmen die Nennungen von Gleichaltrigen und Geschwistern insbesondere als Anlass für Ärger deutlich zu. Ärger wurde (häufiger als Trauer) sozialen Ursachen zugeschrieben.

Strayer (1986) befragte Vier- und Fünfjährige und Sieben- und Achtjährige nach Auslösesituationen für Freude, Trauer, Ärger, Angst und Überraschung bei ihnen selber, anderen Kindern und Erwachsenen. Bereits Vierjährigen gelang es, passende Situationen zu benennen. Je nach Emotion gab es Unterschiede zwischen den genannten Ursachen. Als Auslöser für Ärger und Trauer wurden besonders häufig soziale Situationen genannt und für Freude, Furcht und Überraschung eher äußere Ereignisse. Signifikante Alterseffekte ergaben sich im Hinblick auf die Nennung von Leistungsthemen und sozialen Ursachen. Diese traten bei Achtjährigen signifikant häufiger auf als bei den Fünfjährigen. Es zeigte sich (wie auch bei Hughes & Dunn, 2002), dass Mädchen häufiger soziale Ursachen als Jungen zur Erklärung von Emotionen heranzogen.

Hoffner & Badzinski (1989) führten eine Studie mit Kindern in verschiedenen Altersstufen zwischen drei und 12 Jahren durch, bei der sie den Kindern Gesichtsausdrücke und Situationen gleichzeitig in verschiedenen Kombinationen (übereinstimmend, widersprüchlich, einzeln) darboten. Die Kinder hatten die Aufgabe, jeweils den Typ der Emotion (fröhlich, traurig) und die Intensität einzuschätzen. Die Ergebnisse zeigten, dass sich die Kinder mit zunehmendem Alter mehr an der Situation

orientierten. Den älteren Kindern gelang es besser, Gesichtsausdrücke und Situationen zu integrieren und Lösungen auch für widersprüchliche Aufgaben zu finden.

Harris & Olthof (1982; nach Harris, 1985) kamen zu dem Ergebnis, dass Kinder im Alter von ungefähr sechs Jahren meist noch von einer direkten Eins-zu-Eins-Verbindung zwischen Situation und Emotion ausgehen. Hingegen beginnen ältere Kinder zu verstehen, dass diese Verbindung nicht direkt ist, sondern von inneren mentalen Prozessen beeinflusst wird, die Emotionen und Verhalten auslösen.

„Im Laufe der Entwicklung vollziehen sich primär qualitative Veränderungen bei der Bildung von Urteilsrelationen. Die Ursachenanalyse wird detaillierter, d.h. ähnliche Situationen und Emotionen mit gleicher Valenz (positiv oder negativ) werden genauer unterschieden, und zugleich komplexer, d.h. die Urteile beziehen sich auf vielschichtiger Kontexte und integrieren zunehmend mehr Faktoren. Oft ändern sich die inhaltlichen Schwerpunkte auch insofern, als sie in ein erweitertes soziales Umfeld eingebettet werden. Dieser Entwicklungsverlauf scheint sich bei negativen Emotionen früher zu vollziehen als bei positiven. Die Entwicklung des kindlichen Wissens über die Gründe von Emotionen besteht somit weniger in der Ausbildung globaler Fähigkeiten zum Emotionsverstehen, sondern in der weiteren Ausdifferenzierung bereits bestehender Fähigkeiten“ (Hascher, 1994, S. 35).

Insgesamt scheint die Art, wie Kinder fremde Emotionen beurteilen, von verschiedenen Faktoren abhängig zu sein (z.B. die zu beurteilende Person, die Situation und die Qualität der Emotion; siehe Hascher, 1994).

1.3.3.4 Erinnerungen als Auslöser für Emotionen

Dass die Erinnerung an ein emotional belastendes Ereignis erneut zu einer ähnlichen Emotion führen kann, verstehen Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren (Janke, 2008). Ein Viertel der Dreijährigen und 40 % der Achtjährigen erkannten diesen Zusammenhang von Erinnerung und Gefühl in der Studie von Janke (2008). Bei den 10-Jährigen waren es 95 %. Lagatutta, Wellman & Flavell (1997) präsentierten Vier- bis Sechsjährigen verschiedene illustrierte Geschichten, in denen dem Hauptcharakter etwas Trauriges widerfährt. Anschließend wurden die Kinder gebeten, zu erklären, warum der Hauptcharakter der Geschichte traurig ist, als er etwas sieht, das mit dem vorherigen Ereignis zusammenhängt. Darüber hinaus wurden einige Kinder in zwei Varianten des Versuchs gebeten, auch die Gefühle von Charakteren zu beschreiben, die das traurige Erlebnis zuvor nicht erlebt hatten. Es zeigte

sich eine beachtliche Entwicklung bei den Vier- bis Sechsjährigen im Verständnis des Einflusses von mentalen Aktivitäten auf Gefühle im Sinne einer Ausweitung des Situationsbegriffs auf innere Auslöser.

1.3.3.5 Wünsche als Auslöser für Emotionen

Im Hinblick auf die Erfüllung bzw. Nicht-Erfüllung eines Wunsches verstehen die meisten Kinder ab etwa vier bis fünf Jahren, dass die Erfüllung eines Wunsches zu Freude und die Nichterfüllung eines Wunsches zu Enttäuschung führen (Wellman & Bartsch, 1994; nach Janke, 2008). Sie fangen an, „den Zusammenhang zwischen primären Gefühlen wie Freude und Traurigkeit und den psychologischen Gegebenheiten – Überzeugungen und Wünschen –, die zu diesen Gefühlen geführt haben, zu verstehen“ (Harris, 1992, S. 87). „Wenn Kinder verstehen, dass Emotionen an Wünsche und Erwartungen der Person gekoppelt sind, wird das Emotionswissen Teil eines komplexeren psychischen Geschehens, der sogenannten ‚Theory of mind‘“ (Janke, 2008, S. 130). Mit fünf Jahren erkannten in der Studie von Janke (2008) 40 % der Kinder, dass sich zwei Menschen beim Erhalt der gleichen Speise unterschiedlich fühlen können, weil es einen Einfluss hat, ob man diese Speise mag oder nicht.

1.3.3.6 Emotionale Perspektivenübernahme (theory of mind)

Die „theory of mind“ sagt aus, dass Kinder in der Regel im Alter zwischen vier und sechs Jahren grundlegende Einsichten entwickeln, wie der Geist des Menschen funktioniert und wie er das Verhalten beeinflusst. Neben der Erkundung von Bewusstseinszuständen wie Denken, Träumen oder Schlafen, geht es bei der „theory of mind“ auch um eine Theorie der Emotionen. Hierbei spielen die psychologischen Konstrukte Wünsche, Überzeugungen, Wahrnehmungen und Gefühle eine bedeutende Rolle (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005). Der erste Schritt zur Entwicklung der „theory of mind“ ist das oben bereits erwähnte Verständnis der Verbindung zwischen Wünschen anderer Menschen und ihren Handlungen bzw. Emotionen, auch wenn sich deren Wünsche oder Vorlieben von denen der befragten Kinder unterscheiden. Erst einige Zeit nach diesem Prozess beginnen die Kinder zu verstehen, dass nicht nur die Wünsche, sondern auch die Überzeugungen und Einschätzungen einer Person für deren Emotionen wichtig sind. Gibt man Dreijährigen zum Beispiel Aufgaben mit „falschen Überzeugungen“ vor, wird deutlich, dass das Verstehen der

Beziehung zwischen den Überzeugungen anderer Menschen und ihren eigenen Annahmen (Perspektivendifferenzierung) in diesem Alter noch begrenzt ist und sie den Personen unzutreffende Emotionen zuschreiben. Die Antworten zeigen, dass es Dreijährigen noch schwer fällt, zu verstehen, dass „in einer Situation, in der sie wissen, dass ihre eigene Überzeugung zutrifft und eine alternative Überzeugung falsch ist, andere Menschen dennoch die alternative Annahme für zutreffend halten können“ (Siegler et al., 2005, S. 375; Wimmer & Perner, 1983). Die Fähigkeit zur „theory of mind“ und zur emotionalen Perspektivenübernahme verbessert sich deutlich zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr (Hughes & Dunn, 1998).

Harris, Johnson, Hutton, Andrews & Cooke (1989) führten in diesem Bereich drei Varianten eines Experimentes mit drei bis sieben Jahre alten Kindern durch. Sie untersuchten, in welchem Alter Kinder beginnen, den Einfluss von Wünschen und Glauben anderer Charaktere (anhand von Tier-Beispielen und Dingen in Schachteln) bei der Vorhersage ihrer Emotionen zu berücksichtigen. Es stellte sich heraus, dass es bereits einige jüngere (dreijährige) Kinder gab, die die Wünsche des anderen Charakters bei der Vorhersage der emotionalen Reaktion beachteten. Mit zunehmendem Alter bezogen die Kinder dann auch den Glauben des Anderen und schließlich auch die Beziehung dieser beiden Komponenten mit in ihre Überlegungen ein. In dem untersuchten Altersbereich von drei bis sieben Jahren zeigte sich bei den Kindern ein klarer Erkenntnisfortschritt, dass Gefühle nicht nur durch die objektiven Eigenschaften einer Situation bzw. die Beziehung von Wünschen und Realität bestimmt werden, sondern auch von dem Verhältnis von Wünschen und der erwarteten Realität der anderen Person (auch wenn die Überzeugung der anderen Person falsch ist).

Bovenschen (2006) führte zwei unabhängige Querschnittstudien mit insgesamt 157 Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren zur Perspektivenübernahme in bindungsrelevanten Situationen durch. Hierbei erfasste sie fünf Informationsverarbeitungs-komponenten, die nach Marvin und Britner (1999; nach Bovenschen, 2006) die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme innerhalb der Bindungsbeziehung repräsentieren, nämlich die kindlichen Fähigkeiten, 1) die Gedanken, Ziele und Pläne der Bindungsperson wahrzunehmen, 2) zwischen der Perspektive der Bindungsperson und der eigenen zu differenzieren, 3) das Ausmaß des Konflikts zwischen diesen beiden Perspektiven zu erfassen, 4) zu erschließen, welche Faktoren die Handlungen und Pläne der Bindungsperson beeinflussen und 5) die Ziele und Pläne der Bindungsperson zielkorrigiert zu beeinflussen. Bovenschens Befunde zeigen, dass sich nicht alle untersuchten Komponenten parallel entwickelten. Erst mit fünf Jahren verfügten die

Kinder unabhängig vom spezifischen Kontext über alle untersuchten Teilfähigkeiten, d.h. eine voll entwickelte bindungsspezifische Perspektivenübernahmefähigkeit auf repräsentationaler Ebene.

1.3.3.7 Emotionsregulation

Zunächst soll in diesem Abschnitt zur Emotionsregulation das Erklärungsmodell zur Emotionsentstehung und -regulation von Gross und Thompson (2007) vorgestellt werden. Wie bereits in dem Modell von Denham und Brown (2010) unter dem Begriff „self-management“ angeführt wurde, ist auch die Emotionsregulation ein bedeutender Bestandteil der emotionalen und sozialen Kompetenz, den die Kinder im Laufe ihrer Entwicklung lernen müssen. Die Fähigkeit, Emotionen regulieren zu können, stellt eine Grundvoraussetzung für das soziale Zusammenleben dar: „civilization is defined by coordinated social interchanges that require us to regulate how emotions are experienced and expressed“ (Gross & Thompson, 2007, S. 3).

Die Abbildungen 4 und 5 geben die Modelle zur Emotionsentstehung und -regulation von Gross und Thompson (2007) wieder.

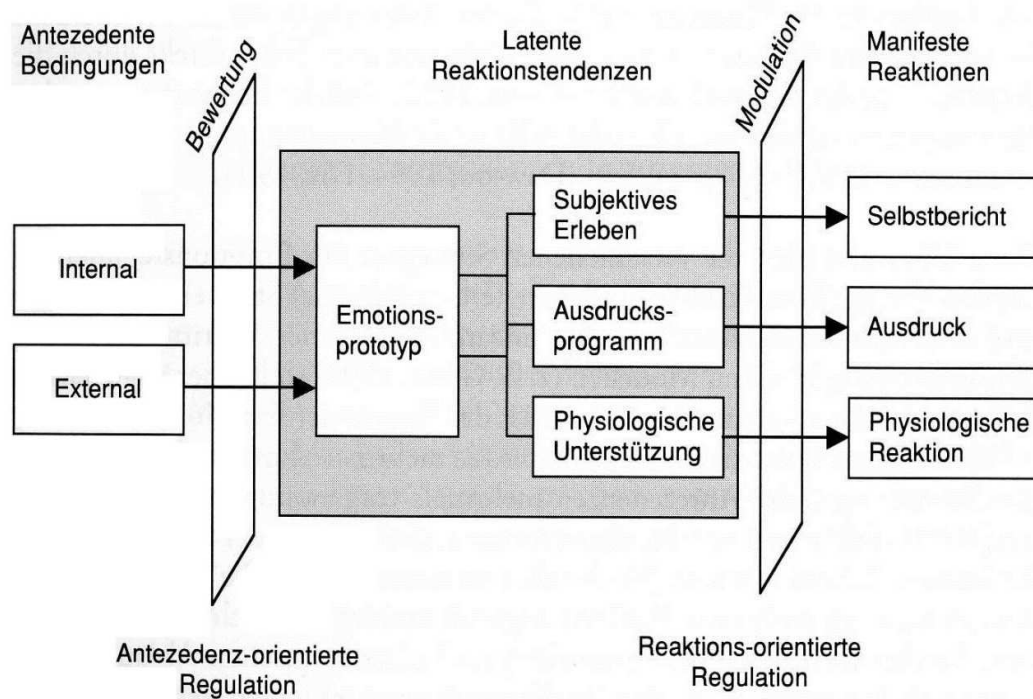


Abbildung 4. Emotionsentstehung nach Gross (1998; zit. nach von Salisch & Kunzmann, 2005, S. 3).

Der Ablauf der Emotionsregulation beginnt mit einer psychologisch relevanten (intern oder extern hervorgerufenen) Situation („situation“). In der sogenannten „Black-Box“ zwischen der Situation und der Reaktion („response“) befinden sich Aufmerksamkeits- („attention“) und Bewertungsprozesse („appraisal“). Die Bewertungsprozesse rufen eine emotionale Reaktion hervor und können auch Veränderungen in den Bereichen Erfahrungen, Verhalten und in den neurobiologischen Systemen beinhalten. Die Bewertungsprozesse verändern sich im Laufe der Entwicklung. Die Emotionsregulation kann an fünf Punkten des Prozesses ansetzen („five families of emotion regulation“). Hierzu zählen Gross und Thompson die Auswahl der Situation, eine Modifikation der Situation, die Aufmerksamkeitslenkung, eine kognitive Veränderung (z.B. durch Umdeutung) sowie die direkte Veränderung der emotionalen Reaktion (z.B. durch Entspannungsübung oder Drogen). Die kognitiven Prozesse, die in der Zuweisung einer Bedeutung münden, sind stark kulturabhängig (von Salisch & Kunzmann, 2005, S. 2).

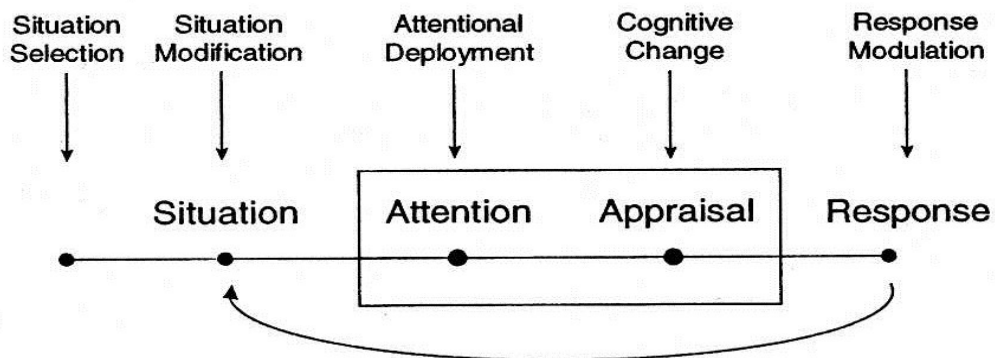


Abbildung 5. Ein Prozess-Modell der Emotionsregulation (nach Gross & Thompson, 2007, S. 10).

Gross und Thompson (2007) betonen, dass es sich bei diesem Modell um eine sehr vereinfachte Darstellung handelt. Von Salisch & Kunzmann (2005) weisen auf mögliche Probleme hin, die durch diese Vereinfachung entstehen könnten. So ist anzunehmen, dass der Prozess der Emotionsentstehung im Verlauf einer (intensiven) Gefühlsepisode mehrmals durchlaufen wird. Im Sinne einer Neubewertung nach Lazarus (1991) könnte dieses wiederum zu anderen emotionalen Reaktionen führen. Es bleibt auch dahingestellt, ob die Emotionsregulierung nicht vielleicht an mehreren Punkten zugleich ansetzt und sich die Bewertungen, Ausdruckformen, Erlebenswei-

sen und physiologischen Abläufe nicht gegenseitig beeinflussen. Emotionsregulation zu messen oder nachzuweisen erweist sich als ein schwieriges Unterfangen. Meist bestehen die Versuche darin, diese unter experimentellen Bedingungen oder durch Selbstauskünfte zu erbringen (von Salisch & Kunzmann, 2005, S. 4). Die Emotionsregulation umfasst alle Strategien und Fähigkeiten eines Kindes, „Emotionen herzustellen und aufrechtzuerhalten, deren Intensität und Dauer zu modulieren und zu kontrollieren sowie die begleitenden physiologischen Prozesse und Verhaltensweisen zu beeinflussen“ (Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 18). Die Emotionsregulation kann interne Prozesse betreffen (z.B. das subjektive emotionale Erleben) oder sich auf externe Regulation des äußeren Emotionsausdrucks (z.B. Mimik) beziehen (Saarni, 2002). Zudem kann man eine Einteilung treffen, ob ein Emotionsregulationsprozess automatisch oder kontrolliert abläuft und ob er bewusst oder unbewusst ist (Gross & Thompson, 2007, S. 8).

Bei der Regulierung von Emotionen ist das junge Kind selten auf sich allein gestellt, sondern bekommt meist Unterstützung durch Mitmenschen (z.B. Familie, Freunde). Das Phänomen des „social referencing“ ist in vielen Studien bereits bei sehr jungen Kindern gut belegt worden. Walden (1991, S. 70) beschreibt „social referencing“ als aktiven Suchprozess des Kindes: „seeking input from other persons and subsequently using (or not using) that information to regulate one’s own behavior. ... The ability to reference others’ emotional reactions is one way in which emotional responses are learned and affective regulation is maintained“. Gegen Ende des ersten Lebensjahres wird das Ausdrucksverhalten der Eltern für das Kind zu einer wichtigen Informationsquelle. Obwohl später auch der verbale Ausdruck hinzukommt und diese Entwicklung bis ins späte Vorschulalter fortschreitet, bleibt der Einfluss des Gesichtsausdrucks der Mitmenschen für das Kind unverändert. Soziale Bezugnahme ist ein sehr komplexes und multidimensionales Phänomen, das nicht nur das bloße Imitieren von Verhalten beinhaltet. Es tritt vor allem in unbekanntem Situationen auf und beeinflusst verschiedene Bereiche, zum Beispiel den Gesichtsausdruck, den das Kind zeigt, oder auch das Verhalten gegenüber fremden Personen. „Social referencing“ unterliegt individuellen Unterschieden.

Thompson (1990) unterscheidet weitere Strategien, über die die Bezugspersonen den Kindern Regulationsstrategien vermitteln: direkte (sprachliche) Anweisungen, Angebote zur Umdeutung des Anlasses, Modell sein und Unterhaltungen über Emotionen. Holodynski (2006) ergänzt diese Aufzählung noch um „Spielen von Emotionen während gemeinsamer Rollenspiele“ (S. 143; auch Hyson, 1994). Rollenspiele stellen

eine anschauliche und geeignete Methode dar, mit der Kinder emotionale Inhalte und Sprache spielerisch ausprobieren können. Auch Situationen, in denen zum Beispiel eine Mutter ihr Kind in den Arm nimmt, um es zu trösten, wenn es weint, stellt eine Form der Emotionsregulation dar.

Von Salisch & Kunzmann (2005) schlussfolgern nach der Sichtung verschiedener Studien, dass sich die Emotionsregulierung von der inter- zur intrapersonalen Regulierung verschiebt (auch Sroufe, 1996; Holodynski, 2006). „Während der Einfluss der Bezugspersonen auf die Regulierung am Anfang noch relativ groß ist, werden im Laufe der Entwicklung immer mehr Situationen und Emotionen eigenständig gemeistert“ (S. 56). Das Kind muss lernen, „die Befriedigung seiner Motive mit seinem sozialen Umfeld zu koordinieren, sie gegebenenfalls zu hierarchisieren ... , ihre Befriedigung aufzuschieben oder ganz zu unterlassen ... und seine Handlungen an den kulturellen Normen und Regeln zu bewerten“ (Holodynski, 2006, S. 121; auch Oatley & Jenkins, 1996). Dies geschieht im Alter zwischen drei und sechs Jahren und zunächst mit der Unterstützung und durch Rückmeldung/ Bewertung durch die Bezugspersonen. Es wird mit zunehmendem Alter immer häufiger von den Kindern erwartet, drängende Handlungsimpulse zu hemmen oder zu verschieben und sich mit dem sozialen Umfeld abzustimmen. „Emotion regulation is a complex balancing act between the extremes of unbridled expressiveness and rigid repression of feelings“ (Hyson, 1994, S. 50). Dies stellt für die Kinder eine große Herausforderung dar, da sie dazu neigen, ihre inneren Zustände meist sofort und direkt mit ihrem ganzen Gesicht, ihrer Stimme und ihrem Körper auszudrücken. So müssen Kinder zum Beispiel warten, bis sie an der Reihe sind oder nur nach Erlaubnis ein bestimmtes Spielzeug erhalten. Hierzu wird auch die Fähigkeit des Belohnungsaufschubs gezählt (z.B. Mischel & Gilligan, 1964), bei der eine sofortige Belohnung zugunsten einer späteren, wertvolleren Belohnung aufgeschoben wird. Eine Vielzahl an Studien in diesem Bereich (Übersicht bei Piekny, 2008) weist darauf hin, dass Kinder ab etwa vier Jahren in der Lage sind, sich für einen Belohnungsaufschub zu entscheiden und diesen auch durchzuhalten.

Durch den sich erweiternden Abgleich des eigenen Verhaltens mit sozialen Normen und Regeln, erleben die Kinder nun auch komplexere Gefühle wie Stolz, Beschämung, Schuld oder Empörung. Es wurde herausgefunden, dass Stolz und Scham von Vorschulkindern zunächst fast ausschließlich in Anwesenheit von anderen Personen gezeigt werden, bevor sie sich zu einer „internalisierten Selbstbewertung“ im Grundschulalter entwickeln (Holodynski, 2006, S.130). In diesem Zusammenhang erhält

der Bedeutungsgehalt der Sprache eine immer wichtigere Funktion: die Kinder nutzen das Sprechen vermehrt zur inneren Selbstinstruktion oder werden von den Eltern aufgefordert, ihre Anliegen, die sie bisher nur im Ausdrucksverhalten zeigten, in Worten zu formulieren (z.B. Bitte um einen Keks; Holodynski, 2006, S. 122). Durch Sprache werden Emotionen kommunizierbar und reflektierbar. Es wird möglich, über aktuelle und vergangene, hypothetische und antizipierte Emotionen zu sprechen und diese aus ihrem unmittelbaren Erlebniskontext zu entheben (Hascher, 1994). Mit zunehmendem Alter entwickeln Kinder verschiedene Strategien zur Kontrolle und Modulation ihrer Emotionen. Die Fähigkeit, den eigenen mimischen Emotionsausdruck vollständig zu regulieren und flexibler und differenzierter einzusetzen, bildet sich während der Vorschulzeit mit voranschreitender Entwicklung der kognitiven Kompetenzen heraus. Dies geschieht häufig im Zusammenhang mit dem Versuch, den sozialen Erwartungen zu entsprechen. Mit der Möglichkeit, die Mimik zu kontrollieren, gewinnt das Kind an Sicherheit in sozialen Situationen und kann sich angemessener im Umgang mit Anderen verhalten (Denham, 1998). Auch hier kommt es – wie im Bereich des Sprechens und Handelns – etwa ab dem sechsten Lebensjahr zu einer „Internalisierung“. „Sprechzeichen und Ausdruckszeichen verschwinden nicht, sondern sie werden internalisiert und existieren auf einer mentalen Ebene als mentale Ausdruckszeichen weiter“ (Holodynski, 2006, S. 145; Malatesta & Haviland, 1985).

„Im Alter von sechs bis sieben Jahren beziehen sich Kinder noch auf handlungsorientierte Strategien, wohingegen Kinder ab dem achten Lebensjahr vermehrt erkennen, dass sich psychologische Strategien zur Emotionsregulation als sinnvoller erweisen. Mit zunehmendem Alter [und damit einhergehender kognitiver Entwicklung] findet demnach ein Wechsel von aktionalen Regulationsversuchen zur mentalen Kontrolle von Emotionen statt“ (Janke, 2008, S. 131).

In einer Interview-Studie von Harris, Olthof & Meerum Terwogt (1981; nach Stegge & Meerum Terwogt, 2007) gaben Kinder im Alter von sechs Jahren hauptsächlich Veränderungen der Situationen oder Veränderungen auf der Verhaltensebene an (Vermeidung eines unangenehmen Zustandes), wenn sie danach gefragt wurden, wie sie negative Gefühlszustände regulieren würden. Die 10-Jährigen erkannten hingegen schon, dass es in manchen Situationen effektiver zur Regulation von negativen Emotionen ist, wenn man versucht, seine subjektive Sichtweise der Begebenheiten zu verändern im Sinne einer kognitiven Manipulation. Einen besonderen Einfluss bei der Emotionsregulation scheinen Freundschaften zwischen Kindern zu haben. Fabes,

Smith, Murphy, and Eisenberg (1993, nach Hyson, 1994) fanden heraus, dass Kinder ihren Ärger besser in Auseinandersetzungen mit Freunden regulieren konnten als mit nicht-befreundeten Kindern.

1.3.3.8 Wahre und vorgetäuschte Emotionen

Jüngere Kinder können noch nicht verstehen, dass es möglich ist, dass sich das wahre Gefühl und das im Ausdruck gezeigte Gefühl unterscheiden. Systematisch scheint dies erst Sechsjährigen zu gelingen (Janke, 2008; Rottleuthner-Lutter, 1987). Bereits mit drei bis vier Jahren können Kinder lernen, unter bestimmten Bedingungen Gefühle nicht offen zu zeigen also zum Beispiel zu verbergen, dass sie etwas Verbotenes getan haben (Lewis, Stanger & Sullivan, 1989b). Sie haben in diesem Alter aber noch kein explizites Verständnis für den möglichen Unterschied zwischen wahren und gezeigten Gefühlen und begreifen nicht, dass ein bewusstes Kundtun bestimmter Gefühle dazu eingesetzt werden kann, andere Menschen zu täuschen (Harris, 1992). Im Alter von sechs bis 10 Jahren beginnen Kinder, Darbietungsregeln (display rules) für Emotionen zu verstehen (Josephs, 1993). Diese display rules beinhalten Kenntnisse sozialer Regeln, die vorgeben, welches Ausdrucksverhalten, in welchen Situationen erwartet wird und angemessen ist (Gnepp & Hess, 1986).

Die Darbietungsregeln können einen Menschen dazu veranlassen, seinen Emotionsausdruck zu neutralisieren (Pokergesicht), zu intensivieren oder abzuschwächen oder durch einen anderen Gesichtsausdruck (oft durch ein Lächeln) zu maskieren. Zudem gibt es die Umsetzung in Form einer Simulation, d.h. dem Vortäuschen eines Gefühls, das im Moment nicht erlebt wird (von Salisch & Kunzmann, 2005; Ekman & Friesen, 1969, nach Merten, 2003). Die Entscheidung darüber, welche Art von Darbietungsregel angewandt wird, hängt vom Status, der Rolle und dem Geschlecht des Senders ab. Zudem haben auch die Eigenschaften der anwesenden Personen und der soziale und kulturelle Kontext einen Einfluss. Zeman & Garber (1996) stellten fest, dass Darbietungsregeln vor allem in Bezug auf Ärger oder Trauer erwähnt wurden, während Schmerz als ein eher von anderen Menschen akzeptiertes Gefühl betrachtet wird.

Harris, Donnelly, Guz und Pitt-Watson (1986) untersuchten vier, sechs und 10 Jahre alte Kinder im Hinblick auf ihre Fähigkeit, wahre von vorgetäuschten Emotionen zu unterscheiden. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass dieses ansatzweise bereits Vier-

jährigen gelingt. Für Sechs- und 10-Jährige stellt diese Differenzierung dann kein Problem mehr dar.

Cole (1986) untersuchte die Kontrolle über den spontanen Gesichtsausdruck von Kindern in verschiedenen Altersbereichen (vier bis sechs Jahren, sechs bis acht Jahren und von acht bis 10 Jahren). Sie fand heraus, dass es bereits Vierjährigen in einer milden negativen Situation gelingt, die Darbietung von negativen Emotionen zu kontrollieren, wenn eine andere Person anwesend war. Sie zeigten einen positiven Gesichtsausdruck, obwohl sie eine unattraktive Belohnung erhielten. Dabei konnten Geschlechtseffekte aufgezeigt werden: die Mädchen zeigten in Enttäuschungssituationen nach außen genauso viel Freude (Lächeln) wie bei Erhalt des attraktiven Geschenks (auch Josephs, 1993). In einer früheren bedeutenden Studie mit einer ähnlichen Versuchsanordnung hatte Saarni (1984) bei sechs bis 11 Jahre alten Kindern bereits einen Alter * Geschlechts-Interaktionseffekt aufgedeckt, der in die gleiche Richtung weist. Die jüngeren Kinder (vor allem Jungen) zeigten negatives Verhalten beim Erhalt eines unattraktiven Geschenks, wohingegen die älteren Kinder (vor allem die Mädchen) eher ein positives Ausdrucksverhalten beibehielten. Josephs (1993) beobachtete die Fähigkeit von 71 Kindern im Alter von 45 bis 85 Monaten, positive Emotionen (Schadenfreude) zu verbergen, wenn dem Versuchsleiter ein Missgeschick passiert (versehentlich Zitronen- statt Apfelsaft zu trinken). Unter Ausschluss der Kinder, die den Entwicklungsschritt der „theory of mind“ noch nicht bewältigt haben, fand Josephs in dieser Studie heraus, dass die Gruppe der jüngeren Kinder signifikant mit weniger positiven Emotionen reagierten, nachdem der Versuchsleiter den falschen Saft getrunken hatten als die Älteren. Geschlechtseffekte wurden weder vor noch nach dem Missgeschick gefunden.

Im Hinblick auf den Emotionsausdruck konnten in verschiedenen Studien Geschlechtsunterschiede aufgezeigt werden. So zeigen Jungen mehr Ärger bzw. Enttäuschung und weniger Trauer als Mädchen, während Mädchen Trauer eher mitteilen und ihren Ärgerausdruck deutlich kontrollieren bzw. maskieren (z.B. Janke, 2002; von Salisch, 2000). Die Ursache für diesen Unterschied könnte in unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen oder geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen begründet liegen: Mädchen lernen, dass von ihnen erwartet wird, dass sie höflich sind, während bei Jungen ein ärgerliches oder sogar aggressives Verhalten eher toleriert wird (von Salisch, 2000; Wertfein, 2006). Es konnte belegt werden (z.B. Dunn et al., 1987), dass Mütter häufiger mit ihren Töchtern als mit ihren Söhnen über Gefühle

sprechen, und Mädchen früher die Fähigkeit zur emotionalen Perspektivenübernahme entwickeln (Dunn et al., 1991).

Betrachtet man die verschiedenen Studien zur Ausdruckskontrolle zeigt sich ein widersprüchliches Bild: einerseits sind Kinder im Vorschulalter (und z.T. schon im Alter von drei Jahren) schon in der Lage, willentlich bestimmte Gesichtsausdrücke zu produzieren und tun dies auch vereinzelt in Situationen. Andererseits scheinen sie aber erst ab dem Schulalter wirklich zu verstehen, was nonverbale Täuschung ist. In diesem Zusammenhang weist Harris (1989; nach Stegge & Meerum Terwogt, 2007) darauf hin, dass daraus nicht geschlossen werden könne, dass die Kinder die Unterscheidung zwischen innerem und äußerem Ausdruck verstehen, sondern dass eine Ursache auch in der Erziehung liegen könnte (wenn die Eltern den Kindern z.B. beigebracht haben, auch bei unattraktiven Geschenken aus Höflichkeit zu lächeln und sich zu bedanken). „Thus, the ability to control emotional displays is already there but is probably not yet triggered by children’s own evaluation of the situation“ (Stegge & Meerum Terwogt, 2007, S. 276). Ebenso bemerkt Schmidt-Atzert (1996), dass das Verhalten dem Verstehen in der Entwicklung offenbar vorausgeht. Auch er ist der Ansicht, dass eine Erklärung für den Widerspruch darin liegen könnte, „daß die Mimik nicht nur unter dem Einfluß von inneren Zuständen steht, sondern auch von situativen Reizen gesteuert wird. Kinder lernen möglicherweise schon früh, in bestimmten sozialen Situationen zu lächeln. Die Bedeutung dieses Verhaltens braucht ihnen dabei gar nicht bewußt zu sein. Obwohl ihr Verhalten die Funktion einer Täuschung hat, erfolgt es nicht aus der Überlegung heraus, den wahren Gefühlszustand verbergen zu wollen“ (Schmidt-Atzert, 1996, S. 231).

1.3.3.9 Gemischte und ambivalente Emotionen

Das Wissen darüber, dass man mehrere Emotionen (auch sich widersprechende) gleichzeitig haben kann, erlangen Kinder erst spät. Mit sechs bis acht Jahren berichten sie in der Regel noch, immer nur ein Gefühl pro Situation zu erleben. „They stop the monitoring process as soon as they have detected this one feeling“ (Stegge & Meerum Terwogt, 2007, S. 275). Erst mit etwa 10 Jahren ist ihnen offenbar klar, dass es möglich ist, zwei oder mehrere Gefühle gleichzeitig zu haben (Janke, 2008; Harter & Buddin, 1987). Dass auch eine Interaktion zwischen verschiedenen Gefühlen möglich ist und zum Beispiel schlechte Gefühle durch gute Gefühle abgeschwächt werden können, verstehen Kinder mit 11 bis 12 Jahren (Janke, 2008). Kinder benennen

emotionale Ambivalenzen erst im fortgeschrittenen Alter, obwohl sie sie im Verhalten schon früh zeigen (Harris, 1992). „Um diese Diskrepanz zu erklären, diskutieren entwicklungspsychologische Arbeiten das Verstehen von Ambivalenz [u.a.] unter kognitiven Aspekten“ (Hascher, 1994, S. 136). Dies beinhaltet, dass ambivalente Emotionen als Ausdruck ambivalenter Situationsbeurteilungen verstanden werden.

Harter (1986) konzipierte ein fünfstufiges Entwicklungsmodell zum kindlichen Verstehen von Ambivalenzen (von fünf bis 12 Jahren). Sie bezieht sich auf die kognitive Entwicklung und beschreibt eine stufenweise Zunahme der Differenzierungs- und Integrationsfähigkeit von verschiedenen Emotionen (siehe Hascher, 1994).

Harris (1983, nach Harris, 1992) legte Kindern in seiner Untersuchung jeweils Geschichten vor, die gleichzeitig ein negatives und ein positives Ereignis enthielten, die beide auch für sich stehen konnten. Eine Geschichte handelte zum Beispiel vom eigenen entlaufenen Hund, den das Kind schon den ganzen Tag gesucht hat. Dieser steht nachts dann plötzlich vor der Tür und ist am Ohr durch einen Kampf verletzt. Wurde den Kindern nur jeweils ein Aspekt der Situation erzählt (z.B. ohne das verletzte Ohr) konnten sowohl die Sechs- als auch die 10-Jährigen sagen, dass die Person in der Geschichte mit Freude auf das positive Ereignis (z.B. die Heimkehr des vermissten Hundes) reagieren würde. Wenn beide Ereignisse allerdings in einer Geschichte vereint wurden, gab es zwischen den beiden Altersgruppen Unterschiede. Die Sechsjährigen konzentrierten sich fast immer auf eines der beiden Vorkommnisse. Bei den älteren Kindern hingegen kam es dreimal so häufig vor, dass der Figur eine Mischung aus positiven und negativen Gefühlen zugeschrieben wurde. Harris formuliert zusammenfassend, dass es Kindern bis sie etwa acht bis 10 Jahre alt sind, schwer fällt, zu begreifen, dass man gleichzeitig zwei Gefühle haben kann, insbesondere, wenn diese Gefühle miteinander im Widerstreit liegen, weil eines positiv und das andere negativ gefärbt ist, und besonders dann, wenn diese Gefühle durch eine einzelne Situation oder Person hervorgerufen wurden (Harris, 1992).

Hascher (1994, S. 149) macht auf einen wesentlichen Unterschied zwischen der Interpretation der Ergebnisse von Harter und Harris aufmerksam: „Harris (et al.) interpretiert diese Altersunterschiede im Gegensatz zu Harter aber nicht als einen Mangel bestimmter kognitiver Fähigkeiten sensu Piaget (1972). Kinder verschiedener Alters- und Entwicklungsstufen unterscheiden sich nach Harris weniger in der grundsätzlichen Fähigkeit, gemischte Gefühle zu verstehen, sondern in der Art der Beziehungen, welche sie zwischen der emotionsverursachenden Situation und der jeweiligen Emotion herstellen“. Erst wenn Kinder erkennen, dass Emotionen nicht ausschließ-

lich an externe Aspekte einer Situation gebunden sind, sondern auch von internen Faktoren (z.B. Einstellungen) beeinflusst werden, können sie auch Ambivalenz verstehen. Dies wird auch als eine Entwicklung von einem extrinsischen zu einem intrinsischen Emotionskonzept bezeichnet, die einige Jahre dauert und erst nach dem Ende der Grundschulzeit abgeschlossen ist (Donaldson & Westerman, 1986).

Hascher (1994) führte eine Querschnittstudie zum Ambivalenzverstehen durch. Hierfür befragte sie insgesamt 96 Kinder zwischen vier und 11 Jahren in einem teilstrukturierten Interview sowohl zu vier vorgegebenen Geschichten als auch zu eigenen Ambivalenzerfahrungen. Es zeigte sich als Ergebnis, dass die Anzahl der verstandenen Ambivalenzen im Laufe der Entwicklung deutlich anstieg. Dabei verstand die jüngste Altersgruppe (vier bis fünf Jahre) seltener Ambivalenz in den Geschichten als die Gruppe der Kinder im Alter von sechs bis sieben Jahren. Die Sechs- bis Siebenjährigen wiederum verstanden weniger Ambivalenzen als die Kinder ab acht Jahren. Zwischen den beiden ältesten Kindergruppen (acht bis neun versus 10 bis 11 Jahre) gab es keine Altersunterschiede mehr. Hascher schlussfolgert, dass sich im Altersbereich von ca. acht Jahren „nicht die Fähigkeit zum Ambivalenzverstehen ausbildet, sondern die Fähigkeit, ambivalente Emotionen in mehreren *verschiedenen* Kontexten zu verstehen“ (S. 244). Auch die Beschreibung der eigenen Ambivalenzerfahrungen fiel den älteren Kindern leichter als den jüngeren.

Zur Entwicklung des Verstehens mehrdeutiger Situationen bei Kindern fanden Gnepp, McKee und Domanic (1987) heraus, dass es Kindern mit zunehmendem Alter leichter fällt, zu erkennen, dass andere Menschen in einer zweideutigen Situation unterschiedliche (positive und negative) Gefühle haben können. Hingegen ist es in einer eindeutigen Situation nur ein Gefühl. Es zeigte sich, dass selbst Achtjährige bei dieser Aufgabe zur Differenzierung der emotionalen Reaktionen in Abhängigkeit von der Eindeutigkeit der jeweiligen Situation noch Schwierigkeiten hatten. „Young children have only a partial understanding of the uncertainty inherent in equivocal situations“ (Gnepp et al., 1987, S. 122).

1.3.3.10 Moralische Emotionen

Erst ab dem Alter von acht Jahren (Pons et al., 2004) beginnen Kinder nachzuvollziehen, dass aufgrund einer moralisch bedenklichen Handlung (z.B. Lügen) negative Gefühle und nach einer moralisch lobenswerten Handlung positive Gefühle entstehen. Vorher verhalten sich die Kinder vormoralisch wie „happy victimizer“ (Janke,

2008). Die Hälfte der Achtjährigen war in der Untersuchung von Janke (2008) in der Lage, zu erkennen, dass sich das Kind in der Geschichte traurig fühlt, weil es seine Mutter angelogen hat. Nunner-Winkler & Sodian (1988) führten eine Serie von Studien zum Verständnis von moralischen Gefühlen mit vier bis acht Jahre alten Kindern durch. Sie fanden heraus, dass die meisten Vierjährigen einem Täter, der ein anderes Kind schädigt (z.B. etwas gestohlen oder jemanden verletzt hat), positive Emotionen zuschrieben, da derjenige das Ziel seiner Handlung erreicht habe. Hingegen nahmen die Achtjährigen bereits eine moralische Sichtweise ein und erkannten, dass der Täter sich schlecht fühlt und Schuld empfindet, wenn er jemanden absichtlich geschädigt hat. Es zeigt sich im Alter zwischen vier und acht Jahren also ein deutlicher Wechsel von einer ergebnisorientierten (Zielerreichung) zu einer moralisch orientierten Emotionsattribution.

Harter & Whitesell (1989, nach Wertfein, 2006) beschreiben die Entstehung von Stolz, Scham und Schuld in drei Stufen. Kinder im Alter von vier bis fünf Jahren geben bei Ereignissen, die Stolz, Schuld oder Scham verursachen können, andere Gefühle gleicher Valenz an (z.B. sprechen sie davon, sich schlecht zu fühlen statt von Schuld). Diese Kinder befinden sich auf der ersten Stufe („Zuordnung von Basisemotionen“). Auf der Stufe zwei („Reaktion auf erfahrenes Lob oder Missbilligung“) befinden sich Kinder im Alter von sechs bis sieben Jahren. Sie sind stolz, wenn sie von anderen gelobt werden und fühlen sich beschämt oder schuldig, wenn sie von anderen getadelt werden. Dabei sind die Anwesenheit bzw. die unmittelbaren Reaktionen vor allem der Eltern von entscheidender Bedeutung. Ab dem achten Lebensjahr treten die Kinder schließlich in die dritte Stufe ein. Sie können dann eigene Gründe nennen, um stolz auf sich selbst zu sein, sich zu schämen oder schuldig zu fühlen (auch ohne die Anwesenheit der Eltern oder anderer Personen). Allerdings ist das elterliche Urteil auch später noch von Bedeutung. Dies zeigt sich daran, dass die älteren Kinder einen (fiktiven) Diebstahl ihren Eltern später gestehen würden, um ihre unangenehmen Scham-/ Schuldgefühle zu regulieren. Aus Angst vor elterlicher Bestrafung waren dagegen nur 10 % der Vorschulkinder auf Stufe eins zu diesem Schritt bereit.

1.3.3.11 Prosoziales Verhalten

Nachdem sich die vorherigen Unterkapitel mit der Entwicklung von emotionalen Kompetenzen beschäftigt haben, sollen im kommenden Abschnitt einige Ausführun-

gen zum Thema „prosoziales Verhalten“ folgen. Auf die enge und vielfältige Beziehung zwischen emotionalen und sozialen Kompetenzen wurde bereits in Kapitel 1.3.1 eingegangen.

Unter prosozialem Verhalten versteht man freiwillige Handlungen, die zum Ziel haben, einem anderen Individuum oder einer Gruppe von Individuen zu helfen oder diese zu unterstützen (Eisenberg & Mussen, 1989). Die Gründe für prosoziales Verhalten sind sehr unterschiedlich und lassen sich gewöhnlich nicht leicht erfassen (z.B. Kienbaum, 2003). In Abgrenzung dazu, wird unter „Empathie“ die übergeordnete Kategorie des Sich-Einfühlens in einen anderen verstanden (Kienbaum, 2003). Eisenberg, Fabes & Spinrad (2006, S. 647) definieren „Empathie“ folgendermaßen: „affective response that stems from the apprehension or comprehension of another’s emotional state or condition, and which is identical or very similar to what the other person is feeling or would be expected to feel.”

Insgesamt ist prosoziales Verhalten eng verbunden mit emotionalen Zuständen. Häufig sehen wir uns aufgrund von Emotionen dazu veranlasst, prosozial zu handeln (z.B. weil wir uns hinterher besser fühlen oder wissen, dass wir ein schlechtes Gewissen hätten, wenn wir nicht helfen würden). In verschiedenen Studien wurde belegt, dass eine positive Stimmung in der Regel zu einer größeren Hilfsbereitschaft führt (im Vergleich zu neutralen Kontrollgruppen, bei denen dies nicht zu beobachten war). Im Hinblick auf negative Emotionen (Schuldgefühle, Traurigkeit) sind die Befunde allerdings uneinheitlich (Schmidt-Atzert, 1996). Voraussetzung für die Entwicklung prosozialen Verhaltens ist neben dem Erlernen und der Verinnerlichung gesellschaftlicher Normen und Verantwortung, auch die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (z.B. Denham, 1986). Dies ist die Bedingung, um verstehen zu können, wie andere Menschen denken und fühlen und was sie benötigen (Eisenberg et al., 2006). Darüber hinaus muss ein Kind über die benötigten sozialen Fertigkeiten verfügen und motiviert sein, zu helfen. Es muss sich entscheiden, ob und wie es helfen möchte. Da sich diese Entwicklung schwerpunktmäßig im Vorschulalter vollzieht, kann man schlussfolgern, dass empathische Reaktionen auf Stress anderer Menschen und das Teilen von Dingen im Vorschulalter beständig zunehmen (Eisenberg et al., 2006; Denham, 1998). Doch auch wenn Kinder (im Alter von ca. acht bis neun Jahren) diese Entwicklungsschritte durchlaufen haben und das Verhalten Anderer auf diese Normen beziehen und anhand dieser bewerten können, bedeutet dies nicht automatisch, dass diese Kinder sich prosozial verhalten. Sie müssen prosoziales Verhalten erst erlernen (Eisenberg & Mussen, 1989). Insgesamt betrachtet ist der Begriff

des prosozialen Verhaltens sehr komplex und umfasst verschiedene Formen des Verhaltens (z.B. Teilen, Helfen, Umsorgen). Es gibt eine Vielzahl an Faktoren, die Einfluss darauf haben. Nach Eisenberg & Mussen (1989) kann man die an der Entwicklung des prosozialen Verhaltens beteiligten Faktoren in sieben Kategorien einteilen: biologische (z.B. Gene, Temperament), kulturelle (z.B. Gruppenzugehörigkeit), sozialisationsbezogene (z.B. Beziehung zu den Eltern, Erziehungsstil), kognitive (z.B. Intelligenz, Attributionsstil), emotionale, die Persönlichkeit betreffende Variablen (z.B. Alter, Geschlecht) und situative Bedingungen. Diese sind alle miteinander verflochten und beeinflussen sich gegenseitig (siehe auch Kienbaum, 2003).

Bereits im Alter von ein bis zwei Jahren beginnen Kinder, Dinge zu teilen, Andere zu trösten oder zu helfen (z.B. Levitt, Weber, Clark & McDonnell, 1985; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner & Chapman, 1992). Hoffman (2000, nach Eisenberg, 2006b) schränkt diesen Aussage jedoch insofern ein, dass es sich hierbei eher um „egocentric empathy“ handelt, da die kleinen Kindern noch nicht wirklich zwischen den eigenen inneren Zuständen und denen anderer Menschen unterscheiden können. Als mögliche kognitive Voraussetzungen für die Entwicklung prosozialen Verhaltens werden daher von einigen Wissenschaftlern die Fähigkeit zur Perspektiven- bzw. Rollenübernahme und das moralische Denken angesehen (siehe Schmidt-Denter, 1988; Denham, 1986).

Nach Durchsicht verschiedener Studien stellt Kienbaum (2003) fest, dass über den weiteren Entwicklungsverlauf des prosozialen Verhaltens in der Literatur Uneinigkeit herrscht. Eisenberg und Fabes (1998, nach Eisenberg et al., 2006) berichten auf der Basis einer Metaanalyse, dass das prosoziale Verhalten von der frühen Kindheit bis in die Adoleszenz stetig ansteigt (auch Dunn & Munn, 1986; Zahn-Waxler et al., 1992). Allerdings sollte man hierbei die Vielzahl an unterschiedlichen Perspektiven und Aspekten, die im Zusammenhang mit der Untersuchung von prosozialem Verhalten möglich sind und vorgenommen worden sind, berücksichtigen und auch die Methode der Datenerhebung betrachten (Eisenberg & Mussen, 1989; Eisenberg et al., 2006). Im Gegensatz dazu spezifiziert sich nach Hay (1994) die Prosozialität ab einem Alter von ca. zwei Jahren. Prosoziales Verhalten wird dann nicht mehr gegenüber allen Menschen und in allen Situationen gezeigt. „So geraten die vormals spontanen Impulse z.B. unter Kontrolle von Regeln, die bestimmen, wer wann wofür Mitgefühl verdient und somit den Kreis der ‚Hilfeberechtigten‘ einschränken“ (Kienbaum, 2003, S. 12). Radke-Yarrow, Zahn-Waxler & Chapman (1983, nach Eisenberg & Mussen, 1989) fanden heraus, dass der Betrag, den Kinder anonym an

Bedürftige spenden würden, mit dem Alter ansteigt. Ein weiteres Ergebnis ihrer Untersuchung wies darauf hin, dass ältere im Vergleich zu jüngeren Kindern großzügiger mit Gleichaltrigen teilen, wenn diese anwesend sind (und nicht im gleichen Umfang wie mit z.B. bedürftigen Kindern in einem anderen Land). Betrachtet man Hilfe-Verhalten genauer, scheint dieses hingegen nur wenig mit dem Alter zuzunehmen. Midlarsky und Hannah (1985) beobachteten 256 amerikanische Schüler aus der ersten, vierten, siebten und 10. Klasse, um herauszufinden, ob diese jemandem in einer Notlage (der z.B. hingefallen ist und sich verletzt hat) helfen würden bzw. unter welchen Bedingungen sie dies (nicht) tun. Die Ergebnisse zeigten, dass die Viert- und Zehntklässler signifikant häufiger halfen als die Erst- und Siebtklässler. Das Hilfeverhalten scheint also nach diesen Erkenntnissen in der mittleren Grundschulzeit zuzunehmen, sich gegen Ende der Grundschulzeit und Beginn der Highschoolzeit wieder zu reduzieren, um später wieder anzuwachsen. Kleinkindern wurde in der Studie von Midlarsky und Hannah (1985) häufiger geholfen als Gleichaltrigen und auch schwerer Verletzten, die ohne Hilfe nicht aufstehen konnten, bekamen signifikant mehr Unterstützung. In zusätzlichen Interviews fragten Midlarsky und Hannah (1985) nach den Gründen. Es stellte sich heraus, dass sich die jüngeren Kinder oft nicht fähig genug einschätzten, um zu helfen und die Sorge hatten, nicht adäquat reagieren zu können.

Eisenberg, Guthrie, Murphy, Shepard, Cumberland & Carlo (1999) fanden in einer Längsschnittstudie über im Mittel 258 Monate heraus, dass es prosoziale Persönlichkeitsdispositionen gibt, die sehr früh in der Kindheit auftauchen und lange Zeit bestehen bleiben. Bereits mit vier bis sechs Jahren unterscheiden sich die Kinder in ihrer Argumentation bei prosozialen und moralischen Auseinandersetzungen.

Die Fähigkeit und Bereitschaft zu prosozialem Verhalten scheint auch durch den Erziehungsstil der Eltern und die damit verbundene Förderung prosozialen Verhaltens beeinflusst zu werden (z.B. Ulich, Kienbaum & Volland, 2002).

Die Ergebnisse der Vielzahl an Studien im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung belegen, dass sich das Wissen und Verständnis der Kinder mit zunehmendem Alter vergrößert und immer weiter ausdifferenziert. Das Repertoire an Emotionen, die verstanden und beurteilt werden können, erweitert sich und wird immer komplexer. Die Kinder lösen sich zunehmend von ihren eigenen Vorstellungen, können ihre Erkenntnisse in immer weitläufigere Zusammenhänge stellen und die Perspektive der Mitmenschen übernehmen.

1.3.4 Einflussfaktoren auf die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen und Zusammenhänge mit psychischen Auffälligkeiten

In den vorherigen Abschnitten wurde ausführlich dargelegt, dass Kinder in ihren ersten Lebensjahren wichtige Fortschritte in ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung machen. Der Erwerb neuer Fertigkeiten und Wissen kann durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden, von denen eine kleine Auswahl im folgenden Kapitel beschrieben wird (eine ausführlichere Übersicht findet sich z.B. bei Odom, McConnell & Brown, 2008). Neben dem Alter zählen zum Beispiel das Geschlecht, der soziale Status oder der kulturelle Hintergrund der Kinder zu den Faktoren, die Einfluss auf die Entwicklung nehmen können. Auch eine gesunde *biologische Konstitution* des Kindes (d.h. der körperliche und psychische Zustand) bildet eine entscheidende Voraussetzung. Leidet ein Kind zum Beispiel an einer umschriebenen Entwicklungsstörung (z.B. Autismus, Down-Syndrom), wird es in vielen Bereichen sicherlich Schwierigkeiten haben, altersentsprechende emotionale und soziale Kompetenzen zu entwickeln (z.B. Petermann & Wiedebusch, 2008; Cicchetti, Ganiban & Barnett, 1991).

Geschlecht. Zum Einfluss des Geschlechts auf die Entwicklung von Emotionen gibt es umfangreiche und zum Teil widersprüchliche Literatur. Pons & Harris (2005; auch Pons et al., 2004) fanden in ihrer Langsschnittstudie mit dem „Test of Emotion Comprehension (TEC)“ keine Geschlechtseffekte. Auch bei Tenenbaum, Alfieri, Brooks & Dunne (2008) wurden keine Unterschiede im Emotionswissen zwischen Jungen und Mädchen gefunden. Von Salisch (2000) fand in einer Tagebuchstudie mit 116 Schulkindern zwischen neun und 12 Jahren keine Unterschiede in der Häufigkeit, mit der sich Jungen und Mädchen über Personen aus ihrem sozialen Umkreis ärgerten. Es zeigten sich jedoch Geschlechtsunterschiede beim Ausdruck von Ärger. Mädchen neigten dazu, ihren Ärger nicht mitzuteilen. Im Hinblick auf die Strategie der Ärgerregulierung gaben Jungen häufiger an, körperliche Mittel wie Treten und Schubsen einzusetzen. Die Ergebnisse wurden für Alter und soziale Erwünschtheit kontrolliert.

Persönlichkeit und Temperament. Darüber hinaus gibt es verschiedene Studienergebnisse, die einen Zusammenhang zwischen Persönlichkeits- und Temperamentsfaktoren und emotionalen Reaktionen herstellen. Schmidt-Atzert (1996, S. 61) nennt

hierbei: Neurotizismus, Extraversion, Verträglichkeit, Offenheit für Erfahrungen und Gewissenhaftigkeit. Eine kritische Betrachtung zum Zusammenhang von Temperament und der emotionalen Entwicklung findet sich bei Zentner (1999). Er legt dar, dass nach dem Passungsmodell Temperamentsfaktoren nicht per se eine wichtige Bedingung für die emotionale Entwicklung darstellen, sondern dass es vielmehr die Reaktionen der Bezugspersonen auf diese Merkmale sind. Andere Autoren (z.B. Fantuzzo, Sekino & Cohen, 2004, nach Odom et al., 2008) sehen die Fähigkeit, Gefühle und Verhalten in sozialen Situationen kontrollieren und regulieren zu können als Temperamenteigenschaft, die mit den sozialen Kompetenzen junger Kinder eng verbunden ist. Sie fanden eine Beziehung zwischen Temperament, Emotionsregulation und der Kompetenz, mit Gleichaltrigen zu spielen. Einen Überblick zu Studien, die diese Zusammenhänge untersuchen, geben Petermann und Wiedebusch (2008).

Sozialer Hintergrund. Nicht außer Acht zu lassen ist im Zusammenhang mit der Untersuchung der sozial-emotionalen Entwicklung auch der soziale Hintergrund des Kindes und die *Bindung und Beziehungen* zu deren Bezugspersonen. Zum Beispiel zeigen Vorschulkinder, die eine sichere Bindung zu ihrer Mutter entwickeln konnten, ein besseres Emotionsverständnis als Kinder mit unsicheren Bindungen (de Rosnay & Harris, 2002). Jede dieser Beziehungen gestaltet sich unterschiedlich und hat eine eigene Bedeutung für das Kind und seine sozial-emotionale Entwicklung (z.B. Spangler, 1999; de Rosnay, Pons, Harris, Morrell, 2004; Oatley & Jenkins, 1996). McCollum und Ostrosky (2008) listen einige Möglichkeiten auf, über die die Familie einen Einfluss auf die sozialen Kompetenzen eines Kindes nehmen kann: emotionale Qualität der Beziehung (Wärme, Ausdruck von Gefühlen, Reaktionen auf Stress, Konflikte und negative Emotionen, Gespräche über Gefühle) und die Synchronie der Interaktionen (Ansprechbarkeit und Verbundenheit, Disziplinierungsmaßnahmen). Beelmann, Stemmler, Lösel & Jaursch (2007) konnten den vielfach gefundenen Zusammenhang zwischen elterlichen Erziehungsmerkmalen und externalisierenden Verhaltensproblemen bei Vor- und Grundschulkindern ebenfalls bestätigen. Sie fanden heraus, dass für externalisierendes Problemverhalten offenbar der Disziplinierungsfaktor eine größere Rolle spielt als eine engagierte Elternschaft. Kinder profitieren von Gesprächen über Emotionen. Nach Thompson (2006, nach Tenenbaum et al., 2008) werden die Kinder durch Konversation über Emotionen in fünf Bereichen unterstützt: 1) Die Kinder werden ermutigt, über ihre Erfahrungen nachzudenken und diese mit Anderen zu teilen, 2) Die Aufmerksamkeit der Kinder wird so auf emotio-

nale Inhalte gelenkt, sodass sie die Ereignisse besser verstehen, 3) Die Eltern übernehmen eine Modellfunktion beim Erkennen und Ausdruck von Emotionen und 4) können so gleichzeitig die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ihrer Kinder fördern. 5) Tägliche Eltern-Kind Gespräche über Emotionen dienen als Informationsquelle, die den Kindern eine aktive Teilnahme an der kulturellen Gemeinschaft ermöglicht (siehe auch McCollum & Ostrosky, 2008). So wiesen die Kinder in den ersten Schuljahren ein besseres Verständnis über emotionales Erleben auf, deren Mütter im Vorschulalter viel mit ihnen über emotionale Inhalte gesprochen hatten (z.B. Brown & Dunn, 1996; Cervantes & Callanan 1998; Dunn et al., 1991). In solchen Gesprächen über Gefühle vermitteln die Eltern ihren Kindern unter anderem auch Darbietungsregeln, die in ihrer Kultur für die Bewertung, das Erleben, den Ausdruck und die Regulierung von Gefühlen vorgeschrieben sind oder geschätzt werden (siehe auch von Salisch, 2000). Denham, Zoller & Couchoud (1994) kamen zu ähnlichen Ergebnissen. Sie konnten belegen, dass Erläuterungen über das eigene Gefühlsleben und das Ausmaß der Responsivität der Mutter das Emotionsverständnis ihrer Kinder 15 Monate später vorhersagten (unter Kontrolle des Alters und der Sprachkenntnisse). Auch Beziehungen zu Gleichaltrigen oder Geschwistern sollte in diesem Zusammenhang für die sozial-emotionale Entwicklung Beachtung geschenkt werden (z.B. Brown & Dunn, 1992; Dunn et al., 1991; Übersicht über Studien zu längsschnittlichen Zusammenhängen bei Odom et al., 2008, S. 12). Dabei ist nachvollziehbar, dass eine psychische Erkrankung eines Elternteils (z.B. Field, 1998) oder Misshandlungen des Kindes (z.B. Shipman & Zeman, 2001) einen Einfluss auf diese Prozesse nehmen können. Kinder von Müttern mit Depressionen haben ein höheres Risiko, Schwierigkeiten bei der Emotionsregulation zu entwickeln (Cicchetti et al., 1991).

Insgesamt steht die „emotionale Kommunikation ... damit an der Schnittstelle zwischen der intrapsychischen Entwicklung und den Beziehungseinflüssen. Ob verbal kommuniziert wird oder nonverbal ein Lächeln ausgetauscht wird, ob und in welcher Weise Beziehungspartner auf die Gefühlsbekundungen des Kindes reagieren, ist damit zugleich ein Teil ihrer Beziehung ... und eine Erfahrung, die die intrapsychische emotionale Entwicklung des Kindes vorantreiben kann“ (von Salisch, 2000, S. 267). Abbildung 6 veranschaulicht die verschiedenen familiären Einflüsse auf die Entwicklung emotionaler Kompetenz (nach Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 86). Dabei wird deutlich, auf wie viele Weisen die Familie Einfluss auf die unterschiedlichen Komponenten der emotionalen Kompetenzen nehmen kann.

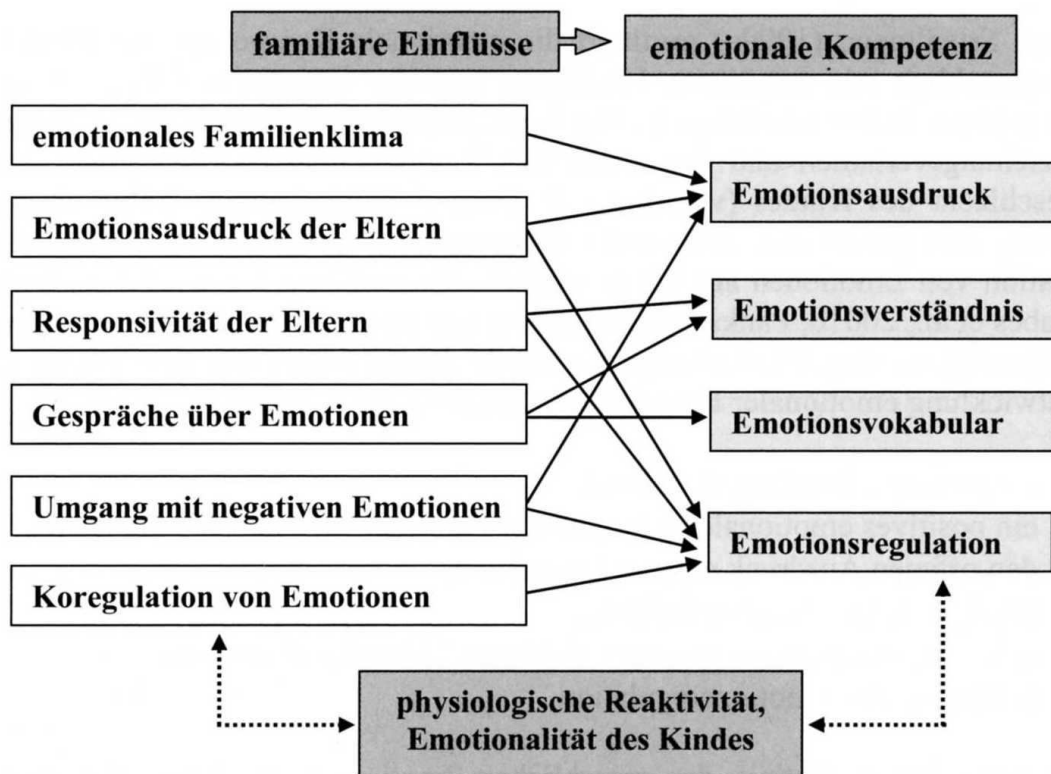


Abbildung 6. Familiäre Einflüsse auf die Entwicklung emotionaler Kompetenzen (nach Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 86).

Kulturelle Einflüsse. Das Erziehungsverhalten selber und auch die Inhalte der Erziehung werden von kulturellen Vorstellungen über Sozialverhalten, Normen und Wertvorstellungen mitbestimmt (Hanson & SooHoo, 2008). „Emotionen werden durch Erziehungs- und Sozialisationsprozesse geformt, wodurch sie Merkmale annehmen, die kulturell spezifisch und veränderbar sind“ (Ratner, 1999, S. 258). In den vorherigen Kapiteln wurden bereits die Darbietungsregeln („display rules“) für Emotionen eingeführt, die vorgeben, welche Emotionen in welchem Kontext und in welcher Intensität gezeigt werden dürfen. Diese kultur- und gesellschaftsspezifischen Regeln werden in der frühen Kindheit erworben. Die Richtung der Beeinflussung von Kultur und Entwicklung eines Kindes ist bidirektional. „Ein Kind paßt sich nicht nur der Kultur an, es paßt auch die Kultur an sich an, indem es diejenigen kulturellen Angebote auswählt und nutzt, die zu seiner bereits gewordenen Persönlichkeit passen“ (Ratner, 1999, S. 257). Aus evolutionsbiologischer Sicht besteht in vielen Studien Einigkeit darüber, dass angeborene motorische Programme für die Auslösung und Differenzierung von Emotionen verantwortlich sind und dass bestimmte Emotionsmuster universell bei allen Neugeborenen auftreten (z.B. Ekman & Friesen, 1971;

Ekman, 1992; Izard, 1994). Kulturelle Unterschiede können sich in verschiedenen Komponenten einer Emotion zeigen. Ratner (1999, S. 250-255) nennt folgende Emotionsmerkmale, die als kulturspezifisch und veränderlich gelten: 1) die Bewertung der Situation und die ausgelöste Emotionsqualität, 2) das naive Vorverständnis über die Natur der Emotionen in Form von emotionsbezogenen Ethnotheorien, 3) der Ausdruck von Emotionen, 4) die emotionsvermittelte Handlungsregulation, 5) die Emotionsregulation und 6) die Klassifikation von Emotionen, welche Emotionen unterschieden werden und welche als ähnlich gelten. In den meisten Kulturen gibt es sprachliche Bezeichnungen für das Konzept „Emotion“. Allerdings variieren die genauen Bedeutungen der Begriffe und die Art, wie sie kategorisiert und strukturiert werden, zwischen den Kulturen (z.B. Markus & Kitayama, 1991). So haben zum Beispiel Emotionen in westlichen Kulturen eine persönliche Bedeutung im Sinne eines privaten, inneren Erlebens. Demgegenüber werden in asiatischen Kulturen Emotionen als situationsbezogene Hinweise über Beziehungen zwischen Menschen und ihrer Umwelt wahrgenommen und gedeutet und hängen somit nicht so sehr vom tatsächlichen Gefühl der einzelnen Person ab (siehe Holodyski, 2006). Tenenbaum, Visscher, Pons & Harris (2004) untersuchten mit dem TEC Unterschiede im Emotionsverständnis zwischen britischen und quechuanischen Kindern im Alter zwischen vier und 11 Jahren. Neben aufgedeckten Alterseffekten ergaben die Ergebnisse, dass die britischen Kinder bei der Bearbeitung der neun Emotionsaspekte insgesamt früher korrekte Antworten gaben als die quechuanischen Kinder. Die altersabhängige Reihenfolge, in der die Komponenten gelöst wurden, war bei den britischen Kindern und den Quechua-Kindern jedoch ähnlich. Roazzi, Dias, Minervino, Roazzi & Pons (2009) erweiterten diese Studie, indem sie darüber hinaus brasilianische und italienische Kinder in die Betrachtungen mit einbezogen. Die Autoren halten zusammenfassend fest, dass die Abfolge der Antworten der Kinder aus den verschiedenen Kulturen sehr ähnlich war und ziehen das Fazit, dass Ergebnisse zur Identifikation von Emotionen in den untersuchten Kulturen konsistent sind. Sie stimmen außerdem mit Tenenbaum et al. (2004) überein, dass Abweichungen in der Abfolge der Erkennensleistungen mit dem Alter zu beobachten sind. Diese Abweichungen werden von bildungsbezogenen und kulturellen Unterschieden beeinflusst.

„Insgesamt wissen wir bislang [jedoch] zu wenig darüber, wie sich die einzelnen Emotionsqualitäten und die Emotionsregulation in den verschiedenen Kulturen eigentlich entwickeln. Dennoch machen die kulturvergleichenden Studien deutlich, dass Emotionen und ihre Regulation als Teil von sozialen Interaktionen entstehen

und Bedeutung gewinnen und dass diese sozialen Interaktionen wiederum in umfassendere Kontexte der Familie, der Gesellschaft und Kultur eingebettet sind“ (Holidynski, 2006, S. 208).

Bewertungsprozesse. Als weitere Einflussfaktoren sollen Bewertungsprozesse erwähnt werden. Eine emotionale Reaktion kann dementsprechend davon abhängen, ob bzw. welche Erfahrungen ein Mensch mit ähnlichen Situationen bereits gemacht hat und wie das Individuum das auslösende Ereignis bewertet (Lazarus & Folkman, 1984). Ein Stressprozess bzw. eine emotionale Reaktion wird somit nie allein durch Faktoren der Umwelt (situationsbezogen) oder der Person (reaktionsbezogen) ausgelöst, sondern durch eine Bewertung zwischen Person und Umwelt. Es gibt aber durchaus auch Gegner dieser Position. In seiner „differential emotions theory“ vertritt beispielsweise Izard (1992) die Ansicht, dass das emotionale Erleben von Furcht ohne die Vermittlung kognitiver Prozesse eine direkte Folge neuronaler Prozesse ist. Das emotionale Erleben beeinflusst dabei die Bewertung von Ereignissen und nicht umgekehrt.

Sprache. Darüber hinaus können Angaben zum emotionalen Erleben nicht losgelöst vom Stand der Sprachentwicklung verstanden werden. Dies wird schon aus den obigen Ausführungen zu sozialen Interaktionen deutlich. In verschiedenen Studien wurden Korrelationen aufgezeigt zwischen den Sprachkenntnissen der Kinder (z.B. Grammatik, Vokabular, Ausdruck) und individuellen Unterschieden im Emotionsverständnis (z.B. Cutting & Dunn, 1999; de Rosnay & Harris, 2002; Harris et al., 2005; Köckeritz, Klinkhammer, von Salisch, 2010). Farina, Albanese & Pons (2007) führten eine Studie mit 80 italienischen Kindern durch, die zwischen vier und sieben Jahre alt waren. Auch in dieser Studie zeigten sich positive Korrelationen zwischen dem Emotionsverständnis und den linguistischen und kommunikativen Faktoren der Kinder (unter Kontrolle des Alters). Im Einzelnen stellte sich heraus, dass die syntaktischen und lexikalischen Kompetenzen allein nicht ausreichend waren, um die Einflüsse zu erklären, sondern dass auch pragmatische Sprachaspekte eine wichtige Rolle spielen. Diese pragmatischen Sprachaspekte beinhalten zum Beispiel die Fähigkeit der Kinder, Schlussfolgerungen bzw. Rückschlüsse auf die Absichten des Sprechers ziehen zu können, die vor allem im Hinblick auf gemischte oder moralische Emotionen wichtig sind.

Kognitive Fähigkeiten. Abschließend soll erwähnt werden, dass es in neuerer Zeit Untersuchungen gibt, die sich mit Zusammenhängen zwischen Emotionsverständnis und nonverbaler Intelligenz beschäftigen. Albanese, Stasio, Di Chiacchio, Fiorilli & Pons (2010) gingen der Frage nach, ob die kognitiven Fähigkeiten eines Kindes mit seinem Emotionsverständnis zusammenhängen und ob die nonverbale Intelligenz das Emotionsverständnis vorhersagen kann. Sie analysierten 366 Kinder im Alter von drei bis 10 Jahren mit dem TEC und den Coloured Progressive Matrices. Die Korrelationen zwischen dem TEC und der CPM erwiesen sich alle als signifikant. Insgesamt fanden sie mit Mediationsanalysen heraus, dass das Alter durch die kognitiven Variablen einen direkten und indirekten Einfluss auf das Emotionsverständnis hatte. Dies betraf die höher entwickelten (mentalen und reflexiven) Stufen des Emotionsverständnisses. Darüber hinaus gibt es auch verschiedene Studien, in denen Zusammenhängen zu Aufmerksamkeitsprozessen und sozialen Kompetenzen der Kinder belegt werden konnten (z.B. Bennett Murphy, Laurie-Rose, Brinkman & McNamara, 2007). Die Erkennensleistung der komplexeren Emotionsaufgaben scheint also nicht nur eine Funktion des Alters zu sein, sondern auch von einer gut ausgebildeten kognitiven Entwicklung beeinflusst zu werden.

Schutz- und Risikofaktoren für psychische Auffälligkeiten

All diese Faktoren können im Sinne von Schutz- oder Risikofaktoren Einfluss auf die Entwicklung von Emotionen und der Emotionsregulation der Kinder nehmen. Als Risikofaktoren werden Bedingungen, Prozesse oder Merkmale verstanden, die die Wahrscheinlichkeit für ein negatives Ergebnis bzw. das Auftreten von Problemverhaltensweisen erhöhen. Bei den Risikofaktoren wird angenommen, dass sie als Ursachen an der Entstehung des Problems beteiligt sind. Beispiele für Risikofaktoren sind Kriminalität der Eltern oder eine hohe Impulsivität im Kindesalter. Weil aber nicht alle Kinder, die Risikofaktoren ausgesetzt sind, psychopathologische Auffälligkeiten entwickeln (z.B. Cicchetti et al., 1991), wurde der Begriff Schutzfaktor als Gegenpol eingeführt. Schutzfaktoren sind also Einflussgrößen, die die negativen Auswirkungen von belastenden Faktoren mildern oder aufheben und eine positive Entwicklung fördern (vgl. Scheithauer & Petermann, 1999).

Oatley und Jenkins (1996) nennen als prinzipielle Stressoren bzw. Risikofaktoren in der Kindheit: Konflikte der Eltern, Depressionen oder andere psychiatrische Erkrankungen der Eltern, Vernachlässigung, Missbrauch oder andere Auffälligkeiten in der Beziehung zwischen Eltern und Kind, Armut, eine große Familie sowie elterliche

Kriminalität. Je mehr dieser Faktoren zutreffen, desto größer ist das Risiko für das Kind, eine psychosoziale Störung zu entwickeln. Zu den Schutzfaktoren zählen sie: ein Geschwisterkind oder Großelternanteil haben, zu denen eine enge Beziehung besteht, oder ein gutes Abschneiden in einigen schulischen Bereichen.

Webster-Stratton und Hammond (1998) interessierten sich für die Prävalenz von Verhaltensstörungen, niedrigen sozialen Kompetenzen und den damit verbundenen Risikofaktoren bei 426 Vierjährigen aus sozial benachteiligten Familien. Mit Hilfe von Erzieher- und Lehrereinschätzungen und unabhängigen Beobachtungen kamen sie zu dem Ergebnis, dass sich die Risikofaktoren für Verhaltensstörungen und niedrige soziale Kompetenzen der Kinder zum Teil überlappen. Hierbei nennen Webster-Stratton und Hammond (1998) sexuellen Missbrauch in der Vorgeschichte der Mutter, Substanzmissbrauch oder kriminelle Aktivitäten. Hingegen erwies sich eine psychiatrische Erkrankung der Mutter als ein wichtiger Risikofaktor für niedrige soziale Kompetenzen des Kindes, nicht jedoch für Verhaltensprobleme. Mütterliche Depression und Ärger waren Risikofaktoren für Verhaltensprobleme, aber nicht für soziale Kompetenzen der Kinder. Entgegen der allgemeinen Vermutung zeigte sich, dass familiärer Stress (inklusive finanzieller Probleme) und fehlende soziale Unterstützung weder für Verhaltensprobleme noch für mangelnde soziale Kompetenzen ein Risikofaktor war. Diese Befunde weisen darauf hin, dass die Effekte eines niedrigen sozio-ökonomischen Status auf das kindliche Verhalten vermutlich durch Verhaltensweisen oder Erziehungsverhalten der Eltern vermittelt werden.

Kinder, die über angemessene sozial-emotionale Kompetenzen verfügen, können auch in anderen Entwicklungsbereichen ohne Schwierigkeiten weitere Kompetenzen ausbilden. Wie bereits im vorherigen Abschnitt erwähnt, haben Kinder mit gut ausgeprägten sozial-emotionalen Kompetenzen mehr positive Peer-Beziehungen und positive Beziehungen zu Erzieherinnen/ Lehrerinnen, passen sich erfolgreicher an das soziale Umfeld an und sind prosozialer (z.B. Teilen, Kooperieren; z.B. National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2008; Denham & Burton, 2003; Mayer et al., 2007; Perren, Groeben, Stadelmann & von Klitzing, 2008). Diese engen Zusammenhänge zwischen emotionalen und sozialen Kompetenzen wurden bereits im Modell von Denham & Brown (2010) dargestellt. Treten jedoch Störungen in der sozial-emotionalen Entwicklung auf, so dass einem Kind die erfolgreiche Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe nicht gelingt, so erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind auch weitere Aufgaben nicht bewältigen kann (z.B. Greenspan & Greenspan, 1988). Das Risiko weiterer

Beeinträchtigungen (vor allem im Sozialverhalten) und insgesamt einer negativen Entwicklung nimmt zu (auch im Hinblick auf spätere Anforderungen in der Schule). Kinder, die Defizite im Bereich der emotionalen Fertigkeiten (z.B. im Emotionsausdruck, -erkennen oder -regulation) aufweisen, haben ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung von Verhaltens- und emotionalen Störungen. Diese Beziehung lässt sich schon im Kleinkindalter nachweisen. Briggs-Gowan, Carter, Skuban & McCue-Horwitz (2001, nach Petermann & Wiedebusch, 2008) erfassten bei ein- bis zweijährigen Kindern die Prävalenz sozial-emotionaler Auffälligkeiten und Verhaltensstörungen und setzten diese in Beziehung zu ihrer emotionalen Entwicklung. Nach Angaben der Eltern zeigten ungefähr sechs Prozent der Einjährigen und 12 bis 16 Prozent der Zweijährigen emotionale und Verhaltensauffälligkeiten. Bei einem Drittel der zweijährigen Kinder, die auffällig waren, bestanden mangelnde sozial-emotionale Fertigkeiten.

In verschiedenen Untersuchungen zu den Auswirkungen von Störungen in der sozial-emotionalen Entwicklung ließ sich zeigen, dass geringe soziale und emotionale Kompetenzen mit Verhaltensproblemen (z.B. Aggression), extremen Formen von Schüchternheit und wenigen Peer-Beziehungen in Zusammenhang stehen. Bornstein, Hahn & Haynes (2010) fanden in einer Längsschnittstudie heraus, dass vierjährige Kinder mit niedrigeren sozialen Kompetenzen im Alter von 10 und 14 Jahren häufiger unter internalisierenden und externalisierenden Störungen leiden (auch Brown, Odom & McConnell, 2008). Ein interessantes und differenziertes Ergebnis erbrachte die Studie von Rubin, Coplan, Fox und Calkins (1995). Sie analysierten die Zusammenhänge von der Häufigkeit von Sozialkontakten Vier- bis Fünfjähriger, ihrer Fähigkeit zur Emotionsregulation und dem Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten. Kinder, die häufig Sozialkontakte hatten, aber ihre Emotionen schlecht kontrollieren konnten, wiesen nach Angaben ihrer Eltern mehr externalisierende Verhaltensstörungen auf als die Kinder der Vergleichsgruppen. Hingegen zeigten Kinder, die wenige Sozialkontakte hatten und ihre Emotionen schlecht regulieren konnten, stärker ausgeprägte ängstliche Verhaltensweisen und hatten nach Elternangaben vergleichsweise mehr internalisierende Verhaltensstörungen. Kinder, die nur wenige Sozialkontakte hatten, aber ihre Emotionen gut regulieren konnten, verhielten sich unauffällig. Petermann und Wiedebusch (2008) folgern aus diesen Resultaten, dass eine schlechte Emotionsregulation auch bei Kindern, die viele Sozialkontakte haben, ein Risikofaktor für das Auftreten von Verhaltensproblemen sein kann. Umgekehrt entwickeln Kinder, die nur wenige Sozialkontakte haben, nicht zwangsläufig Verhal-

tensauffälligkeiten. „Eine gute Emotionsregulation scheint bei diesen Kindern ein Schutzfaktor zu sein, der das Auftretensrisiko von Verhaltensauffälligkeiten senkt“ (Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 21).

Im Hinblick auf die späteren Anforderungen in der Schule, haben Kinder mit prosozialem Verhalten später weniger Probleme, sich in den Klassenverband zu integrieren. Dagegen knüpfen Kinder, die häufig negative Emotionen und aggressive Verhaltensweisen zeigen, schlechter Sozialkontakte zu ihren Mitschülern und erfahren daher weniger Unterstützung und Zusammenarbeit im Klassenverband. Dies kann sich dann wiederum ungünstig auf ihre schulischen Leistungen auswirken (Ladd et al., 1999).

Insbesondere das Emotionswissen von Kindern erwies sich als Prädiktor für das Auftreten von psychischen Erkrankungen (Fine, Izard, Mostow, Trentacosta & Ackerman, 2003). Studien, in denen man psychopathologisch bereits auffällig gewordene Kinder auf Besonderheiten in ihrem Emotionsausdruck, -wissen oder -regulation untersuchte, belegen diese Zusammenhänge. Casey (1996) ging in vier Untersuchungen der Annahme nach, dass „children with certain internalizing and externalizing disorders manifest characteristic patterns in several aspects of their emotional functioning that differentiate them from normal children“ (S. 162). Sie konnte ihre Vermutung belegen, dass Kinder mit psychischen Störungen im Vergleich zu gesunden Kindern, typische Muster des emotionalen Ausdrucksverhaltens aufweisen und auch auf das emotionale Ausdrucksverhalten Anderer mit charakteristischem Verhalten reagieren. Beispielsweise konnte Casey zeigen, dass Kinder mit einer Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörung häufiger den mimischen Ausdruck veränderten und mehr positive mimische Emotionsausdrücke zeigten als Kinder mit Störungen des Sozialverhaltens oder depressive Kinder. Aggressive Kinder waren negativer in ihrem verbalen Ausdruck. Die depressiven Kinder zeigten weniger Ausdruck im Gesicht als die Kinder der anderen Störungskategorien. Casey nimmt an, dass die Entstehung einer Störung mit der emotionalen Entwicklung eng verknüpft ist und dass sich die Suche nach Ursachen sehr schwierig gestaltet. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Eisenberg, Cumberland, Spinrad, Fabes, Shepard, Reiser, Murphy, Losoya und Guthrie (2001). Sie stellten fest, dass Kinder mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten im Vergleich zu Kindern mit internalisierenden Auffälligkeiten und gesunden Kindern häufiger negative Emotionen äußern (Ärger), impulsiver sind und über eine schlechtere Emotionsregulation verfügen. Hingegen sind Kinder mit internalisierenden Störungen nicht impulsiver, zeigen aber mehr Traurigkeit und haben

ebenfalls eine schlechtere Emotionsregulation (siehe auch Garber, Braafladt & Zeman, 1991).

Melfsen (1999) untersuchte Aspekte der emotionalen Kompetenz bei sozial ängstlichen Kindern. Auch sie ging davon aus, „daß psychische Störungen mit starker emotionaler Komponente, wie den Angststörungen, durch ein spezifisches Muster an emotionaler Kompetenz gekennzeichnet sind“ (S. 181). Nach Auskunft der Mütter waren die sozial ängstlichen Kinder im Vergleich zu den sozial nicht-ängstlichen bereits im Säuglingsalter ruhiger und anschmiegsamer und zeigten länger andauernde Schwierigkeiten, sich an den Kindergarten zu gewöhnen. In drei Studien wurden der willentliche und spontane mimische Emotionsausdruck sowie die Emotionserkennung bei 50 sozial ängstlichen Kindern und 25 Kontrollkindern untersucht. In der ersten Studie fand Melfsen heraus, dass die sozial ängstlichen Kinder eine reduzierte Gesamtzahl an mimischer Bewegung und ein eingeschränktes Repertoire an mimischen Ausdrücken zeigten. Auch qualitativ unterschieden sich die sozial ängstlichen Kinder von den Kindern der Kontrollgruppe hinsichtlich ihrer Emotionsausdrucksfähigkeit: die sozial ängstlichen Kinder ließen willentlich weniger genaue mimische Ausdrücke erkennen. Die Ergebnisse der zweiten Studie zeigten, dass die sozial ängstlichen Kinder in der spontanen Mimik einen verringerten Ausdruck von Freude, jedoch nicht von Ärger oder Frustration zeigten. Die Resultate der dritten Studie belegten, dass die sozial ängstlichen Kinder beim Dekodieren von emotionalen Gesichtsausdrücken nicht mehr Fehler machten als die sozial nicht-ängstlichen Kinder, dass sie aber (mit Ausnahme für den Ausdruck „Ekel“) längere Reaktionszeiten benötigten. Außerdem deuteten sie häufiger Emotionen in neutrale Gesichter. Die Fähigkeit, traurige und ängstliche Gesichtsausdrücke zu erkennen, korrelierte bei 11- bis 14-jährigen Kindern und Jugendlichen negativ mit der Diagnose emotionaler Störungen und aggressivem Verhalten. Im Gegensatz dazu waren Kinder, die emotional gestörtes oder aggressives Verhalten zeigten, in der Wahrnehmung von Traurigkeit und Angst im mimischen Ausdruck beeinträchtigt (Blair & Coles, 2000, nach Petermann & Wiedebusch, 2008). Darüber hinaus konnten mangelnde emotionale Fertigkeiten im sprachlichen Emotionsausdruck bei vier- bis sechsjährigen Jungen mit aggressiven Verhaltensstörungen (im Vergleich zu unauffälligen Gleichaltrigen) nachgewiesen werden. Kinder mit externalisierendem Problemverhalten haben demnach Einschränkungen, ihre Emotionen sprachlich auszudrücken.

Strayer und Roberts (2004) beobachteten fünfjährige Kinder in Spielgruppen und kamen zum Ergebnis, dass das Empathievermögen negativ mit dem Ärgerausdruck

und aggressivem Verhalten sowie positiv mit prosozialen Verhaltensweisen korrelierte. Kinder mit einer angemessenen Empathie waren seltener ärgerlich, wurden seltener verbal oder körperlich aggressiv und waren weniger an Streitigkeiten beteiligt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es Kindern, die sich ihrer eigenen Gefühle bewusst sind und mit ihnen umgehen können, leichter fällt, Emotionen bei anderen zu erkennen und zu deuten, um angemessen darauf reagieren zu können. Hingegen neigen Kinder mit geringen sozial-emotionalen Kompetenzen zu aggressiven Konfliktlösungen. Sie sind nicht in der Lage, ihre eigenen Emotionen angemessen zu regulieren, wodurch sie von Gleichaltrigen öfter zurückgewiesen werden (siehe auch Mayer et al., 2007).

Psychische Auffälligkeiten

Psychische Probleme im Kindes- und Jugendalter können bis in das Erwachsenenalter bestehen bleiben und haben zum Teil gravierende Auswirkungen auf das individuelle Wohlergehen. Nach der repräsentativen KiGGS-Studie (Hölling, Ravens-Sieberer & Schlack, 2007) leiden nach Elternangaben auf dem „Fragebogen zu Stärken und Schwächen“ (SDQ-deu; Klasen, Woerner, Rothenberger & Goodman, 2003; deutsche Übersetzung des „Strengths and Difficulties Questionnaire“, Goodman, 1997) bereits in der Gruppe der Drei- bis Sechsjährigen 6,9 % der Jungen und 3,7 % der Mädchen unter psychischen Auffälligkeiten (emotionale Probleme: Jungen 6,4 % und Mädchen 6,7 %; Verhaltensauffälligkeiten: Jungen 18,4 % und Mädchen 13,1 %; Hyperaktivitätsprobleme: Jungen 10,2 % und Mädchen 6,2 %; Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen: Jungen 10,9 % und Mädchen 8,0 %). Im Hinblick auf das prosoziale Verhalten wurden 4,6 % der Jungen und 2,1 % der Mädchen von ihren Eltern als auffällig beurteilt. Eine differenziertere Analyse erfolgte in der KiGGS-Studie nach den soziodemographischen Merkmalen Migration und dem sozioökonomischen Status. Ebenfalls in der Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen ließ sich beobachten, dass mit 10 % die Kinder mit Migrationshintergrund durchschnittlich mehr als doppelt so oft unter psychischen Auffälligkeiten leiden im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund (insbesondere unter emotionalen Problemen 8,4 % und Problemen mit Gleichaltrigen 21,2 %). Drei- bis sechsjährige Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status weisen bei der Betrachtung des Gesamtproblemwertes ebenfalls ein höheres Risiko für psychische Probleme und Symptome psychischer Auffälligkeiten auf (11,4 %).

Tröster und Reineke (2007) befragten in einer Studie zur Ermittlung der Prävalenz von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten die Erzieherinnen und Eltern von 732 Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren aus 10 Kindergärten im Landkreis Hameln-Bad-Pyrmont mit dem „Verhaltensbeurteilungsbogen für Kindergartenkinder“ (VBV3-6; Döpfner, Berner, Fleischmann & Schmidt, 1993) und dem „Dortmunder Entwicklungsscreening“ (DESK3-6; Tröster, Flender & Reineke, 2004). Sie stellten fest, dass jedes fünfte Kind im Kindergartenalter Auffälligkeiten im emotionalen Verhalten zeigt oder nach der Beurteilung ihrer Erzieherin nicht über altersangemessene soziale Kompetenzen verfügt.

Im Hinblick auf die hohe Bedeutung, die der emotionalen Kompetenz für die psychische Gesundheit, das Sozialverhalten und den Schulerfolg von Kindern zukommt, erscheint es dringend notwendig, die Entwicklung emotionaler Fertigkeiten durch geeignete präventive Maßnahmen zu unterstützen (Trentacosta & Izard, 2007). Durch die Förderung emotionaler Kompetenzen kann die Auftretenshäufigkeit solcher Störungen vermindert werden (Izard, 2002).

1.4 Förderung sozial- emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter

1.4.1 Prävention und Intervention (im Allgemeinen)

In den letzten Jahren sind vermehrt Präventions- und Interventionsprogramme auf den Markt gekommen (Brezinka, 2003; Beelmann & Raabe, 2007). Zusehends scheint es wichtiger zu werden, Kinder bereits in jungen Jahren zu fördern. Insgesamt sind die Förderbereiche vielfältig und reichen von sehr spezialisierten Programmen (z.B. Schlafstörungen) bis hin zu allgemeineren Themen (z.B. Stressbewältigung). Eine umfassende Übersicht über verschiedene psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter im deutschen Sprachraum geben Lohaus und Domsch (2009; siehe auch Röhrle, 2010).

Allgemein haben Maßnahmen der Prävention zum Ziel, „vorbeugend (prophylaktisch) zu wirken, um möglichen Störungen der Persönlichkeitsentwicklung und Beeinträchtigungen der Gesundheit schon in einem frühen Stadium zuvorzukommen“ (Hurrelmann & Settertobulte, 2002, S. 133; Perren & Malti, 2008). In verschiedenen Längsschnittstudien wurde herausgefunden, „dass ein abweichendes, störendes Verhalten im Kindergarten einen Prädiktor für später auftretende, sehr viel schwerer

wiegendere Verhaltensprobleme darstellt“ (z.B. oppositionelles und aggressives Verhalten, Substanzmissbrauch; Scheithauer, Bondü, Niebank & Mayer, 2007, S. 377; siehe auch Scheithauer et al., 2003).

Je nach Einsatzzeitpunkt, Zielgruppe und inhaltlichen Schwerpunkten wurden im Laufe der Jahre verschiedene Arten und Begriffe für Präventionsmaßnahmen entwickelt (siehe auch Brezinka, 2003). So unterscheidet zum Beispiel Gerald Caplan (1964, nach Hurrelmann & Settertobulte, 2002) drei Arten von Präventionsverfahren: Primärprävention zur Reduktion der Auftretenswahrscheinlichkeit psychischer Störungen, Sekundärprävention zur Reduzierung der Dauer bestimmter Störungen und Tertiärprävention zur Minimierung von Beeinträchtigungen, die durch die Störungen hervorgerufen wurden. Diese ältere Unterscheidung wurde in den frühen 1990er Jahren von einer neuen Einteilung abgelöst: universelle, selektive und indizierte Prävention. Die *universelle* Prävention richtet sich an die Allgemeinbevölkerung. Die *selektive* Prävention bezieht sich auf Personen, die ein erhöhtes Risiko für eine bestimmte Erkrankung haben, aber noch keine Symptome dieser Erkrankung aufweisen. Die *indizierte* Prävention richtet sich an Personen, bei denen sich bereits erste Symptome einer Erkrankung zeigen und die deswegen meist schon mit Hilfsinstitutionen in Kontakt waren. Der Übergang von indizierter Prävention und Intervention ist oft fließend (Eisner, Ribeaud, Jünger & Meidert, 2008).

Präventionen orientieren sich idealerweise eng an Entwicklungsmodellen und an den im Entwicklungsverlauf bekannten Risiko- und Schutzfaktoren (Beelmann & Raabe, 2007). Im entwicklungspsychologischen Bereich können Präventionsmaßnahmen direkt an der Entwicklung des Kindes ansetzen oder indirekt im Sinne einer Stärkung der Erziehungskompetenzen der Eltern, einer Förderung der Erzieherinnen und Lehrerinnen in ihrer Beziehungskompetenz oder in einer positiven Beeinflussung des psychosozialen Umfelds von Kindern und Familien (Denham & Burton, 2003). Die universelle Prävention könnte beispielsweise bereits während Schwangerschaft ansetzen (Schick & Cierpka, 2003). Ziel einer Prävention kann also darin gesehen werden, Risikofaktoren zu reduzieren, Schutzfaktoren aufzubauen oder auf Mechanismen einzuwirken, die die Kausalkette zwischen Ursache und Wirkung unterbrechen (Eisner et al., 2008). „Für alle psychosozialen Fehlentwicklungen gilt, dass sie das Ergebnis vieler Einflussfaktoren sind und dass je nach Mensch oder Gruppe andere Kombinationen von Risiko- und Schutzfaktoren massgeblich sein können. Deswegen sollte Prävention an mehreren Gliedern einer Kausalkette gleichermaßen ansetzen“ (Eisner et al., 2008, S. 28). „Für die theoretische Fundierung von Interventionsmaß-

nahmen sind also Modelle wichtig, die zeigen, wie Risiken zusammenwirken und auf welche Weise sich ihre Wirkung im Verhalten manifestiert“ (Jaursch & Beelmann, 2008, S. 166).

Nach Hurrelmann und Settertobulte (2002) weist die bisherige Wirksamkeitsforschung darauf hin, dass „durch die Konzentration präventiver Bemühungen auf die ersten beiden Lebensjahrzehnte in vielen Bereichen eine besonders gute Wirksamkeit und auch eine hohe Effektivität von Maßnahmen sichergestellt werden kann“ (S. 132). Viele gesundheitliche Probleme beginnen in frühester Kindheit und können auch nur in dieser Altersspanne nachhaltig und effektiv beeinflusst werden (Friederich, 2010; Maasberg, 2007). Vor allem im jüngeren Alter von drei bis sechs Jahren schreitet die sozial-emotionale Entwicklung sehr schnell voran. Wie im vorherigen Kapitel dargelegt, erwerben Kinder in dieser Altersspanne grundlegende emotionale und soziale Fertigkeiten, die langfristig (auch im Hinblick auf den Schulerfolg) eine positive Entwicklung unterstützen und den Grundstein für spätere Fortschritte bilden. Durch früh einsetzende Präventionsmaßnahmen können bereits in jungen Jahren Schutzbedingungen aufgebaut und Risikobedingungen reduziert werden. Ein frühes präventives Handeln im Rahmen des Kindergartenalltags ist besonders für Kinder mit ersten Verhaltens- und emotionalen Problemen eine wichtige Chance, beginnende oder bereits bestehende Defizite auszugleichen (Mayer et al., 2007). „Vorbeugung hat im Gegensatz zu ‚Reparatur‘ den entscheidenden Vorteil, dass die innerpsychischen Strukturen der Kinder noch nicht verfestigt sind und man die sozialen und emotionalen Kompetenzen auf eine kindgemäße, spielerische und dadurch sehr lernförderliche Art und Weise vermitteln kann“ (Schick & Cierpka, 2005, S. 463). Der Kindergarten, der die erste Stufe des Bildungssystems im Leben eines Kindes ist, bildet für die Gesundheitsförderung und erste präventive Bemühungen einen geeigneten Rahmen, da nahezu die gesamte Bevölkerung einer Altersgruppe erreicht wird, Maßnahmen frühzeitig begonnen werden können und die Möglichkeit besteht, Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und zu anderen Settings aufzubauen (Zimmer, 2002). Prinzipiell können sich die Maßnahmen der Programme auf verschiedene „Systemebenen“ beziehen: Individuum, Kindergartengruppe, Schulklasse, Eltern, Schule (Perren & Malti, 2008). Häufig haben hierbei breit und langfristig angelegte, intensive Mehrebenenprogramme, die verschiedene Systemebenen (Kind, Eltern, schulisches oder Kindergartenumfeld) einbeziehen, eine größere Wirksamkeit als einzelne Strategien gezeigt. Auffrischungen des Gelernten zeigen ebenfalls positive

Wirkung (Jausch & Beelmann, 2008; Lösel & Plankensteiner, 2005; Webster-Stratton & Taylor, 2001). Zudem scheinen frühe Präventionsansätze langfristig erfolgreicher und unter Kostengesichtspunkten deutlich günstiger zu sein als Interventionsmaßnahmen, die erst nach einem bereits eingetretenen Ereignis ansetzen (Schick & Cierpka, 2003; Bruene-Butler, Hampson, Elias, Clabby & Schuyler, 1997).

Zusammenfassend lassen sich folgende übergeordnete entwicklungsorientierten Präventionsziele anführen (Scheithauer et al., 2003, S. 93):

- altersspezifische Risikobedingungen vermindern/ eindämmen,
- *altersspezifische Schutzbedingungen* („life skills“) und Resilienz fördern und die Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben unterstützen.

Zudem gilt es

- *früh zu intervenieren*, bevor ein Problemverhalten auftritt/ sich stabilisiert,
- jene Personen mit dem *höchsten Risiko* einzubeziehen und
- *multiple Risikobedingungen multimodal* (z.B. Eltern *und* Kind) und *multimethodal* (z.B. Elternt raining *und* sozial-kognitive Maßnahmen fürs Kind) anzusprechen.

Wie im vorherigen Kapitel beschrieben, sind sozial kompetente Vorschulkinder freundlicher, kooperativer und weniger aggressiv. Generell werden diese Kinder mehr von Gleichaltrigen akzeptiert und gemocht (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan, 2003; Ladd et al., 1999). Kinder, die von ihren Altersgenossen abgelehnt werden, bleiben dies meist auch in den späteren Jahren (Denham & Holt, 1993). Wilson, Lipsey & Derzon (2003) erstellten eine Metaanalyse über fast 400 Untersuchungen zur Effektivität von Programmen zur Reduktion aggressiven Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen im Kindergartenalter bis zum Ende der Highschoolzeit. Es zeigte sich, dass diese Programme vor allem bei Hochrisiko-Kindern zu einer Verbesserung der sozial-emotionalen Kompetenzen führten (siehe auch Beelmann & Raabe, 2007). Eine weitere wichtige Erkenntnis war, dass die Programme dann sehr wirksam waren, wenn die Erziehenden gut trainiert wurden. In der Metaanalyse von Nation, Crusto, Wandersman, Kumpfer, Seybolt, Morrissey-Kane & Davino (2003), die Untersuchungen für den Zeitraum von 1990 bis 1999 aus dem Bereich Drogenprävention, Abbau sexuell riskanten Verhaltens, Prävention von Delinquenz, Gewalt und Schulabbrüchen umfasst, war ein gut geschultes Personal bei der Durchführung ebenfalls ein Indikator für die Wirksamkeit des Programmes. Zudem kamen sie zu dem Ergebnis, dass umfangrei-

che und theoriegeleitete Präventionsprogramme mit didaktisch variablen Methoden, die einen Schwerpunkt auf positive soziale Beziehungen legen und auch soziokulturell bedeutsam sind, eine größere Wirksamkeit aufweisen.

Gemeinhin wurde in verschiedenen Metaanalysen im Hinblick auf die Wirksamkeit von Maßnahmen zur Prävention und Gesundheitsförderung festgestellt, dass mit mittleren Effektstärken zu rechnen ist (Röhrle, 2010; Beelmann & Raabe, 2007). Bei universellen Präventionsprogrammen fallen die Effektstärken zudem meist noch geringer aus, da die untersuchten Personen kaum noch gesünder werden können (Dacheffekte; Röhrle, 2010). In längerfristigen Nachfolgeuntersuchungen (Follow-ups bis zu einem Jahr) wird dann meist von einer abfallenden Wirksamkeit berichtet (Beelmann & Raabe, 2007).

Um einen möglichen Teufelskreis zu verhindern, der eine negative Entwicklung von Kindern beinhaltet, setzen viele Präventionsprogramme an der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen an. Eines der ältesten Präventionsprogramme ist das „Head Start Program“ (Beland, 1988) in den USA. Es wurde 1965 entwickelt, um vor allem die Bildungschancen für Kinder aus sozial schwachen Familien und soziale Probleme zu verbessern. Im deutschsprachigen Raum wurden insgesamt noch nicht viele Programme für Kinder im Vorschulalter entwickelt (Schick & Cierpka, 2006).

Im folgenden Abschnitt dieses Kapitels wird das Präventionsprogramm „Kindergarten *plus*“ vorgestellt, das im Frühjahr 2001 für den deutschen Sprachraum entwickelt wurde. Anschließend werden die beiden bereits evaluierte Programme „Papilio“ und „Faustlos“ präsentiert und ein Vergleich mit „Kindergarten *plus*“ vorgenommen.

1.4.2 Drei Beispiele für Präventionsprogramme zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen im Vorschulalter

1.4.2.1 Präventionsprogramm „Kindergarten *plus*“

Kindergarten *plus* ist ein Bildungs- und Präventionsprogramm mit dem Ziel, die soziale, emotionale und kognitive Bildung von Vorschulkindern zu stärken und zu fördern. Entwickelt wurde es von der Deutschen Liga für das Kind, die ein bundesweit tätiges, interdisziplinäres Netzwerk zahlreicher Verbände und Organisationen aus dem Bereich der frühen Kindheit ist. Zielgruppe für Kindergarten *plus* sind alle vier- bis fünfjährigen Kinder in Kindertageseinrichtungen. Es ist als universelles Präventi-

onsprogramm gestaltet, d.h. es richtet sich an alle Kinder, die einen Kindergarten besuchen. Die Durchführung erfolgt in einer Kleingruppe von acht bis 12 Kindern, die von der jeweiligen Einrichtung zusammengestellt wird. Angeleitet wird die Kindergruppe durch eine geschulte Erzieherin bzw. einen Erzieher (im Folgenden als „Trainer/in“ bezeichnet) im Beisein der vertrauten Bezugserzieherin.

Die Deutsche Liga für das Kind nennt sechs Teilziele des Programmes Kindergarten *plus* (Maywald & Valentien, 2009, S. 8):

1. Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen der Kinder.
Die emotionalen und sozialen Kompetenzen beinhalten das Emotionswissen, Emotionsausdruck und -regulation, Empathie und den angemessenen Umgang mit Konflikten.
2. Unterstützung von Beobachtung und Dokumentation der Persönlichkeit, der Entwicklung und des Verhaltens des einzelnen Kindes.
3. Information und Sensibilisierung der Eltern für die einzelnen Module und deren Inhalte. Dabei geht es um die Erweiterung des Verständnisses für die Entwicklungs- und Bildungsprozesse ihres Kindes.
4. Qualifizierung der Erzieherinnen.
5. Profilierung der Kindertageseinrichtung.
6. Stärkung des öffentlichen Bewusstseins für die frühe Bildung.

Kindergarten *plus* begründet seinen theoretischen Hintergrund in Erkenntnissen aus der Entwicklungspsychologie, Bindungsforschung, Erziehungswissenschaften und Neurobiologie. Das Kind wird gesehen als Subjekt mit eigener Menschenwürde und einem Recht auf Entfaltung seiner Persönlichkeit. Die Achtung und Wertschätzung der Individualität und Eigenaktivität sowie Selbstbestimmung jedes Kindes erfährt bei Kindergarten *plus* besondere Bedeutung. Kindergarten *plus* geht von einem ganzheitlichen Bildungsbegriff aus, bei dem Bildung „als selbsttätige Aneignung von Welt“ verstanden wird und „daher mehr ist als geistiges Lernen“ (Maywald & Valentien, 2009, S. 11). Anliegen ist es, Kinder gleichermaßen emotional, sozial und kognitiv zu fördern, um eine Bewältigung der Umweltbedingungen und das Zusammenleben mit Anderen positiv zu beeinflussen.

Kindergarten *plus* setzt sich aus neun Modulen unterschiedlicher Themenbereiche zusammen (siehe Tabelle 3). In diesen Themenbereichen lassen sich Aspekte der obigen Ausführungen zu Emotionen, zu sozial-emotionalen Kompetenzen und zu Entwicklungsaufgaben im Vorschulalter wiedererkennen.

Tabelle 3: Themenschwerpunkte der Module des Programmes Kindergarten plus (Maywald & Valentien, 2009, S. 22).

| | |
|-----------------------------|---------------------------------------|
| Sensomotorische Kompetenzen | |
| Modul 1 | Mein Körper und ich |
| Modul 2 | Meine Sinne und ich |
| Emotionale Kompetenzen | |
| Modul 3 | Ich und meine Gefühle |
| Modul 4 | Ich, meine Angst und mein Mut |
| Modul 5 | Ich, meine Wut und meine Freude |
| Modul 6 | Ich, meine Traurigkeit und mein Glück |
| Soziale Kompetenzen | |
| Modul 7 | Du und Ich |
| Modul 8 | Ich und mein Raum |
| Lernmethodische Kompetenzen | |
| Modul 9 | Was ich mitnehme |

Zunächst geht es in den ersten beiden Modulen um sensomotorische Kompetenzen, d.h. um den Zusammenhang zwischen Wahrnehmung von Reizen und motorischem Verhalten. Hierbei wird als Grundlage für die späteren Module der Schwerpunkt auf den Körper und die Sinne (visuell, auditiv, olfaktorisch, gustatorisch, taktil) gelegt. Die Kinder sollen vielfältige Sinnes- und Bewegungserfahrungen machen, die als Ausgangspunkt zahlreicher Entwicklungs- und Lernprozesse dienen. In den Modulen drei bis sechs werden grundlegende emotionale Fähigkeiten behandelt. Die Kinder werden u.a. dabei unterstützt, Emotionen bei sich und Anderen zu erkennen, Emotionen auf verschiedenen Ebenen auszudrücken und Emotionen zu regulieren bzw. mit ihnen adäquat umzugehen. Sie erkunden den eigenen mimischen, körperlichen und sprachlichen Emotionsausdruck anhand von Bildern, Spielen und musikalisch-rhythmischen Erfahrungen. Die Gefühle Angst und Mut, Wut und Freude sowie Traurigkeit und Glück werden jeweils in einem eigenen Modul vertieft. Anschließend folgen zwei Module zu sozialen Kompetenzen, die – wie oben beschrieben – eng mit den emotionalen Kompetenzen verbunden sind. Es geht inhaltlich um die Kontaktaufnahme und Beziehungsaufbau zu anderen Menschen (z.B. Ausdruck von

Zuneigung), Entwickeln positiver Problemlösestrategien innerhalb sozialer Interaktionen, um die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, um Respekt vor Verschiedenheit, Toleranz und Solidarität, um die Entwicklung moralischer Wertvorstellungen (Aufbau von Gewissen und Schuldgefühl) sowie um die Vermittlung von Fertigkeiten zur Kommunikation (Kooperation, Durchsetzungsvermögen und Rücksichtnahme). Das abschließende neunte Modul umfasst die Reflexion der Lernerfahrungen.

Die vorgesehene Dauer der Durchführung eines Moduls beträgt ca. zwei Stunden. Die Module haben einen festen und wiederkehrenden Ablauf. Feste Bestandteile jedes Moduls sind zum Beispiel die Begrüßung, ein Gesprächskreis, ein Lied, Tanz oder Bewegungsspiel, eine Obstpause sowie ein festes Abschiedsritual. Zur Umsetzung der Themen werden unterschiedliche Materialien (z.B. Handpuppen, verschiedene Bastelmaterialien) verwendet.

Die Erzieherinnen, die Kindergarten *plus* durchführen, sollten an einer Basisfortbildung teilnehmen, die von der Deutschen Liga für das Kind angeboten wird. In dieser Fortbildung werden den Erzieherinnen – neben Informationen über Kindergarten *plus* – zusätzlich auch verschiedene allgemeine Erläuterungen zu sozial-emotionalen Kompetenzen vermittelt. Zudem geht es um die konkrete Umsetzung des Programmes vor Ort und um eine Vorbereitung für den Umgang mit schwierigen Situationen. Die Dauer der Basisfortbildung beträgt 12 Stunden à 45 Minuten und wird in der Regel an zwei aufeinanderfolgenden Tagen durchgeführt. Nach Abschluss des Programmes haben die Erzieherinnen die Möglichkeit, an einem Reflexionstag (Aufbau-seminar) von Kindergarten *plus* teilzunehmen, um Erfahrungen mit dem Programm auszutauschen und weitere Fragen zu klären. Auch die begleitende Bezugserzieherin während der Durchführung von Kindergarten *plus* sollte an der Fortbildung teilgenommen haben. Sie hat die Aufgabe, jedes Kind und die Gruppe zu beobachten, um am Ende eine Rückmeldung an die Kinder und deren Eltern zu geben.

Ein weiteres Element von Kindergarten *plus* ist die Elternarbeit. Den Eltern soll die Gelegenheit gegeben werden, sich über die Entwicklung und Bildung ihres Kindes zu informieren und auszutauschen. Zu Beginn und Ende des Programmes sollte es daher eine Informationsveranstaltung für die Eltern geben, die von den Erzieherinnen organisiert werden muss. Darüber hinaus erhalten die Eltern eine allgemeine schriftliche Information über Ziele und Inhalte des Programmes sowie Elternbriefe, die thematisch auf die einzelnen Module bezogen sind. Durch die Elternarbeit soll die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Erzieherinnen gestärkt werden.

1.4.2.2 Präventionsprogramm „Papilio“

Ein weiteres primärpräventives Programm für das Kindergartenalter neben Kindergarten *plus* ist „Papilio“ von Mayer, Heim und Scheithauer (2007). Dieses Programm soll dazu beitragen, Verhaltensprobleme zu vermindern und sozial-emotionale Kompetenzen bei Mädchen und Jungen im Kindergarten zu fördern. Dabei ist die grundlegende Annahme von Papilio, dass eine Abnahme oder Verhinderung von ersten Verhaltensauffälligkeiten und die Zunahme prosozialer Fertigkeiten bei Kindergartenkindern das Risiko reduziert, dass sich Verhaltensprobleme verfestigen oder sogar ernstzunehmende Verhaltensstörungen entwickeln. Es geht – wie oben gesagt – um eine langfristige Vorbeugung der Entstehung gravierender Probleme in der frühen Kindheit (Längsschnittstudien zum Thema Gewalt/ Aggressionen, z.B. von Beelmann & Raabe, 2007 oder zum Substanzmissbrauch im Jugendalter, z.B. von Scheithauer et al., 2003). Im Hinblick auf den theoretischen Hintergrund beruht Papilio auf dem „Entwicklungsmodell zum Zusammenhang von Verhaltensstörungen und Substanzmissbrauch“, das in der folgenden Abbildung 7 dargestellt ist:

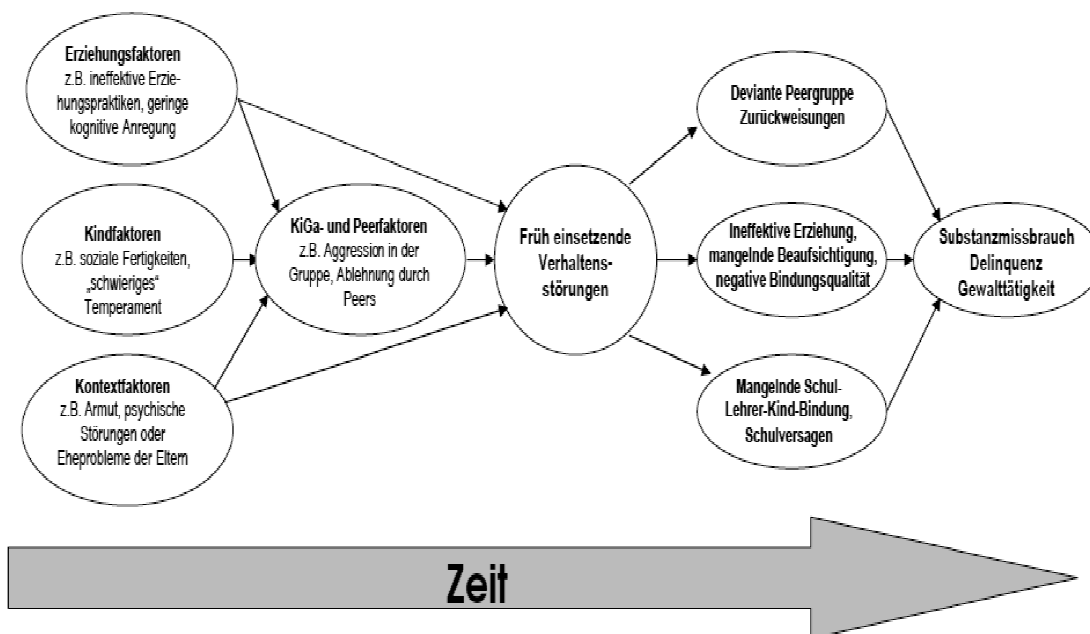


Abbildung 7. Entwicklungsmodell zum Zusammenhang von Verhaltensstörungen und Substanzmissbrauch (Scheithauer & Barquero, 2005, S. 6).

Auf der linken Seite sind verschiedene Risikobedingungen für Verhaltensstörungen abgebildet, die sich in der Forschung als besonders einflussreich für die weitere Entwicklung eines Kindes erwiesen haben. Hierzu zählen bestimmte Erziehungsfaktoren

(z.B. ineffektive Erziehungspraktiken), Kindfaktoren (z.B. schwieriges Temperament) und Kontextfaktoren (z.B. Armut). Diese drei Bereiche können sich aufsummieren oder in Wechselwirkung die weitere Entwicklung eines Kindes negativ beeinflussen. Folge sind häufig Peer-Probleme (z.B. Ablehnung) oder andere Schwierigkeiten im Kindergarten. Betrachtet man die Entwicklung über den Zeitverlauf, zeigen sich dann häufig unveränderte, sich verschärfende Probleme im Jugendalter. Die Jugendlichen werden wie schon in jüngeren Jahren von Gleichaltrigen zurückgewiesen, haben nur wenige Freunde und die Schulleistungen sind oft mangelhaft. Aus den früh einsetzenden Verhaltensstörungen können sich so Gewalttätigkeit, Substanzmissbrauch oder Delinquenz im Jugendalter entwickeln.

Zur Zielgruppe von Papilio zählen drei- bis siebenjährige Kinder in Kindergärten bzw. Kindertagesstätten. Das Programm wird direkt im Kindergarten von den Erzieherinnen der Einrichtung durchgeführt. Diese werden zuvor in einer Fortbildung darauf vorbereitet, die Maßnahme im Kindergartenalltag selbst umzusetzen. Das Basisseminar der Fortbildung beinhaltet u.a. Informationen zum generellen theoretischen Hintergrund des Programmes (z.B. zu Risiko- und Schutzfaktoren oder zu Sucht- und Gewaltentwicklung), Informationen zu entwicklungsförderndem Erzieher-Verhalten sowie zu den Inhalten und Umsetzung von Papilio. Das Basisseminar umfasst 43 Unterrichtseinheiten (drei ganze und vier halbe Tage) und kann durch ein zweitägiges Vertiefungsseminar ergänzt werden. Zum gemeinsamen Erfahrungsaustausch zwischen Erzieherinnen verschiedener Einrichtungen können zusätzlich zwei Tage zur kollegialen Supervision organisiert werden. Gibt es darüber hinaus weiteren Informationsbedarf, bietet das Papilio-Team Intensivseminare an. Die Erzieherinnen werden bei der Durchführung von Papilio durch geschulte „Papilio-Trainer“ unterstützt und begleitet.

Das Papilio-Programm besteht inhaltlich aus verschiedenen Maßnahmen. Diese Maßnahmen setzen auf der Erzieher-, der Kinder- und der Eltern-Ebene an (siehe Abbildung 8). Auf der Ebene der Erzieherinnen ist einer der Bausteine die Wissensvermittlung zu verschiedenen relevanten Themenbereichen (z.B. über kindliche Entwicklung, Verhaltensprobleme, Prävention). Ein weiteres Element stellt die Verbesserung der Interaktion und Kommunikation zwischen Erzieherin und Kind dar, was durch den Gebrauch entwicklungsfördernden Erzieherinnenverhaltens erreicht werden soll (z.B. Lob als positiver Verstärker, Ignorieren unerwünschten Kinderverhaltens, Auszeit). Als kindorientierte Maßnahme hat die Einführung des „Spielzeugmacht-Ferien-Tag“ zum Ziel, die Einbindung der Kinder in die Gleichaltrigen-

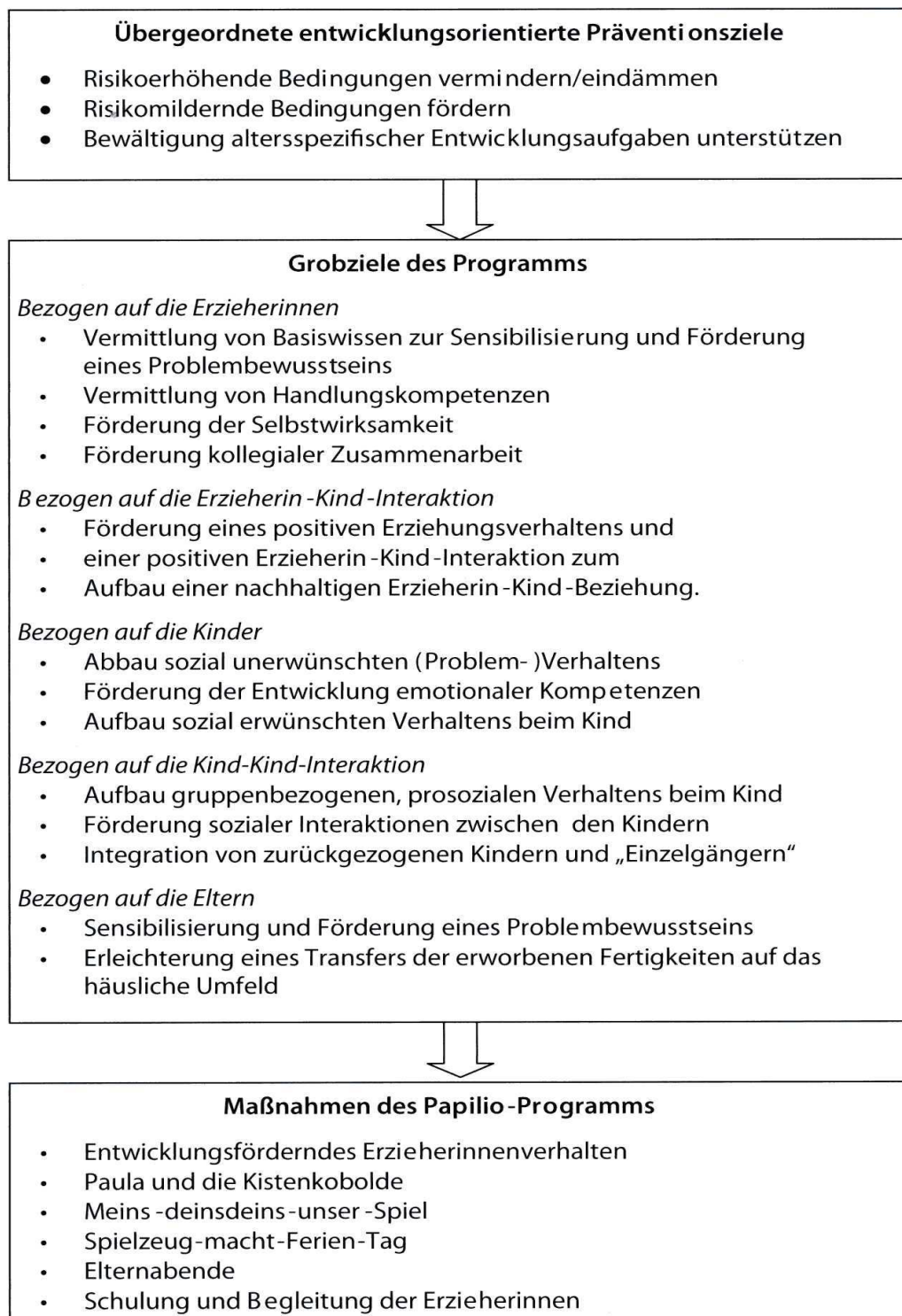


Abbildung 8. Übergeordnete, entwicklungsorientierte Präventionsziele, Grobziele und Maßnahmen von Papilio (Mayer, Heim & Scheithauer, 2007, S. 100).

Gruppe zu fördern. Die Kinder sollen lernen, ihre Bedürfnisse mit denen der anderen Kinder abzustimmen, neue Beziehungen und vermehrt Interaktionen zu anderen Kindern einzuleiten und aufrechtzuerhalten und kreative Spielideen zu entwickeln und in der Gruppe umzusetzen. Darüber hinaus gibt es für die Kinder das „Meins-deins-deins-unser-Spiel“, das beabsichtigt, den Erwerb gruppenförderlichen und prosozialen Verhaltens zu unterstützen sowie sozial unerwünschtes Verhalten zu reduzieren. Die Kinder sollen zum Beispiel eigene Regeln für die Gruppe formulieren und begründen oder Mitverantwortung für das Gruppengeschehen entwickeln. Zur Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder wird der Baustein „Paula und die Kistenkobolde“ verwendet. Diese Maßnahme ist eingebettet in eine interaktive Geschichte, die den Kindern die Lerninhalte (Erkennen und Benennen eigener Gefühle und Gefühle von Anderen) mit Hilfe von Bild- und Tonmaterial vermitteln soll. Als Materialien gibt es ein Handbuch mit Theorie und Grundlagen zu Papilio und eine „Paula-Box“, die u.a. ein Vorleseheft, Hörspiel- und Lieder-CDs und Kopiervorlagen enthält. Für die Eltern werden Elternabende und Elternclubs angeboten, die die Eltern in die kindorientierten Maßnahmen einbinden sowie ihre erzieherischen Kompetenzen unterstützen sollen. Zudem gibt es CDs und DVDs, die die Eltern erwerben können.

1.4.2.3 Präventionsprogramm „Faustlos“

„Faustlos“ ist ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention. Es wurde 1997 am Institut für Psychosomatische Kooperationsforschung und Familientherapie des Universitätsklinikums Heidelberg aus einer Übersetzung und Adaption des amerikanischen Programmes „Second Step: A Violence-Prevention Program“ (Committee for Children, 1991) entwickelt. Es gibt drei verschiedene Ausarbeitungen des Programmes für den Kindergarten, die Grundschule und für die Sekundarstufe mit jeweils dem Entwicklungsstand angemessenen Materialien. Mit Faustlos können alle Kinder erreicht werden. Die folgenden Ausführungen beziehen sich – wenn nicht anders erwähnt – auf die Kindergarten-Version. Vor Beginn des Programmes müssen die Erzieherinnen an einer eintägigen Fortbildung des Heidelberger Präventionszentrums teilnehmen, um einen Überblick über Faustlos zu bekommen. Dort werden die Ziele des Programmes erläutert und einzelne Lektionen in Form von Rollenspielen von den Erzieherinnen praktisch erprobt. Im Idealfall sollte das gesamte Kollegium an der Fortbildung teilnehmen, „um

so den Transfer der neu erlernten Kompetenzen in den Lebensalltag der Kinder nachhaltig zu unterstützen“ (Schick & Cierpka, 2005, S. 464). Die Dauer der Durchführung von Faustlos im Kindergarten beträgt ungefähr ein Jahr (empfohlen wird eine Lektion pro Woche) und erfolgt durch die geschulten Erzieherinnen.

Faustlos für Kindergartenkinder umfasst 28 Lektionen, die aufeinander aufbauen und Kenntnisse in den thematischen Einheiten „Empathie“, Impulskontrolle“ und „Umgang mit Ärger und Wut“ vermitteln. Diese Inhalte des Curriculums sind aus Forschungsbefunden und entwicklungspsychologischen Theorien zu den Defiziten aggressiver Kinder abgeleitet, die belegen, dass den aggressiven Kindern Kompetenzen in diesen drei Bereichen fehlen. „Empathie ist eine maßgebliche Grundlage für den Erwerb sozial kompetenten Verhaltens und ein wesentlicher Antagonist aggressiven Verhaltens. Faustlos fördert die Empathiefähigkeit der Kinder, indem sie lernen, den emotionalen Zustand anderer Menschen zutreffend einzuschätzen, die Perspektive anderer Menschen zu übernehmen und emotional angemessen auf diese zu reagieren“ (Schick & Cierpka, 2005, S. 463). Der Impulskontrolle kommt eine wichtige Bedeutung zu, da es häufig impulsive Handlungen sind, die zu Konflikten oder aggressivem Verhalten führen. Im Zusammenhang mit diesem Prozess stehen meist Schwierigkeiten mit der sozialen Informationsverarbeitung. Aus diesem Grund verbindet Faustlos ein Problemlöseverfahren und die Übung einzelner sozial kompetenter Verhaltensweisen. Das Problemlöseverfahren beinhaltet neben Brainstorming zur Entwicklung möglicher Lösungsmöglichkeiten auch die Methode des lauten Denkens. Dabei sollen die Kinder einen Dialog mit sich führen, in dem sie die Fragen des Problemlöseverfahrens und die Antworten aussprechen. „Durch den Dialog mit sich selbst und verbale Selbstinstruktionen werden die zur Problemlösung wichtigen kognitiven Strukturen gefestigt und mehr und mehr in die individuelle Denk- und Handlungsweise des Kindes integriert. Wesentliches Ziel des spielerischen Einübens neuer Verhaltensweisen ist es, die Kinder darin zu unterstützen, sich in sozialen Situationen angemessen und erfolgreich zu verhalten“ (Schick & Cierpka, 2005, S. 464). Diese neuen Verhaltensweisen üben die Kinder in Rollenspielen ein, die einen geschützten Raum zum Experimentieren und Umsetzen der erlernten Strategien bieten sollen. Beispiele für neue Verhaltensweisen sind Ablenkungen und Störungen ignorieren oder jemanden höflich unterbrechen können. In der dritten Einheit zum „Umgang mit Ärger und Wut“ geht es um den Umgang mit diesen Gefühlen und um die Vermittlung von Techniken zur Stressreduktion. Die Kinder sollen zunächst lernen, körperliche Anzeichen für Ärger und Wut zu identifizieren und auszudrücken, indem sie in

ihren Körper hinein fühlen, sich dann mittels verschiedener aufeinander folgender Strategien (z.B. dreimal tief Luft holen) zu beruhigen und anschließend mit einem Erwachsenen darüber zu sprechen, was sie ärgert bzw. über eine Lösung des Problems nachzudenken (bei den Schulkindern). „Die Lektionen dieser Einheit zielen nicht darauf ab, elementare und situationsangemessene Impulse und vordergründig negative Emotionen wie Wut und Ärger zu unterdrücken und „wegzuziehen“. Vielmehr soll unsoziales und schädigendes Verhalten korrigiert und in eine sozial verträgliche Richtung gelenkt werden. Nicht Wut und Ärger sind das Problem, sondern das sich daraus möglicherweise ergebende destruktive aggressive Verhalten. Um das zu erreichen, werden in den entsprechenden Lektionen affektive Komponenten physischer Entspannung mit kognitiven Strategien der Selbstinstruktion und des Problemlösens verbunden. Somit lernen die Kinder, Auslöser von Ärger und Wut zu erkennen und mit dem Gebrauch positiver Selbstverstärkungen und mit Beruhigungstechniken zu verbinden“ (Schick & Cierpka, 2005, S. 464). Kinder sollen durch Faustlos lernen, kompetent mit Gefühlen umzugehen (z.B. das Erkennen und Mitteilen von Gefühlen und damit von persönlichen Grenzen oder der Umgang mit widersprüchlichen Gefühlen), effektiv mit Problemen (z.B. jemanden um Hilfe bitten) und angemessen und konstruktiv mit Ärger und Wut umzugehen (z.B. Rechte und Wünsche zum Ausdruck bringen). Das Curriculum setzt einen Schwerpunkt also auf Konfliktfähigkeit und Selbstwertgefühl der Kinder.

Der theoretische Hintergrund von Faustlos beruht allgemein auf der sozial-kognitiven Lerntheorie von Albert Bandura (1986) und dem Grundgedanken, dass sozial erwünschtes Verhalten erlernt werden kann. Darüber hinaus bildet das Modell des sozialen Informationsaustauschs von Crick und Dodge (1994) eine wesentliche Grundlage. Die ersten beiden Schritte im Prozess der Informationsverarbeitung sind die Wahrnehmung und das Interpretieren sozialer Situationen. Im dritten Schritt muss das Kind sich darüber klar werden, was es erreichen will und sich verschiedene Handlungsentwürfe überlegen (Schritt 4). Die letztlich gewählte Entscheidung für eine Antwort (Schritt 5) hat einen Einfluss auf das Beziehungsverhalten (Schritt 6). Die getroffene Entscheidung kann durch eine beim Gegenüber hervorgerufene Bewertung bzw. Reaktion anschließend noch verändert werden. So schließt sich der Kreisprozess des Modells, der in Abbildung 9 dargestellt ist. „In mehreren Schritten durchläuft das Kind einen sozial-emotionalen Regulierungsprozess, der in eine mehr oder weniger angemessene Handlung mündet. Auf diese Handlung werden wiederum die Anderen in einer nächsten Schleife reagieren“ (Cierpka, 2009, S. 31).

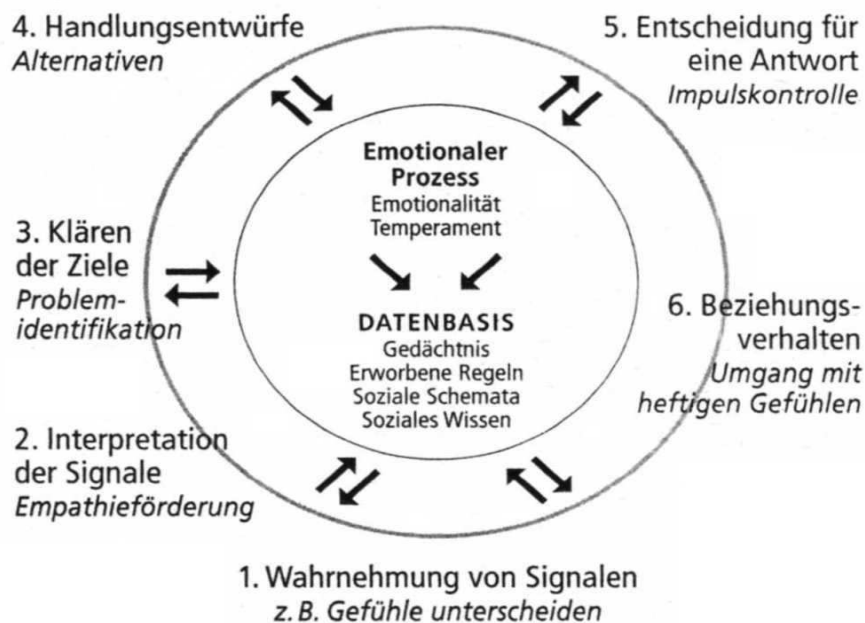


Abbildung 9. Crick & Dodge (1994) Modell des sozialen Informationsaustausches (nach Cierpka, 2009, S. 34).

Lemerise und Arsenio (2000) erweiterten das Modell um emotionale Prozesse, die als motivationale, kommunikative und regulatorische Funktionen beim Lösen von Konflikten einen Einfluss haben. Dieses „soziale Wissen“ spiegelt sich im Faustlos-Curriculum in der Interaktionskomponente wieder. Die Wahrnehmung, die Interpretation, die durchgespielten Alternativen und schließlich die Handlung sind immer auch von emotionalen Faktoren abhängig. Hinzu kommt, dass – wenn bestimmte Ereignisse affektiv besetzt sind – spätere ähnliche Ereignisse auch Emotionen auslösen können.

Die Materialien von Faustlos bestehen aus einem Handbuch mit Hintergrundinformationen, einem Anweisungsheft und 28 Fotokartons. Das Anweisungsheft enthält die differenzierte Ausarbeitung und Zusammenfassung sämtlicher Lektionen. Die Fotokartons sind passend zum jeweiligen Thema der Lektion und bilden soziale Situationen ab, die zunehmend komplexer werden. Darüber hinaus gibt es zwei Handpuppen aus Stoff („Wilder Willi“ und „Ruhiger Schneck“), die bei der Vermittlung der Inhalte unterstützen sollen. Jede Lektion untergliedert sich in vier Teile: Vorbereitungsteil, Unterrichten der Lektion, Rollenspiele und Übungen und Übertragung des Gelernten. Die Lektionen folgen einem standardisierten, didaktischen Aufbau: zunächst wird ein Aufwärmenspiel oder eine spielerische Einführung mit den Handpuppen in die

Lektion durchgeführt. Anschließend regt die Erzieherin zur Besprechung eines Bildes und damit verbunden zur Entwicklung einer Geschichte anhand der abgebildeten Szene an. Die Inhalte hierzu finden sich im Anweisungsheft. „Nach diesem kognitiv-verbale Erarbeitungsschritt führt die Erzieherin modellhaft vor, um welche spezifischen Verhaltensweisen und sozialen Kompetenzen es in der Lektion geht und leitet schließlich über zu Rollenspielen der Kinder“ (Schick & Cierpka, 2006, S. 461). Jede Lektion im Kindergarten dauert ca. 20 Minuten. Anschließend sollten die Kinder ausreichend Zeit erhalten, das Gelernte im Alltag umzusetzen, daher wird eine Lektion pro Woche empfohlen. „Die Übertragung muss durch positive Verstärkung, Erinnerungsanstöße, die Schaffung geeigneter Partizipationsmöglichkeiten usw. aktiv unterstützt werden“ (Schick & Cierpka, 2006, S. 461). Tabelle 4 gibt eine Übersicht über die Reihenfolge und Inhalte der Lektionen von Faustlos für den Kindergarten (Cierpka, 2009, S. 52).

Zudem sollten die Eltern der teilnehmenden Kinder durch einen Elternabend und Elternbriefe informiert und einbezogen werden. Ergänzende Elternkurse werden vom Heidelberger Präventionszentrum angeboten. In diesen bekommen sehr interessierte Eltern detaillierte Informationen zu Faustlos und grundlegende Fähigkeiten und Konzepte zur positiven Erziehung vermittelt. Darüber hinaus wurden spezielle Programme für nicht deutschsprachige Eltern mit anderem kulturellen Hintergrund entwickelt. Diese Programme berücksichtigen „die tradierten Wertvorstellungen verschiedener Kulturen“ und sind „an die Sprachkompetenz nicht deutschsprachiger Eltern angepasst“ (www.faustlos.de).

Tabelle 4: Lektionen des Programmes *Faustlos*.

Empathie

1. Lektion: Was ist FAUSTLOS?
 2. Lektion: Gefühle (Freude, Trauer, Wut)
 3. Lektion: Gefühle (Überraschung, Angst, Ekel)
 4. Lektion: Gleich oder anders
 5. Lektion: Gefühle ändern sich
 6. Lektion: Wenn – dann
 7. Lektion: Jetzt nicht – vielleicht später
 8. Lektion: Missgeschicke
 9. Lektion: Was ist fair?
 10. Lektion: Ich fühle mich...
 11. Lektion: Aktives Zuhören
 12. Lektion: Ich kümmere mich
-

Impulskontrolle

1. Lektion: Beruhigen – innehalten und nachdenken
 2. Lektion: Was ist das Problem?
 3. Lektion: Was kann ich tun?
 4. Lektion: Eine Idee auswählen
 5. Lektion: Funktioniert es so? Klappt es?
 6. Lektion: Teilen
 7. Lektion: Sich abwechseln
 8. Lektion: Aushandeln
 9. Lektion: Zuhören – aufmerksam sein
 10. Lektion: Jemanden höflich unterbrechen
-

Umgang mit Ärger und Wut

1. Lektion: Bin ich wütend?
 2. Lektion: Sich beruhigen
 3. Lektion: Umgang mit Verletzungen
 4. Lektion: Umgang mit Beschimpfungen und Hänseleien
 5. Lektion: Umgang damit, etwas weggenommen zu bekommen
 6. Lektion: Umgang mit der Tatsache, etwas nicht zu bekommen, was man will
-

1.4.2.4 Vergleich der drei Präventionsprogramme Kindergarten *plus*, Papilio und Faustlos für den Kindergarten

Kindergarten *plus*, Papilio und Faustlos sind entwicklungsorientierte Präventionsmaßnahmen. Das bedeutet, dass sie sich an Entwicklungsmodellen und theoretischen und empirischen Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie orientieren. Sie sind altersspezifisch ausgerichtet und beziehen Risiko- und Schutzbedingungen der kindlichen Entwicklung in einem bestimmten Altersabschnitt mit ein. Das gemeinsame Ziel der drei Programme ist es, die emotionalen und sozialen Kompetenzen der Kinder zu stärken. Papilio erwähnt hier vor allem den Schutz vor emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten, wohingegen bei Kindergarten *plus* allgemeiner von einer „Stärkung der kindlichen Persönlichkeit“ gesprochen wird. Bei Faustlos wird der Schwerpunkt auf Gewaltprävention im Sinne einer Verbesserung der Konfliktfähigkeit, Empathiefähigkeit, Impulskontrolle und einem konstruktiveren Umgang mit Wut und Ärger, gelegt. Faustlos ist im Vergleich zu Kindergarten *plus* und Papilio eher defizitorientiert, d.h. es geht um eine Verbesserung des Sozialverhaltens aufgrund von eventuell schon vorhandener Defizite in diesem Bereich.

Der zugrunde gelegte Theoriebezug der Programme ist verschieden. Bei Kindergarten *plus* werden keine genaueren Bezüge zu wissenschaftlichen Modellen benannt, sondern es wird lediglich von einem „ganzheitlichen Bildungsbegriff“ gesprochen, der auf Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie, Bindungsforschung, Erziehungswissenschaften und Neurobiologie beruht. Bei Papilio wird Bezug genommen auf das „Entwicklungsmodell zum Zusammenhang von Verhaltensstörungen und Substanzmissbrauch“. Anhand dieses Modells wird eine mögliche negative Entwicklung eines Kindes veranschaulicht, die durch die Durchführung des Programmes verhindert werden soll. Das Modell von Dodge & Crick (1994), das Faustlos zugrunde liegt, beschreibt den sozialen Informationsaustausch zwischen dem Kind und seiner Umwelt auf einer generelleren und störungsunabhängigen Ebene. In diesem Zusammenhang ist Kindergarten *plus*, Papilio und Faustlos gemeinsam, dass sie alle drei einen kompetenten Umgang mit Gefühlen für eine erfolgreiche Interaktion und Beziehungsgestaltung hervorheben und eine negative Entwicklung im Sinne psychischer Probleme (z.B. Verhaltensauffälligkeiten, emotionale Probleme, Aggressionen) verhindern wollen. Alle Programme betonen den Beziehungsaspekt von Gefühlen.

Die drei Programme sind in einem ähnlichen Zeitraum entwickelt worden. Faustlos unterscheidet sich von Kindergarten *plus* und Papilio dadurch, dass es aus einem schon existierenden Curriculum aus den USA („Second Step“) hervorgegangen ist.

Zudem liegt Faustlos in verschiedenen Versionen für den Kindergarten, die Grundschule und die Sekundarstufe vor. Auch für Papilio ist geplant, eine Weiterentwicklung für die Grundschule auszuarbeiten, bisher liegt die angesprochene Zielgruppe aber nur bei drei- bis siebenjährigen Kindern. Bei Kindergarten *plus* ist die Altersspanne der Zielgruppe mit vier bis fünf Jahren am engsten gefasst.

Alle drei Programme werden von geschulten Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen durchgeführt. Bei Kindergarten *plus* wird die Empfehlung ausgesprochen, dass die Trainerin in einen anderen Kindergarten gehen sollte, um das Programm durchzuführen, während es bei Papilio und Faustlos die Alltagserzieherinnen anleiten sollen. Es gibt ebenfalls einen Unterschied bei der Empfehlung der Größe und Zusammensetzung der Gruppen. Papilio und Faustlos sind geeignet, in der Alltagsgruppe mit allen Kindern umgesetzt zu werden, während es bei Kindergarten *plus* eine von den Erzieherinnen ausgewählte Gruppe von acht bis 12 Kindern sein sollte. Bei Papilio und Faustlos wird sogar die Empfehlung ausgesprochen, das Programm möglichst in allen Gruppen der gesamten Einrichtung einzuführen, wohingegen Kindergarten *plus* nur für eine ausgewählte kleine Gruppe von Kindern gedacht ist und abgegrenzt vom alltäglichen Kindergartenalltag stattfindet. Der wiederkehrende, nahezu ritualisierte Ablauf jedes einzelnen Moduls von Kindergarten *plus* und Faustlos in einem dafür vorgesehenen Zeitrahmen ist bei Papilio nur bei der kindorientierten Maßnahme „Meins-deinsdeins-unser Spiel“ zu finden. Bei Papilio werden die einzelnen Bausteine im Laufe des Kindergartenjahres nacheinander eingeführt und parallel beibehalten. Für die Maßnahme „Spielzeug-macht-Ferien-Tag“ ist ein Tag in der Woche vorgesehen. Bei Kindergarten *plus* und Faustlos erfolgt die Durchführung entlang der einzelnen Module, die aufeinander aufbauen. Im Gegensatz zur begrenzten Durchführungsdauer von neun Wochen von Kindergarten *plus* liegt der Durchführungszeitraum von Papilio bei mindestens eineinhalb bis zwei Jahren und bei Faustlos bei einem Jahr. Bei allen drei Programmen wird eine wöchentliche Durchführung empfohlen. Bei Papilio sollte eine andauernde Integration der Elemente in den Kindergartenalltag angestrebt werden.

Kindergarten *plus*, Papilio und Faustlos verwenden verschiedene Bild- und Tonmaterialien, um das Interesse der Kinder zu wecken und diese möglichst ganzheitlich über verschiedene Sinneskanäle anzusprechen. Alle drei Programme haben gewissermaßen Maskottchen, die das Programm begleiten und mit denen sich die Kinder schnell anfreunden können. Bei Kindergarten *plus* und Faustlos gibt es dazu jeweils die passenden Handpuppen. Bei Papilio sind die Marionetten der Kistenkoblode nur in da-

zugehörigen Puppentheater-Aufführungen zu sehen. Kindergarten *plus* und Papilio zeichnen sich durch sehr umfangreiches Material aus, das auch DVDs, Lieder und Hörspiele umfasst. Im Vergleich dazu erscheinen die Fotokartons mit Abbildungen bei Faustlos recht einfach und einseitig gehalten.

Die Fortbildung für die Erzieherinnen ist bei Papilio mit 43 Unterrichtseinheiten am umfangreichsten. Sie setzt sich aus drei ganzen, vier halben Tagen und zwei halben Tagen kollegialer Supervision zusammen. Es wird das Erstellen einer Dokumentation und eines Abschlussberichts von den Erzieherinnen gefordert, um ein Abschlusszertifikat zu erhalten. Inhaltlich umfasst die Papilio-Fortbildung – neben der Vermittlung des Wissens zu den Bausteinen – anfangs auch eine allgemeinere Grundlagenvermittlung (z.B. allgemein zum Umgang mit dem Kind, zur Entwicklung, zur Prävention oder dem richtigen Einsatz von Lob). Hingegen beinhaltet die zweitägige Kindergarten *plus*-Fortbildung schwerpunktmäßig inhaltliche Informationen zu den Modulen und deren Umsetzung mit den Kindern. Bei Faustlos ist ein Fortbildungstag mit acht Zeitstunden vorgesehen. Bei allen drei Programmen gibt es die Möglichkeit, weitere Seminare bzw. Angebote zur Vertiefung der Thematiken in Anspruch zu nehmen.

Kindergarten *plus*, Papilio und Faustlos sehen vor, die Eltern mittels Informationsveranstaltungen und Elternbriefen in den Ablauf der Programme mit einzubeziehen. Besonders hervorzuheben sei hier das Angebot bei Faustlos für Eltern mit nicht-deutscher Herkunft, das sich bei Kindergarten *plus* und Papilio nicht findet.

Im Hinblick auf die lerntheoretische Einordnung der drei Programme wird vor allem bei der kindzentrierten Maßnahme „Meins-deinsdeins-unser-Spiel“ von Papilio der Einfluss von Lernen am Erfolg (Lernen durch positive Verstärkung) besonders deutlich. Die Gruppe erhält bei diesem Spiel nämlich nur dann einen Gewinn, wenn das erwünschte Verhalten (z.B. nicht dazwischen zu reden) konsequent gezeigt wird. Darüber hinaus beinhalten Kindergarten *plus*, Papilio und Faustlos auch Aspekte der sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura (siehe Siegler et al., 2005; Petermann & Petermann, 2003), auch wenn diese Theorie nicht explizit als theoretische Grundlage benannt wird (mit Ausnahme bei Faustlos). In der sozial-kognitiven Lerntheorie geht Bandura davon aus, dass externe Einflüsse und persönliche Entscheidungen bei Lernprozessen gleichermaßen eine Rolle spielen. Hierzu gehören auch motivationale Prozesse. In Kindergarten *plus* als auch in Papilio wird das Interesse der Kinder durch anregendes Material geweckt und somit eine Motivation zur Mitarbeit und Aufmerksamkeit geschaffen. Faustlos wirkt mit den Fotokartons didaktisch wenig

variantenreich und stark kognitiv ausgerichtet. Es ist fraglich, ob die Motivation und das Interesse der Kinder an dem Programm über einen langen Zeitraum aufrecht erhalten bleiben kann. Auch das Modelllernen spielt bei allen Programmen eine wichtige Rolle. Die Kinder beobachten und imitieren das Verhalten anderer Personen. Diese Modellfunktion können die Maskottchen bzw. Hauptcharaktere der Programme (Tim und Tula, Kistenkobolde, Willi und Schneck) haben, aber sicherlich auch die Erzieherinnen bzw. die Gleichaltrigen übernehmen, durch die die Kinder lernen können. Dieser Aspekt findet bei Faustlos durch die Rollenspiele besonders eindrucksvoll Beachtung. Auch das Einüben, d.h. das wiederholte Reproduzieren von Gelerntem, hat eine wichtige Funktion für den Erfolg beim sozial-kognitiven Lernen. Bei allen drei Programmen wird die Bedeutung des Transfers des Gelernten in den Alltag betont. Ebenso wichtig für das Lernen ist eine klare und eindeutige Struktur der Situation, deren Beginn und zeitliches Ende eindeutig erkennbar sein sollte. Beide Punkte werden von den Programmen beachtet.

Eine Übersicht über die drei Programme ist in Tabelle 5 wiedergegeben.

Tabelle 5: Übersicht über die Programmkonzepte von Kindergarten plus, Papilio und Faustlos.

| | Kindergarten plus | Papilio | Faustlos |
|-----------------------|--|---|---|
| Autoren, Jahr | Maywald & Valentien, 2009 | Mayer, Heim & Scheithauer, 2007 | Heidelberger Präventionszentrum, 2001 |
| Zielgruppe | 4-5jährige Kinder in Kindertageseinrichtungen | 3-7jährige Kinder in Kindertageseinrichtungen | Kindergarten Grundschule Sekundarstufe (alle Schultypen, ab ca. 6. Kl.) |
| Förderschwerpunkte | Sinnes- u. Bewegungserfahrungen emotionale Kompetenzen soziale Kompetenzen | Sozial-emotionale Kompetenzen Verminderung von ersten Verhaltensproblemen Abbau von Risikofaktoren u. Aufbau von Schutzfaktoren | Empathiefähigkeit Impulskontrolle Umgang mit Ärger und Wut |
| Konzeption/ Aufbau | Neun Module | Drei Papilio-Maßnahmen: Spielzeug-macht-Ferien-Tag Meins-deinsdeins-unser Spiel Paula und die Kistenkoblde | Kindergarten: 28 Lektionen Grundschule: 51 Lektionen Sekundarstufe: 31 Lektionen aufeinander aufbauend |
| Gruppengröße | 8-12 Kinder | Gesamte Gruppe | Gesamte Gruppe/ Klasse |
| Durchführung | Durch geschulte Erzieherin aus anderer Einrichtung | Durch geschulte Gruppenerzieherin | Durch geschulte Gruppenerzieherin/ Klassenlehrerin |

Fortsetzung Tabelle 5: Übersicht über die Programmkonzepte von Kindergarten plus, Papilio und Faustlos.

| | Kindergarten plus | Papilio | Faustlos |
|-------------------|---|--|---|
| Modus | Ein Modul à ca. 2 Std., wöchentlich; Dauer: 9 Wochen | Zeitversetzte Einführung der drei Maßnahmen verteilt über mind. ein Kindergartenjahr; Spielzeug-macht-Ferien-Tag einmal wöchentlich; Langfristig wiederkehrend | Kindergarten: Lektion à ca. 20 Min., wöchentlich; Dauer: ca. 1 Kindergartenjahr Grundschule: Lektion à ca. 30-45 Min., alle 2 Wochen, Dauer: ca. 3 Schuljahre Sekundarstufe: 31 Lektionen; Dauer: ca. 3-4 Jahre |
| Fortbildung | 12 Fortbildungsstd. à 45 Minuten Möglichkeit der Teilnahme an einem Reflexionstag | 43 Unterrichtseinheiten (drei ganze und vier halbe Tage) Teilnahme an Vertiefungs- und/ oder Intensivseminaren sowie an einem kollegialen Supervisionstreffen möglich | Eintägiger Fortbildungstag (à acht Zeitstd.) |
| Zentrale Elemente | Fester wiederkehrender Ablauf; Begrüßung Gesprächskreis Lied Tanz oder Bewegungsspiel Obstpause Abschiedsritual | Wiederkehrender Ablauf; Spielzeug-macht-Ferien-Tag Meins-deinsdeins-unser Spiel Paula und die Kistenkoblde | Fester wiederkehrender Ablauf; Situationsanalyse (Fotokartons/-folien) im Gespräch Rollenspiel Kognitive Strategien und Beruhigungstechniken |

Fortsetzung Tabelle 5: Übersicht über die Programmkonzepte von Kindergarten plus, Papilio und Faustlos.

| | Kindergarten plus | Papilio | Faustlos |
|--------------|--|---|--|
| Materialien | Handbuch für Erzieherinnen (inkl. CD-ROM mit Materialien) Zwei Handpuppen (Tim und Tula) Kinderlieder-CD Liederheft und weiteres (z.B. Poster) | Handbuch mit Theorie und Grundlagen „Paula-Box“ u.a. mit Vorleseheft, Hörspiel- und Lieder-CD, Kopiervorlagen Zusätzlich können DVDs und Bilderbücher erworben werden | Handbuch Anweisungsheft (mit ausgearbeiteten Lektionen) 28/51/31 Fotokartons bzw. -folien Zwei Handpuppen („Wilder Willi“ (Hund) u. „Ruhiger Schneck“ (Schnecke)) |
| Theoriebezug | Ganzheitlicher Bildungsbegriff (Achtung u. Wertschätzung der Individualität, Eigenaktivität u. Selbstbestimmung jedes Kindes); wiss. Hintergrund beruht auf: Entwicklungspsychologie, Bindungsforschung, Erziehungswissenschaften u. Neurobiologie (keine Angabe eines Modells) | Entwicklungsmodell von Verhaltensstörungen und Substanzmissbrauch (nach Webster-Stratton & Taylor, 2001; Scheithauer, Mehren & Petermann, 2003) | Sozial-kognitive Lerntheorie (Bandura, 1986) Modell des sozialen Informationsaustauschs (Crick & Dodge, 1994) |
| Elternarbeit | Zu Beginn und zum Ende Informationsveranstaltung Regelmäßige Elternbriefe | Elternabende Elternclubs DVDs, CDs für zuhause | Zu Beginn Informationsveranstaltung Regelmäßige Elternbriefe Bei Interesse der Eltern: weitere Infos durch spezielles Handbuch oder Seminare |

1.5 Zielsetzung und Fragestellungen

Da es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine Evaluationsstudie handelt, folgen zunächst einige allgemeine Erläuterungen zum Begriff „Evaluation“. Anschließend wird auf die Evaluationsergebnisse der Präventionsprogramme Papilio und Faustlos eingegangen.

1.5.1 Evaluationsbegriff (im Allgemeinen)

Nach Bortz und Döring (2002) ist die Evaluationsforschung ein Teilbereich der empirischen Forschung, der sich mit der Bewertung von Maßnahmen und Interventionen befasst. Diese Maßnahmen und Interventionen können aus den unterschiedlichsten Bereichen stammen, zum Beispiel aus der Bildungs-, Arbeits- oder Psychotherapieforschung. Der Aufgabenbereich und mögliche Evaluationsobjekte sind vielfältig (siehe Wottawa & Thierau, 2003; Gollwitzer & Jäger, 2009). Die Evaluationsforschung orientiert sich an den methodischen Standards der empirischen Grundlagenforschung. Eine mögliche Definition des Begriffes „Evaluation“ stammt von Rossi, Freeman & Hofmann (1988):

Evaluationsforschung ist eine „systematische Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden zur Beurteilung der Konzeption, Ausgestaltung, Umsetzung und des Nutzens sozialer Interventionsprogramme. Evaluationsforschung bezeichnet den gezielten Einsatz sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden zur Verbesserung der Planung und laufenden Überwachung sowie zur Bestimmung der Effektivität und Effizienz von Gesundheits-, Bildungs-, Sozialhilfe- und anderen sozialen Interventionsmaßnahmen“ (S. 3).

Rossi et al. (1988) unterscheiden je nach Zeitpunkt der Evaluation drei Hauptarten von Evaluationsforschung: Als erstes die Analysen zur Programmentwicklung einschließlich der Konzeptualisierung und Ausarbeitung einer geplanten Intervention, dann Begleitforschung im Sinne einer laufenden Überwachung der Umsetzung und Ausführung eines Programmes und zuletzt noch die Abschätzung von Programmwirkungen und -nutzen. Mittag und Bieg (2010) ordnen diese Aufteilung der Evaluationsformen im zeitlichen Verlauf an. Abbildung 10 veranschaulicht die verschiedenen Prozessphasen, die ein Programm von der Entwicklung der Konzeption über seine Erprobung und Umsetzung bis zu den möglichen Wirkungen durchläuft. Diese drei Phasen werden nicht als isolierte Evaluationen verstanden, sondern als „zu unter-

scheidende Phasen eines aufeinander abgestimmten und verzahnten Evaluationsprozesses“ (Mittag & Bieg, 2010, S. 45).

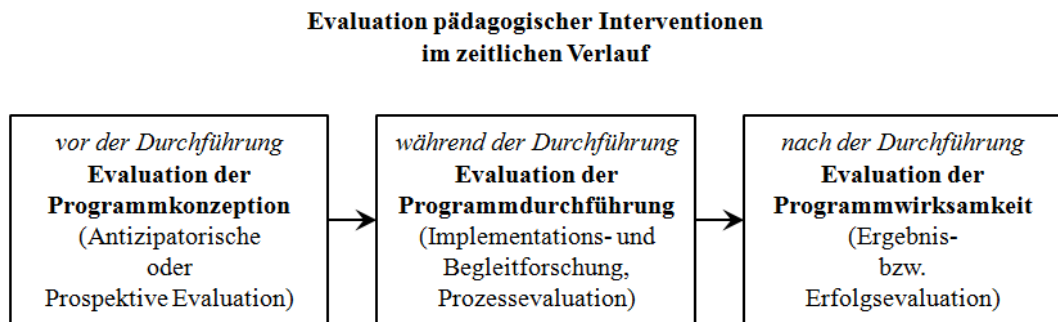


Abbildung 10. Rahmenkonzept zur Evaluation pädagogischer Interventionsprogramme (Mittag & Bieg, 2010, S. 35).

Für das zweite Stadium („Begleitforschung“) wird u.a. von Bortz & Döring (2002) auch der Begriff der „*formativen*“ Evaluation verwendet. Diese beinhaltet die begleitende Kontrolle der Durchführung und Wirkung einer Maßnahme. Es werden hierbei zwischenzeitliche Ergebnisse erstellt, die zur Modifikation oder Verbesserung der Maßnahme anregen können. Formative Evaluationen kommen meist bei der Entwicklung neuer Maßnahmen zum Einsatz. Auch die Implementationskontrolle zählt zu den Formen der formativen Evaluation. Sie richtet sich jedoch weniger auf die Ergebnisse, die ein Programm produziert, sondern vielmehr auf die Qualität der Umsetzung dieser Maßnahme (Gollwitzer & Jäger, 2009; Mittag & Bieg, 2010). Im Unterschied hierzu wird in der dritten Phase (auch als „*summative*“ Evaluation bezeichnet) die Wirksamkeit einer Intervention zusammenfassend beurteilt nachdem die Maßnahme abgeschlossen ist (Ergebnisevaluation). Es geht hierbei also um „die entscheidende Frage, ob eine Maßnahme häufiger oder vermehrt zu bestimmten Ergebnissen führt als ohne sie oder mit einem alternativen Programm zu erwarten wäre“ (Rossi et al., 1988, S. 93). Eine solche Wirksamkeitsüberprüfung kann auch bereits im Vorhinein (prospektive Evaluation) relevant sein, zum Beispiel bei der Entscheidung, ob ein Programm eingeführt werden soll oder nicht (Gollwitzer & Jäger, 2009), d.h., „Ergebnisevaluationen können zu summativen, aber auch formativen Zwecken durchgeführt werden“ (Mittag & Bieg, 2010, S. 35). Gollwitzer und Jäger (2009) beschreiben den Unterschied zwischen formativer und summativer Evaluation folgendermaßen: „Der Unterschied zwischen formativer und summativer Evaluation

lässt sich am besten mit der Frage beschreiben: „Was will die Evaluation letzten Endes erreichen?“. Formative Evaluation zielt auf eine Optimierung des Programms bzw. der Rahmenbedingungen seiner Durchführung. Summative Evaluation zielt auf eine Gesamtbeurteilung der Eignung, der Angemessenheit, der Effektivität bzw. der Effizienz eines Programms“ (S. 124).

1.5.2 Evaluation des Präventionsprogrammes „Papilio“

In der „Augsburger Längsschnittstudie“ zur Evaluation des Programmes Papilio (ALEPP, siehe Scheithauer et al., 2007; Mayer et al., 2007) wurden 2003 645 Kinder einbezogen. 314 gehörten der Interventions- und 331 der Kontrollgruppe an. Im Durchschnitt waren die Kinder zum ersten Befragungszeitpunkt 56.6 Monate alt. Die Befragung erfolgte über drei Messzeitpunkte: vor der Schulung der Erzieherinnen der Interventionsgruppe (Mai bis Juni 2003), nach Einführung aller Maßnahmen in der Interventionsgruppe (ca. sechs bis acht Monate nach der Schulung) und nach kontinuierlicher Durchführung der Maßnahmen in der Interventionsgruppe (10 Monate nach der Schulung). Insgesamt wurden eine Reihe unterschiedlicher Verfahren zur Befragung der Erzieherinnen, der Eltern sowie der Kinder eingesetzt. Problemverhaltensweisen und prosoziales Verhalten wurden mit dem „Fragebogen zu Stärken und Schwächen“ (SDQ-deu) erfasst, der von den Erzieherinnen der Kinder und den Eltern ausgefüllt wurde. Mit jeweils fünf dreistufigen Items wurden die Subskalen „Emotionale Probleme“, „Verhaltensprobleme“, „Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen“ sowie „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ und „Prosoziales Verhalten“ erhoben. Zusätzlich wurden die Problemskalen zu einem Gesamtwert addiert. Die relationale Aggression wurde mittels der Subskala der Preschool Social Behavior Scale- Teacher Form erhoben (Crick, Casas & Mosher, 1997). Die Skala besteht aus sechs Items zur Beschreibung von Verhaltensweisen, die ein Kind einsetzt, um die Beziehungen von Kindern mit anderen Kindern zu schädigen. Zudem wurden die Eltern und Erzieherinnen gebeten, die Skala zur Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen (Version für Eltern) aus dem für Drei- bis Sechsjährige normierten Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV-EL 3-6) auszufüllen. Für die Erzieherinnen der Interventionsgruppe beinhaltete der Fragebogen zum dritten Messzeitpunkt überdies Fragen zur Beurteilung und Bewertung verschiedener Aspekte des Programmes Papilio. Die Eltern erhielten zum ersten und dritten Messzeitpunkt zusätzlich einen Fragebogen, der u.a. Fragen zur

familiären Situation, belastenden Lebensereignissen, Geburtsrisiken, (früheren) schweren Erkrankungen, zu den finanziellen und räumlichen Verhältnissen, zur Ausbildung und beruflichen Situation der Eltern sowie zu sozialen Kontakten der Kinder und Teilnahme an Freizeitaktivitäten umfasste. Bei der Befragung der Kinder der Interventionsgruppe wurde die Methode der Peer-Nennungen nach Alsaker (2004) verwendet (siehe Mayer et al., 2007). Die Kinder wurden hierbei gebeten, die Namen jener Kinder aus der Gruppe zu nennen, mit denen es spielt, der/die sein bester Freund oder seine beste Freundin ist und den das Kind auf eine imaginäre Busreise mitnehmen würde.

Um die Effekte der Intervention durch Papilio zu prüfen, wurde eine zweifaktorielle multivariate Varianzanalyse mit Messwiederholung für die Einschätzungen der Erzieherinnen vom ersten bis dritten Messzeitpunkt berechnet. Besonderes Augenmerk wurde auf die Interaktionseffekte von Gruppe und Zeit gelegt, da diese die Wirksamkeit der Intervention widerspiegeln.

Folgende Ergebnisse wurden festgestellt: Für den Gesamtproblemwert des SDQ-deu fanden sich ein hochsignifikanter Zeiteffekt, ein signifikanter Gruppeneffekt und eine ebenfalls hochsignifikante Interaktion. Somit hat der Gesamtproblemwert zwar in beiden Gruppen abgenommen, es zeigte sich für die Interventionsgruppe aber ein größerer Effekt. Ebenso konnte bei den Analysen der einzelnen Problemskalen des SDQ-deu aufgedeckt werden, dass beide Gruppen eine Abnahme der Werte bei der Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsproblemen zeigten, dass diese in der Interventionsgruppe aber signifikant stärker ausfiel als in der Kontrollgruppe (signifikanter Interaktionseffekt). Dies bedeutet, dass die Kinder, die an Papilio teilgenommen hatten, signifikant weniger Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsprobleme aufwiesen als die Kinder der Kontrollgruppe. Auf den übrigen Problemskalen des SDQ (emotionale Probleme, externalisierende Verhaltensauffälligkeiten, Peer-Probleme) fanden sich über alle drei Messzeitpunkte betrachtet lediglich signifikante Effekte der Zeit, d.h. es kam sowohl in der Interventions- als auch in der Kontrollgruppe zu einer Abnahme in den Problemwerten. Bei der Analyse der Subskala „Prosoziales Verhalten“ des SDQ ergab sich ein signifikanter Haupteffekt der Zeit. Der Haupteffekt der Gruppe erwies sich als nicht signifikant, es fand sich allerdings ein signifikanter Interaktionseffekt. Das prosoziale Verhalten (SDQ) stieg also in beiden Gruppen an, wobei diese Zunahme in der Interventionsgruppe signifikant stärker ausfiel als in der Kontrollgruppe. Die Auswertung der Ergebnisse zur relationalen Aggression zeigten keine signifikanten Effekte. Im Hinblick auf die Auswertung der Skala zur Erfassung

der sozial-emotionalen Kompetenzen (VBV-ER 3-6) konnte nur ein Gruppenvergleich ohne Messwiederholung berechnet werden, da diese Skala den Erzieherinnen nur zum dritten Befragungszeitpunkt vorgelegt wurde. Es zeigte sich hierbei nur ein signifikantes Ergebnis in der Subskala „Konfliktlösekompetenz“, bei der die Kinder der Interventionsgruppe bessere Werte aufwiesen als die Kinder der Kontrollgruppe. Zugleich nahmen die Prozentwerte der Peer-Nominierungen der Kinder vom ersten zum dritten Messzeitpunkt zu, was auf eine signifikante Verbesserung der Akzeptanz von Gleichaltrigen in der Interventionsgruppe über die Zeit hinweist. Darüber hinaus wurden in der Studie Analysen von Risikogruppen durchgeführt. Auf die Ergebnisse wird in Kapitel 4.2 eingegangen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der ALEPP-Studie, dass sich (den Erzieherinneneinschätzungen zufolge) die Verhaltensauffälligkeiten bei den Kindern reduzierten und sich das prosoziale Verhalten signifikant verbesserte. Da die Verbesserungen in der Interventionsgruppe signifikant stärker ausfielen als in der Kontrollgruppe, kann darauf geschlossen werden, dass diese positiven Effekte auf die Intervention zurückzuführen sind. Auf der Kinderebene nahm die Peer-Akzeptanz zu.

1.5.3 Evaluation des Präventionsprogrammes „Faustlos“

Wie bereits das Programm „Second Step“ (z.B. McMahon, Washburn, Felix, Yakin & Childrey, 2000), wurden die verschiedenen Versionen der Faustlos-Programme auch im deutschen Sprachraum wissenschaftlich umfangreich evaluiert (Schick & Cierpka, 2006). McMahon et al. (2000) fanden als Ergebnis der Evaluation von „Second Step“, dass die Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren gefördert wurden, mehr über ihre Gefühle zu sprechen und in schwierigen sozialen Situationen weniger aggressiv zu reagieren. Es konnte belegt werden, dass sich die körperlichen und verbalen Aggressionen verminderten und sich das prosoziale Verhalten der Kinder steigerte (siehe auch Frey, Hirschstein & Guzzo, 2000). Schick und Cierpka (2003) wiesen in einer Drei-Jahres-Längsschnittuntersuchung eine „spezifische angstreduzierende Wirkung“ von Faustlos für Grundschulkindernach, die einen Transfer der neu hinzugewonnenen Kompetenzen in den Alltag der Kinder unterstützt. Nach Angaben der Kinder und der Eltern konnte die Ängstlichkeit und Internalisierungstendenzen der unterrichteten Kinder deutlich reduziert werden (siehe auch Bowi, Ott & Tress, 2008).

Schick und Cierpka (2004, 2006) evaluierten auch das Faustlos-Curriculum für den Kindergarten. Sie führten im Oktober/ November 2003 und August/ September 2004 eine Prä-Post-Studie mit 124 Kindern im Alter von vier Jahren und fünf Monaten bis sechs Jahren aus 14 Kindergärten durch. Sieben Kindergärten gehörten der Interventionsgruppe (n = 64 Kinder) und sieben der Vergleichsgruppe (n = 60 Kinder) an, die nicht an Faustlos teilnahmen. Die Stichprobenakquise erfolgte telefonisch bei verschiedenen Trägern (kirchliche und städtische) im Raum Heidelberg und Mannheim und beruhte auf Freiwilligkeit. Nachdem die Erzieherinnen die Faustlos-Fortbildung durchlaufen hatten, führten sie das Programm in ihrer Einrichtung durch. Begleitend zur Durchführung wurden die Erzieherinnen vom Projektteam in ungefähr zweimonatigen Abständen supervidiert. Um die Effekte aus der Perspektive der Kinder zu erfassen, wurden Interviews mit den Kindern geführt. Dabei wurden folgende Gewaltpräventionskompetenzen von den Kindern erfasst: Fähigkeit zur Identifikation von Gefühlen, kreatives Lösen sozialer Probleme, sozial kompetente (vs. aggressive) Einstellungen, Generierung negativer Konsequenzen aggressiven Verhaltens und Wissen um Beruhigungsstrategien. Das Ausmaß an Verhaltensproblemen und prosozialem Verhalten der Kinder schätzten die Eltern und Erzieherinnen mit der deutschen Version des „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ) ein, der auch in der Evaluation des zuvor vorgestellten Papilio-Programmes eingesetzt wurde (siehe oben). Für die Berechnung der internen Konsistenzen der SDQ-Skalen ergaben sich für die Subskalen in der Gesamtstichprobe Cronbach's Alpha-Werte von .52 bis .81 (Eltern) bzw. .67 bis .86 (Erzieherinnen). Um das aggressive Verhalten der Kinder und deren Ängstlichkeit/ Depressivität zu erfassen, entwickelten die an dem Projekt beteiligten Wissenschaftler in Anlehnung an die „Child Behavior Checklist“ (Döpfner, Schmeck & Berner, 1994), an die von Schick (2000) überarbeitete „General Anxiety Scale for Children“ und an die Inhalte der Curriculum-Lektionen die „Kompetenz-Angst-Aggressionsliste“ (KAAL; Schick, 2003). Aus einem Itempool von 57 Items wurden mittels Faktoren- und Skalenanalyse drei Skalen extrahiert: Aggressivität (14 Items), Sozial-emotionale Kompetenz (19 Items) und Ängstlichkeit (11 Items). Diese wurden den Erzieherinnen vorgegeben. Außerdem wurden die Erzieherinnen gebeten, nach Abschluss der Lektionen eine Gesamteinschätzung des Curriculums abzugeben. Zusätzlich wurden systematische Verhaltensbeobachtungen durchgeführt. Das zugrunde liegende Beobachtungssystem wurde in einem mehrstufigen Prozess ebenfalls von den Wissenschaftlern entwickelt. Die Items wurden entnommen aus dem „Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter“ (BBK 4-6,

Duhm & Althaus, 1979), dem „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ), dem „Social Interaction Observation System“ (Neckerman, Asher & Pavlidis, 1994) und dem „Lehrerbeobachtungsbogen“ (Petermann, Gerken, Natzke & Walter, 2002). Letztlich umfasst das entwickelte Beobachtungsinstrument sieben, einander ausschließende Kategorien: keine Beobachtung möglich, neutrales Verhalten (z.B. „Beobachtet, schaut zu“), verbale Kompetenz (z.B. „Unterbricht andere höflich“), non-verbale Kompetenz (z.B. „Ignoriert Störungen und Provokationen“), emotionale Kompetenz (z.B. „Zeigt Mitgefühl, tröstet andere“), verbale Aggressionen (z.B. „Beleidigt andere“), körperliche Aggressionen („Stößt, beißt andere“). Vor Beginn der Durchführung der Verhaltensbeobachtungen wurden die BeobachterInnen theoretisch und praktisch geschult und einem Praxistest in einem unabhängigen Kindergarten unterzogen. Insgesamt wurden für jedes Kind 96 Beobachtungssequenzen à fünf Sekunden angestrebt.

Zur Konsequenz der Umsetzung lässt sich festhalten, dass sich die Erzieherinnen nach eigenen Angaben zu 93 % an die Vorgaben des Curriculums gehalten hatten. Hingegen sei in den Supervisionssitzungen deutlich geworden, „dass die Vorschläge zur Übertragung des Gelernten nicht sehr konsequent umgesetzt wurden“ (Schick & Cierpka, 2006, S. 465).

An der ersten Befragung hatten 124 Eltern teilgenommen, während bei der zweiten Erhebung nur noch 88 den Fragebogen wieder ausfüllten (Rücklaufquote 71 %). Bei den Fragebögen der Erzieherinnen lag die Rücklaufquote bei 94 %. Schick & Cierpka (2006) vermuten, dass die Rücklaufquote der Eltern so gering war, weil viele Familien nicht mehr erreichbar waren (z.B. aufgrund eines Umzugs oder Wechsel des Kindergartens).

Um anhand der Interviewdaten mit den Kindern zu überprüfen, ob sich deren Gewaltpräventionskompetenzen erweiterten, wurden zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung gerechnet. Auf allen Skalen ergaben sich signifikante Zeit * Gruppe-Interaktionen, die auf eine Wirksamkeit von Faustlos hinweisen. Post-hoc-Analysen zeigten, 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 ne-

gative Konsequenzen aggressiven Verhaltens antizipierten ($F_{(1;51)} = 18.61$, $p = .000$, $\eta^2 = .27$) und mehr Beruhigungstechniken abrufen konnten ($F_{(1;51)} = 25.56$, $p = .000$, $\eta^2 = .34$). In der Vergleichsgruppe zeigten sich keine signifikanten positiven Veränderungen. Einzige Ausnahme bildete hier die ebenfalls signifikante Zunahme der Anzahl der Emotionsindikatoren in der Vergleichsgruppe ($F_{(1;50)} = 21.79$, $p = .000$, $\eta^2 = .30$).

Insgesamt zeigten sich durch Faustlos also deutliche Verbesserungen der sozial-kognitiven Gewaltpräventionskompetenzen bei den Kindern.

Mit den Auskünften der Eltern über Verhaltensauffälligkeiten und sozial-emotional kompetente Verhaltensweisen ihrer Kinder wurden ebenfalls zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung gerechnet. Die Ergebnisse zeigten, dass die Eltern keine Auswirkungen des Faustlos-Curriculums auf das Verhalten ihrer Kinder feststellen konnten. Lediglich der Zeitfaktor für die KAAL-Skalen „Sozial-emotionale Kompetenzen“ und „Aggressivität“ wurden signifikant. Diese Ergebnisse zeigen an, dass die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder in beiden Gruppen zugenommen hatten, während die Aggressivität im Laufe der Untersuchung in beiden Gruppen zurück gegangen war.

Mit den Auskünften der Erzieherinnen zu Verhaltensänderungen der Kinder wurden die gleichen Berechnungen wie bei den Eltern durchgeführt. Wie bereits auf der Ebene der Elterneinschätzungen zeigten sich auch anhand der Verhaltensbeurteilungen der Erzieherinnen auf Skalenebene keine spezifischen Faustlos-Effekte, d.h. keine Zeit * Gruppe-Effekte. Signifikant wurden nur einige Gruppeneffekte (SDQ-Skalen „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“, „Probleme mit Gleichaltrigen“ und der Gesamtproblemwert und KAAL-Skala „sozial-emotionale Kompetenzen“) und der Zeiteffekt für die KAAL-Skala „Sozial-emotionale Kompetenzen“. Die Erziehungskräfte gaben allerdings an, dass die Kinder durch Faustlos häufiger mit anderen Kindern verhandeln würden, mehr konstruktive Vorschläge machen würden und sich beim Spielen häufiger mit Anderen abwechseln würden.

Wurden die Faustlos-Effekte anhand der Verhaltensbeobachtungen berechnet, so zeigte sich ein signifikanter Interaktionseffekt für das Ausmaß an verbaler Aggression. Verbale Aggressionen nahmen in der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant ab ($F_{(1;52)} = 4.29$, $p = .043$, $\eta^2 = .08$). Darüber hinaus konnten bei den Verhaltensbeobachtungs-Skalen „neutrales Verhalten“, „verbale Kompetenz“, „nonverbale Kompetenz“ und „emotionale Kompetenz“ signifikante Zeiteffekte

te beobachtet werden, die gruppenunabhängige, bei allen Kindern feststellbare Entwicklungen widerspiegeln.

Zum Abschluss der Studie wurden alle Erzieherinnen, die Faustlos durchgeführt hatten, gebeten, eine Gesamtbeurteilung des Curriculums abzugeben. Insgesamt bearbeiteten 10 Erzieherinnen diesen Fragebogen. Sowohl ihnen als auch den Kindern gefiel Faustlos „eher gut“. Die Eltern reagierten „eher positiv“ auf das Programm. Die Fortbildung und die Supervisionsveranstaltungen wurden von den Erzieherinnen im Mittel als „gut“ beurteilt. Neun der 10 Erzieherinnen gaben an, persönlich von der Durchführung profitiert zu haben. Alle würden Faustlos weiterempfehlen. Als Kritikpunkt an dem Programm wurde der hohe Zeitaufwand genannt. Die genannten Verbesserungsvorschläge bezogen sich vor allem darauf, dass Curriculum durch mehr Spiele, Lieder, Bilderbücher usw. noch kindgerechter und weniger „kopflastig“ zu gestalten.

Zusammenfassend halten Schick und Cierpka (2006) fest, „dass Erzieherinnen das Faustlos-Curriculum durchweg positiv beurteilen und belegen, dass das Programm deutliche Verbesserungen der sozial-kognitiven Gewaltpräventionskompetenzen von Kindern bewirkt“ (S. 470).

1.5.4 Vergleich der Evaluationen von „Papilio“ und „Faustlos“

Die Evaluationen der beiden Präventionsprogramme wurden nach einer ähnlichen Vorgehensweise durchgeführt und können daher gut miteinander verglichen werden. Allerdings wurde die Evaluation von Papilio über drei Messzeitpunkte durchgeführt, während bei Faustlos für den Kindergarten nur zwei Messzeitpunkte betrachtet wurden. Zudem war die Stichprobe der Papilio-Evaluation größer. Befragt wurden in beiden Studien die Eltern, Erzieherinnen und Kinder. Bei der Evaluation von Faustlos kamen zusätzlich noch Beobachtungsverfahren zum Einsatz. Als gemeinsames Erhebungsinstrument wurde in beiden Untersuchungen der „Fragebogen zu Stärken und Schwächen“ (SDQ-deu) eingesetzt. Ebenso wurden in beiden Studien die soziodemographischen Daten der Kinder erhoben. Als Messinstrumente zur Erfassung von sozialen und emotionalen Kompetenzen sowie Beziehungsverhalten (z.B. Aggression) der Kinder wurden in beiden Evaluationen verschiedene Skalen ausgewählt (siehe Tabelle 6). Bei beiden Studien wurden die Erzieherinnen zusätzlich um eine Gesamteinschätzung des Curriculums gebeten.

Insgesamt bleibt zu bedenken, dass die Stichprobe der Evaluation von Faustlos relativ klein und homogen ist (Interventionsgruppe: 64 Kinder, Kontrollgruppe: 60 Kinder) und dass Effekte des Geschlechts und Risikostatus nicht berücksichtigt worden sind. Zudem war in der Elternstichprobe ein erheblicher Ausfall zu verzeichnen, der die Interpretation der Elternergebnisse einschränkt. Das speziell konstruierte Interview, das mit den Kindern geführt wurde, ist inhaltlich sehr auf die Lektionen von Faustlos zugeschnitten, sodass die in den Alltag übertragbaren Fortschritte der Kinder in diesem Bereich in Frage zu stellen sind. Darüber hinaus fehlen bislang Ergebnisse aus Langzeituntersuchungen, mit denen eine Aussage getroffen werden könnte, ob die positive Entwicklung der Kinder auch nach mehreren Monaten erhalten bleibt. Bei der Evaluation von Papilio erweist sich als problematisch, dass sich die Wirkungen des Programmes nur in den Beurteilungen der Erzieherinnen zeigten, die das Programm selber durchgeführt hatten. Es ist denkbar, dass sie hierdurch keine unvoreingenommenen Einschätzungen der Kompetenzen der Kinder mehr abgeben konnten. Zudem erfolgte keine systematische Befragung der Kinder (mit Ausnahme der Peer-Nennungen), sodass keine genaueren Aussagen über mögliche Effekte in der Wahrnehmung und dem Verständnis von Emotionen oder dem Problemlösen der Kinder getroffen werden können. Damit liegen erste Hinweisen auf die Wirksamkeit von Papilio auf der Verhaltensebene aus Sicht der Erzieherinnen vor, die aber noch von anderer Seite bestätigt werden müssten.

Tabelle 6: Vergleich der Evaluationen von *Papilio* und *Faustlos*.

| | Papilio | Faustlos |
|---------------------------|---|---|
| Stichprobe | 645 Kinder aus 25 Kindergärten 318 Mädchen, 327 Jungen Interventionsgruppe: 314 Kinder Kontrollgruppe: 331 Kinder | 124 Kinder aus 14 Kindergärten 59 Mädchen, 65 Jungen Interventionsgruppe: 64 Kinder Kontrollgruppe: 60 Kinder |
| Akquise | Raum Augsburg Teilnahme freiwillig | Raum Heidelberg/Mannheim Teilnahme freiwillig |
| Alter | 3-6-Jährige T1: M = 56.6 Monate (SD = 7.9) | 4;5-bis 6-Jährige |
| Anz. Mzp. | <u>3 Mzp.</u> : 2003-2004 T1: vor Schulung der Erz. T2: ca. 6-8 Monate später: nach Einführung aller Maßnahmen T3: ca. 10 Monate nach Schulung: nach kontinuierl. Durchf. d. Maßn., d.h. 2-4 Monate nach T2 | <u>2 Mzp.</u> : 2003-2004 T1: Okt./ Nov. 2003 T2: Aug./ Sept. 2004, d.h. ca. 10 Monate später |
| Daten- quellen | Erzieher/innen Eltern Kinder | Erzieher/innen Eltern Kinder |
| Mess- instru- mente | <u>Erz./ Eltern:</u> Soziodemographische Daten, Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-deu), Skala „relationale Aggression“ aus Preschool Social Behavior Scale- Teacher Form, Skala zur Erfassung sozial- emotionaler Kompetenzen aus dem Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV-EL 3-6), <u>Kinder:</u> Methode der Peer-Nennungen | <u>Erz./ Eltern:</u> Soziodemographische Daten, Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-deu), Kompetenz-, Angst-, Aggressi- onsliste (Extraktion verschiedener Skalen), Gesamtbeurteilung Curriculum, <u>Beobachter:</u> Eigentwinkl. Beobachtungsver- fahren für soz. u. aggr. Verhalten, <u>Kinder:</u> „Faustlos-Interview“ |
| Methode | Varianzanalyse mit Messw., Effektstärken Hedges' d, Analyse der Risikogruppen | Varianzanalyse mit Messw. |

Anmerkungen: Mzp... Messzeitpunkt; T1... 1. Messzeitpunkt; T2... 2. Messzeitpunkt; T3... 3. Messzeitpunkt.

1.5.5 Zielsetzung und Fragestellungen der vorliegenden Studie

Wie in Kapitel 1.4.2.1 beschrieben, legt das Präventionsprogramm Kindergarten *plus* das Hauptaugenmerk auf die allgemeine Förderung des Zusammenspiels von Emotionsverständnis und Sozialverhalten. Das erste Hauptziel der vorliegenden Studie ist es daher, herauszufinden, ob die Teilnahme an dem Programm Kindergarten *plus* über die Zeit zu einer signifikanten Verbesserung der sozialen und emotionalen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern führt. Da die sozial-emotionale Entwicklung – wie in Kapitel 1.3.3 umfassend dargelegt wurde – in diesem Altersbereich sehr schnell voran schreitet und sich auch ohne eine spezielle Förderung viele Fortschritte in diesen Bereichen zeigen, sollen die Kinder, die an Kindergarten *plus* teilgenommen haben, mit Kindern aus entsprechenden Kindertageseinrichtungen verglichen werden, die an dem Programm nicht teilgenommen haben, die aber anfangs über ähnliche sozial-emotionale Kompetenzen verfügen. Diese Kinder werden einer Kontrollgruppe zugewiesen. Die Überprüfung der Effekte erfolgt dann in einem längsschnittlich angelegten Kontrollgruppendesign, das kurzfristige Effekte direkt nach der Durchführung, aber auch längerfristige Veränderungen erfassen soll (Einzelheiten siehe Abschnitt „Versuchsdesign“).

Die Operationalisierung der sozialen und emotionalen Kompetenzen wird in Anlehnung an die Evaluationen der Programme Papilio und Faustlos vorgenommen, um eine Vergleichbarkeit mit diesen Programmen herstellen zu können. Zudem wurde auf den engen Zusammenhang zwischen sozial-emotionalen Kompetenzen und psychischen Auffälligkeiten in Kapitel 1.3.4 bereits ausführlich eingegangen. Es finden die Skalen des „Fragebogens zu Stärken und Schwächen“ (SDQ-deu) Anwendung, d.h. es werden externalisierende Verhaltensauffälligkeiten, Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme, Probleme mit Gleichaltrigen, emotionale Probleme und das prosoziale Verhalten der Kinder von den Gruppenerzieherinnen erfragt und analysiert. Um zusätzlich eine Aussage zum Konfliktverhalten der Kinder treffen zu können, auf das Kindergarten *plus* ebenfalls einen positiven Einfluss haben soll, werden die Erzieherinnen zusätzlich um eine Einschätzung des positiven Konfliktverhaltens der Kinder gebeten.

Kindergarten *plus* zeichnet sich im Vergleich zu den Programmen Papilio und Faustlos durch einige wichtige Unterschiede aus. Inhaltlich geht es bei Kindergarten *plus* um eine generelle „Stärkung der kindlichen Persönlichkeit“. Es ist methodisch-didaktisch kürzer und variantenreicher und die spielerische Gestaltung erhöht

die Motivation der Kinder (Hasselhorn & Mähler, 2000). Es werden viele verschiedene Sinneskanäle angesprochen. Die geringe Zahl der Lektionen und die kleine Gruppengröße von maximal 12 Kindern macht es möglich, Kindergarten *plus* genauer auf die Bedürfnisse der Gruppe und der einzelnen Kinder auszurichten. Dass Kindergarten *plus* nicht durch die vertraute Alltagserzieherin, sondern mit einer Trainerin aus einer anderen Einrichtung durchgeführt wird, regt die Neugier an und stellt sicher, dass die Kinder aufmerksamer sind. Die Zusammenarbeit zwischen der Trainerin und Beobachterin bietet außerdem die Chance, die Kinder in der Gruppe ohne Handlungsdruck zu beobachten und die Beobachtungen untereinander auszutauschen und zu besprechen. Es wird daher davon ausgegangen, dass sich bei Kindergarten *plus* deutlichere positive Effekte auf den verschiedenen Skalen zeigen als bei den anderen beiden Programmen Papilio und Faustlos für den Kindergarten.

Zunächst wird also folgende Veränderungshypothese überprüft:

Fragestellung 1. Vergleich der Verläufe der Kinder in der Interventions- und Kontrollgruppe in der Erziehereinschätzung.

Die Kinder der Interventionsgruppe, die an dem Programm Kindergarten *plus* teilgenommen haben, weisen im Vergleich zu den Kindern der Kontrollgruppe, die kein Programm durchlaufen haben, eine signifikante Verbesserung ihrer sozialen und emotionalen Kompetenzen zwischen dem ersten, zweiten und dritten Messzeitpunkt auf (in der Erzieherbeurteilung).

Es wird also angenommen, dass die Teilnahme an Kindergarten *plus* die sozialen und emotionalen Kompetenzen von Vorschulkindern fördert im Sinne von:

- einer Abnahme der externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten,
- einer Abnahme von Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsproblemen,
- einer Abnahme der Probleme mit Gleichaltrigen,
- eines Rückgangs der emotionalen Probleme,
- einer Zunahme des prosozialen Verhaltens,
- einer Zunahme des positiven Konfliktverhaltens.

Als zusätzliche Datenquelle sollen Interviews mit den Kindern geführt werden. Damit wird vermieden, sich nur auf die Einschätzungen der Erzieherinnen verlassen zu müssen, die möglichen Verzerrungen unterliegen könnten. In den Interviews interessiert es vor allem, ob die Kinder, die an Kindergarten *plus* teilgenommen haben, eine signifikante Verbesserung in ihrem Emotionswissen aufweisen, die ausgeprägter ist

als die normale Zunahme in diesem Altersbereich. Diese Betrachtung erscheint besonders wichtig, da die Förderung des Emotionswissens der Kinder das Hauptanliegen von Kindergarten *plus* ist (vier der neun Lektionen befassen sich mit dieser Thematik). Eine direkte Erfassung der sozialen Kompetenzen der Kinder wie die Peer-Nennung, die in der Evaluation von Papilio Verwendung fand, lässt sich aufgrund der gruppenübergreifenden Zusammensetzungen der Kindergarten *plus*- Gruppen in der vorliegenden Studie leider nicht realisieren. Als Problem stellt sich dabei heraus, dass sich einige Kinder durch das Programm erst neu kennenlernen müssen. Die zweite Veränderungshypothese lautet daher:

Fragestellung 2. Vergleich der Verläufe der Kinder in der Interventions- und Kontrollgruppe im Kinderinterview.

Die Kinder der Interventionsgruppe, die an dem Programm Kindergarten *plus* teilgenommen haben, weisen im Vergleich zu den Kindern der Kontrollgruppe, die kein Programm durchlaufen haben, eine signifikante Zunahme ihres Emotionsverständnisses zwischen dem ersten, zweiten und dritten Messzeitpunkt auf (im Kinderinterview).

In Kapitel 1.3.4 wurde der Einfluss von Schutz- und Risikofaktoren auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern umfassend dargelegt. Die Ausführungen haben verdeutlicht, dass der Erwerb von sozial-emotionalen Kompetenzen durch verschiedene Risikobedingungen gestört werden kann, die häufig zur Folge haben, dass sich psychische Störungen entwickeln. Kinder, die Defizite im Bereich der emotionalen und sozialen Fertigkeiten aufweisen, haben ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung von Verhaltens- und emotionalen Störungen. Die Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass durch die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen die Auftretenshäufigkeit solcher Störungen vermindert werden kann. Zudem profitieren Risiko-Kinder, die bereits psychische Auffälligkeiten aufweisen, in der Regel stärker von einem Förderprogramm als ihre gesunden Altersgenossen (z.B. Beelmann & Lösel, 2006). Aus diesem Grund interessiert es in der vorliegenden Untersuchung, ob sich dieser Effekt auch durch Kindergarten *plus* zeigt. Wie in der Evaluationsstudie von Papilio werden die Kinder zu diesem Zweck anhand des SDQ-Gesamtwertes zum ersten Messzeitpunkt nach den Einschätzungen der Erzieherinnen in drei Risiko-Kategorie „unauffällig“, „grenzwertig“ und „auffällig“ unterteilt. Es ergibt sich folgende dritte Fragestellung:

Fragestellung 3. Vergleich der Verläufe der unauffälligen, grenzwertigen und auffälligen Kinder in der Risikogruppe der Interventionsgruppe mit den vergleichbaren Kindern der Kontrollgruppe.

Die Kinder der Interventionsgruppe, die zum ersten Messzeitpunkt von den Erzieherinnen auf dem SDQ-Gesamtwert als „unauffällig“, „grenzwertig“ bzw. „auffällig“ eingestuft wurden, zeigen eine größere Verbesserung ihrer sozialen und emotionalen Kompetenzen durch das Programm Kindergarten *plus* (im Sinne der unter Fragestellung eins und zwei genannten Veränderungen) als die Kinder der Kontrollgruppe, die zum ersten Messzeitpunkt als „unauffällig“, „grenzwertig“ bzw. „auffällig“ eingestuft wurden und nicht an dem Programm Kindergarten *plus* teilgenommen haben. Dabei wird im Sinne von differentiellen Effekten angenommen, dass die Kinder mit einer höheren Risikobelastung (d.h. die Kinder aus der grenzwertigen und auffälligen Gruppe) stärker von Kindergarten *plus* profitieren als die Kinder, die kein entsprechendes Risiko aufweisen.

Ergänzend soll anhand der differentiellen Effektstärken ein Vergleich der Risikogruppen nur für die Kinder der Interventionsgruppe vorgenommen werden.

Fragestellung 4. Vergleich der zeitlichen Veränderungen in der unauffälligen, grenzwertigen und auffälligen Risikogruppe *innerhalb der Interventionsgruppe* anhand von differentiellen Effektstärken.

Die Kinder der Interventionsgruppe, die zum ersten Messzeitpunkt von den Erzieherinnen auf dem SDQ-Gesamtwert als „auffällig“ eingestuft wurden, profitieren mehr von dem Programm Kindergarten *plus* als die Kinder der Interventionsgruppe, die zum ersten Messzeitpunkt als „grenzwertig“ bzw. „unauffällig“ eingestuft wurden. Dies zeigt sich durch eine positivere Veränderung der „auffälligen“ Gruppe zwischen dem ersten und zweiten sowie zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt im Sinne einer größeren Abnahme der psychischen Auffälligkeiten und größeren Zunahme der Kompetenzen, die unter Fragestellung eins und zwei genannt sind (SDQ, Emotionswissen).

Ein weiteres Anliegen der Studie ist es, die Erfahrungen der Erzieherinnen mit Kindergarten *plus* darzustellen (siehe Kapitel 3.2.5). Diese Fragestellungen beziehen sich auf formative Evaluationsaspekte zur Programmdurchführung und sollen eine Ergänzung zur Wirksamkeitsanalyse bieten. Hierfür werden die Erzieherinnen nach

der Durchführung von Kindergarten *plus* zu Aspekten der Umsetzung und Akzeptanz befragt.

Fragestellung 5. Einschätzungen von Kindergarten *plus* durch die Erzieherinnen:

- Wie haben sich die durchführenden Erzieherinnen hinsichtlich der Gruppenzusammensetzung, der Altersspanne der Kinder, der Rollenverteilung der Erzieherinnen, des zeitlichen Rahmens und inhaltlich an die Vorgaben des Programmes gehalten (*Durchführungstreue*)?
- Wie bewerten die durchführenden Erzieherinnen das Programm insgesamt und die einzelnen Module für sich selber und für die teilnehmenden Kinder (*Akzeptanz*)?
- Wie bewerten die durchführenden Erzieherinnen einzelne Parameter des Programmes (*Angemessenheit* der Förderziele, des Alters, der Zeitplanung und der Zielgruppe)?
- Inwiefern haben die durchführenden Erzieherinnen Elemente aus dem Programm mit in den Alltag übernommen und dauerhaft angewendet (*Transfer in den Alltag, Nachhaltigkeit*)?

Aus Forschungen zur Verknüpfung von Lernerfahrungen ist bekannt, dass Förderung nicht nur in spezifischen Trainingssituationen, sondern gleichzeitig auch im Alltag stattfinden sollte. Die häufigere Lernerfahrung im Alltag verstärkt den Lernerfolg und fördert gleichzeitig die Selbstwirksamkeitserfahrungen der Betroffenen noch mehr als in der Trainingssituation (Brezing, 2000). Diese „erfolgreiche Anwendung angeeigneten Wissens bzw. erworbener Fertigkeiten im Rahmen einer neuen, in der Situation der Wissens- bzw. Fertigungsaneignung noch nicht vorgekommenen Anforderung wird als *Transfer* bezeichnet“ (Hasselhorn & Mähler, 2000, S. 86).

Abgeleitet aus diesen Erkenntnissen haben viele psychologische Interventionsmaßnahmen die Übertragung der Inhalte auf Anforderungen und Situationen auch außerhalb des Interventionskontextes zum Ziel. In verschiedenen Studien wurde belegt, dass ein längerfristiger Einsatz bzw. eine Auffrischung des Gelernten meist einen größeren Effekt auf die Wirksamkeit der Intervention zur Folge hat (Jaursch & Beelmann, 2008; Lösel & Plankensteiner, 2005; Webster-Stratton & Taylor, 2001). Wird das erworbene Wissen aus dem Programm also unter möglichst verschiedenen Anforderungen und in möglichst vielen situativen Kontexten vermittelt und genutzt, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für Ähnlichkeitsübertragungen bei anderen All-

tagsanforderungen, d.h. dass die Kinder die erlernten Fertigkeiten und Strategien auch in unvertrauten Situationen nutzen und sich ihr Wissen verfestigt (Hasselhorn & Mähler, 2000). Aus diesem Grund soll in der vorliegenden Studie der Frage nachgegangen werden, ob der Transfer von Elementen aus Kindergarten *plus* in den Alltag der Kinder bzw. die nachhaltige Verwendung der Elemente und Materialien eine Auswirkung auf die sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder hat. Diese Fragestellung zur Nachhaltigkeit findet sich weder in der Evaluation von Faustlos, noch in der von Papilio (allerdings werden dort die Programmelemente dauerhaft in den Kindergartenalltag integriert). Es ergeben sich folgende zwei weitere Fragestellungen:

Fragestellung 6. Gibt es signifikante Zusammenhänge zwischen der nachhaltigen Verwendung der Kindergarten *plus*-Elemente (Handpuppen, Gefühlsbildern/ -gesichtern, Bewegungsspielen und musikalisch-rhythmischen Spielen, Rollenspielen und Liedern) und den psychischen Auffälligkeiten und dem prosozialem Verhalten der Kinder (in der Erziehereinschätzung)?

Kinder mit hohen Ausprägungen bei der nachhaltigen Verwendung von Kindergarten *plus*-Elementen haben auch hohe Werte beim prosozialem Verhalten sowie geringe Werte bei den psychischen Auffälligkeiten.

Fragestellung 7. Unterscheiden sich die Kinder, mit denen mindestens eines der Elemente von Kindergarten *plus* (Handpuppen, Gefühlsbilder/ -gesichter, Bewegungsspiele und musikalisch-rhythmische Spiele, Rollenspiele und Lieder) zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt weiter verwendet wurden, hinsichtlich ihrer sozial-emotionalen Kompetenzen zum dritten Messzeitpunkt von den Kindern, die an dem Programm teilgenommen haben, aber bei denen die Elemente nicht weiter in den Alltag integriert wurden?

Die Kinder, mit denen die Elemente nachhaltig verwendet wurden, zeigen eine größere Abnahme der psychischen Auffälligkeiten und größeren Zunahme der Kompetenzen, die unter Fragestellung eins und zwei genannt sind als die Kinder, die an dem Programm teilgenommen haben, bei denen die Elemente aber nicht in den Alltag integriert wurden.

2 Methode

2.1 Versuchsdesign

Den Überprüfungen der Hypothesen liegt folgender zweifaktorieller Versuchsplan mit Messwiederholung zugrunde:

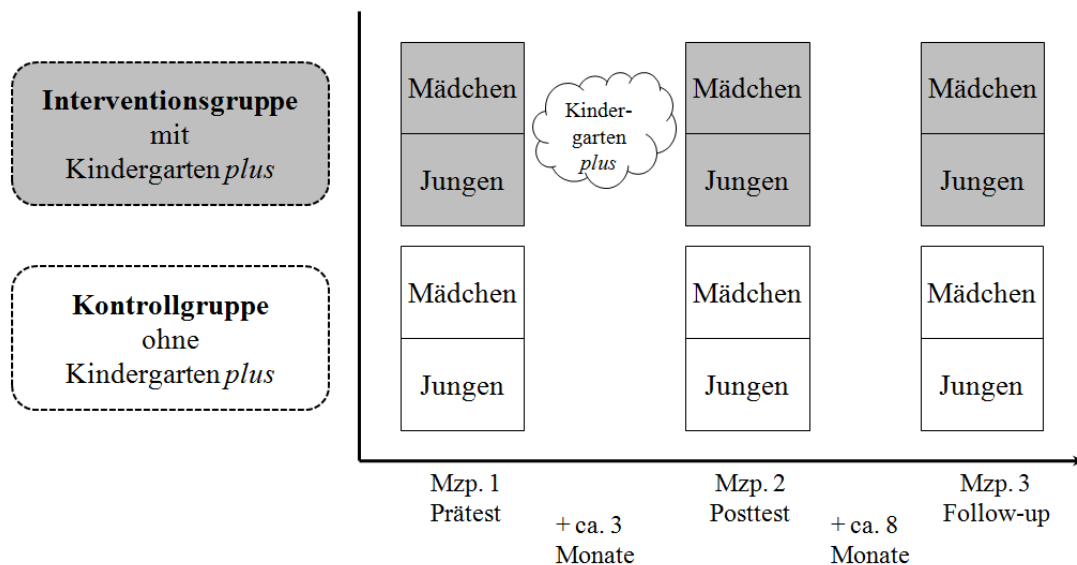


Abbildung 11. Zweifaktorieller Versuchsplan mit Messwiederholung.

Variablen:

Der erste unabhängige Faktor (Bedingung) bezieht sich auf die Gruppenzugehörigkeit der Kinder und ist zweifach gestuft: Interventionsgruppe (IG) und Kontrollgruppe (KG). Der zweite Faktor (Gruppierungsfaktor) wird durch das Geschlecht gebildet und ist ebenfalls zweifach gestuft: weiblich und männlich. Der Messwiederholungsfaktor ist der Faktor Zeit mit den drei Ausprägungen der jeweils abhängigen Variablen (Verhaltensauffälligkeiten, prosoziales Verhalten, positives Konfliktverhalten und Emotionsverständnis) zum ersten, zweiten und dritten Messzeitpunkt (Mzp.).

Als eine Kovariate wird das Alter in Monaten der Kinder zum ersten Mzp. in die Berechnungen einbezogen. Grund hierfür ist die große Altersspanne der Kinder (von drei bis sechs Jahren). Zum anderen wird die Altersdifferenz zwischen dem ersten und zweiten sowie zwischen dem zweiten und dritten Befragungszeitpunkt herauspartialisiert, um den unterschiedlich langen Abständen zwischen den beiden Testungen Rechnung zu tragen.

2.2 Versuchsdurchführung

Nach Abschluss der Versuchsplanung wurden die teilnehmenden Interventionskindergärten durch Mitarbeiter der „Deutschen Liga für das Kind“ akquiriert. Zeitgleich wurden Kindergärten für die KG von dem Evaluationsteam der Universität geworben. Dies erfolgte vorwiegend über Telefonate mit landeskirchlichen Mitarbeiter/innen der Fachberatung des Diakonischen Werks in Niedersachsen, die Kontakte zu einzelnen Kindergärten herstellten. Nach Bekundung von Interesse, als KG bzw. IG an der Studie zu partizipieren, wurde Informationsmaterial über die geplante Untersuchung an die Kindergärten verschickt oder ein persönliches Treffen mit den Erzieher/innen und/oder Eltern vereinbart. In den Kindergärten, die im Anschluss daran ihr Einverständnis zur Teilnahme bekundeten, erfolgte der Kontakt zu den Eltern der Kinder über die Erzieherinnen, die Informationsmaterial und Einverständniserklärungen weiterleiteten. Lediglich die Kinder, deren Eltern sich schriftlich einverstanden erklärten, hatten die Möglichkeit, an der Befragung teilzunehmen (unter Wahrung der Anonymität). Außerdem wurden die Erzieher/innen gebeten, nur Kinder für die Studie auszuwählen, die mindestens vier Jahre alt waren, aber im Sommer 2009 noch nicht zur Schule kommen sollten (um sie auch noch ein drittes Mal im Kindergarten befragen zu können). Die Zusammensetzung der Kindergarten *plus* - Gruppen erfolgte als interne Entscheidung in den Interventionskindergärten.

Zeitlich dauerten der erste Mzp. von Februar bis Juni 2009, der zweite von Juni bis Oktober 2009 und der dritte von März bis Juni 2010. Grund für die lange Dauer der Datenerhebungsphasen lag vor allem in der weitläufigen Verteilung der Kindergärten auf nahezu die gesamte Fläche von Niedersachsen, die eine umfassende Reisetätigkeit der Mitarbeiterinnen und einen hohen Zeitaufwand erforderte. Die Befragung der Kinder erfolgte einzeln durch eine geschulte Interviewerin (insgesamt eine Professorin, drei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen, sechs wissenschaftliche Hilfskräfte sowie sieben Studentinnen höherer Semester) nach Terminvereinbarung direkt in den Kindergärten. Nach Bedarf/ Wunsch der Erzieherin bzw. des Kindes wurden die Interviews im Beisein einer Erzieherin durchgeführt. Die Befragungen dauerten durchschnittlich 20 Minuten. Die jeweilige Bezugserzieherin bekam am Befragungstag für jedes an der Studie teilnehmende Kind einen Fragebogen ausgehändigt, den sie anschließend ausfüllte und mit der Post zurücksendete.

2.3 Stichprobe

Im folgenden Kapitel wird die Stichprobe der Studie ausführlich beschrieben. Zunächst erfolgt eine Übersicht über die Zusammensetzung der Stichprobe, dann wird auf die Abstände zwischen den Befragungen und das Alter der Kinder eingegangen. Als nächstes wird der familiäre Kontext der Kinder (d.h. Zusammenleben mit anderen Personen, Anzahl Geschwister, deutsche Sprachkenntnisse der Kinder, Herkunft der Eltern und ökonomischer Status der Eltern) dargestellt. Der darauffolgende Abschnitt beschäftigt sich mit Schwierigkeiten der Kinder (d.h. Probleme während der Schwangerschaft/ Geburt/ während des ersten Lebensjahres, zusätzliche Förderung im Kindergarten und belastende Lebensereignisse). Außerdem wurden von den Erzieherinnen Daten zum Kindergartenkontext erfragt (Dauer und Regelmäßigkeit des Kindergartenbesuchs, Dauer der Betreuung durch jeweilige Erzieherin, vorherige Teilnahme an anderen Präventionsprogrammen und Wechsel der Alltagsgruppe bzw. Erzieherin im Verlauf der Studie). Der letzte Abschnitt beinhaltet Ausführungen zu den teilnehmenden Erzieherinnen (d.h. Alter, Dauer der Beschäftigung, Zufriedenheit mit Klima im Team, Leitung, Mitarbeit der Eltern). Für jede der Eigenschaften wird untersucht, ob sich die Kinder der IG von den Kindern der KG unterscheiden. Hierfür wurde bei den t-Tests zur Alpha-Adjustierung eine Bonferroni-Korrektur nach der Gleichung „ $\alpha' = \alpha/m$ “ (Bortz, 2005, S. 129) mit $\alpha = .05$ und m als der Anzahl der Einzelvergleiche verwendet. Dies ergibt für die folgenden Berechnungen bezüglich der Kinder ein korrigiertes Alpha von .0125 und für die Erzieherberechnungen ein Alpha von .0063. Die detaillierten Zahlen finden sich für jede Variable im Anhang (Tabellen A.1- A.24).

2.3.1 Zusammensetzung der Stichprobe

Die Stichprobe setzte sich zum ersten Mzp. anfänglich aus $N = 576$ Kindern aus 38 Kindergärten in Niedersachsen zusammen. Davon gehörten 319 Kinder (55,4 %) der Interventions- und 257 Kinder (44,6 %) der Kontrollgruppe an. Das Geschlechterverhältnis der Kinder (289 Mädchen, 287 Jungen) war ausgeglichen.

Die vorliegende Studie setzt sich aus einem Interview mit dem einzelnen Kind (Testung) und einer Erziehereinschätzung des jeweiligen Kindes zusammen. Leider konnten nicht durchgängig über alle drei Mzp. die Werte aus beiden Quellen erhoben werden. Von 407 Kindern konnten Erziehereinschätzungen erhoben werden und mit

333 Kindern Testungen über alle drei Mzp. durchgeführt werden. Beide Werte liegen für 277 Kinder vor. Über die drei Mzp. betrachtet, konnten Daten von $N = 463$ Kinder aus 37 Kindergärten wiederholt erfasst werden. 39 Kinder aus der IG wurden aus der Stichprobe ausgeschlossen, da sie weniger als sieben Mal an dem Programm Kindergarten *plus* teilgenommen hatten. Nach Ausschluss dieser 39 Kinder verteilt sich die Anzahl der erhobenen Werte wie in Tabelle 7 abgebildet:

Tabelle 7: Übersicht über die Anzahl der erhobenen Werte über alle drei Mzp.

| | | Erzieherein- schätzungen | Kindertests | Erzieherein- schätzungen und Kindertests | Erzieherein- schätzungen und/ oder Kindertests |
|----------|---------|-----------------------------|-------------|---|---|
| | Mädchen | 103 | 81 | 65 | 119 |
| IG | Jungen | 96 | 79 | 66 | 109 |
| | Gesamt | 199 | 160 | 131 | 228 |
| | Mädchen | 84 | 78 | 66 | 96 |
| KG | Jungen | 88 | 75 | 63 | 100 |
| | Gesamt | 172 | 153 | 129 | 196 |
| | Mädchen | 187 | 159 | 131 | 215 |
| Σ | Jungen | 184 | 154 | 129 | 209 |
| | Gesamt | 371 | 313 | 260 | 424 |

Die Stichprobenbeschreibung im folgenden Abschnitt beruht auf der Anzahl der Kinder, für die Erziehereinschätzungen und/ oder Daten aus den Kinderinterviews für alle drei Mzp. vorliegen ($N_{\text{Ges}} = 424$). Darüber hinaus erfolgt jeweils eine Beschreibung für die Substichproben der Kinder, für die drei Erziehereinschätzungen ($N_{\text{Erz}} = 371$) bzw. drei Testungen ($N_{\text{Test}} = 313$) vorliegen.

Eine genaue Dropout-Analyse der Kinder, für die keine vollständigen Datensätze vorliegen, erfolgt in Kapitel 2.3.4.

Von den verbleibenden 424 Kindern gehören 228 (53,8 %) der IG und 196 (46,2 %) der KG an. Das Geschlechterverhältnis der Kinder (209 Mädchen, 215 Jungen) ist ausgeglichen (siehe Tabellen 8 bis 10). Zur Überprüfung der Effekte wurde eine Gleichverteilung der Kinder innerhalb der Zellen angestrebt (Chi-Quadrat-Gleichverteilung der Randsummenzellen nach Pearson; $\chi^2_{(1)} = .44$, $p = .509$).

Tabelle 8: Versuchsplan mit Zellenbesetzung ($N_{Ges} = 424$).

| | Mädchen | Jungen | Σ |
|---------------------|---------|--------|----------|
| Interventionsgruppe | 119 | 109 | 228 |
| Kontrollgruppe | 96 | 100 | 196 |
| Σ | 215 | 209 | 424 |

Für die beiden Substichproben ergeben sich folgende Verteilungen:

Tabelle 9: Versuchsplan mit Zellenbesetzung für die Kinder, für die drei Erziehereinschätzungen vorliegen ($N_{Erz} = 371$).

| | Mädchen | Jungen | Σ |
|---------------------|---------|--------|----------|
| Interventionsgruppe | 103 | 96 | 199 |
| Kontrollgruppe | 84 | 88 | 172 |
| Σ | 187 | 184 | 371 |

Anmerkung: $\chi^2_{(1)} = .32$, $p = .575$.

Tabelle 10: Versuchsplan mit Zellenbesetzung für die Kinder, für die drei Testungen vorliegen ($N_{Test} = 313$).

| | Mädchen | Jungen | Σ |
|---------------------|---------|--------|----------|
| Interventionsgruppe | 81 | 79 | 160 |
| Kontrollgruppe | 78 | 75 | 153 |
| Σ | 159 | 154 | 313 |

Anmerkung: $\chi^2_{(1)} = .004$, $p = .950$.

Abstand der Messungen. Der Abstand der Messungen wird in der Differenz des Alters der Kinder (in Monaten) erfasst. Für die drei verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen (N_{Ges} , N_{Erz} , N_{Test}) ergeben sich ähnliche Werte. Der Abstand zwischen dem ersten und zweiten Mzp. beträgt für die Gesamtstichprobe ca. zweieinhalb Monate und zwischen dem zweiten und dritten knapp 10 Monate. Für die IG zeigt sich eine ähnliche Verteilung. Allerdings beträgt der Abstand zwischen dem ersten und zweiten Mzp. im Durchschnitt fast drei Monate. In der KG ist der Abstand zwischen dem ersten und zweiten Mzp. nur knapp zwei Monate und zwischen dem zweiten und dritten Mzp. nur ca. neun Monate.

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Der Vergleich der Altersdifferenzen (in Monaten) der Kinder von IG und KG zwischen den drei Mzp. mittels t-Tests zeigt, dass sich bei allen Teilstichproben die Abstände zwischen den Befragungszeitpunkten in den Gruppen signifikant unterscheiden.

Der Abstand zwischen dem ersten und zweiten Mzp. ist in allen drei Stichproben in der IG signifikant größer als in der KG (N_{Ges} : $t_{(291.7)} = -7.75$, $p \leq .001$; N_{Erz} : $t_{(251.1)} = -6.10$, $p \leq .001$ und N_{Test} : $t_{(237.4)} = -6.77$, $p \leq .001$). Der Abstand zwischen dem zweiten und dritten Mzp. erweist sich in der IG wiederum als größer im Vergleich zur KG (N_{Ges} : $t_{(323.2)} = -6.93$, $p \leq .001$; N_{Erz} : $t_{(285.4)} = -7.75$, $p \leq .001$ und N_{Test} : $t_{(251.3)} = -6.50$, $p \leq .001$). Betrachtet man nur den ersten und dritten Befragungszeitraum zeigt sich ebenfalls, dass die Abstände in der IG größer sind (N_{Ges} : $t_{(389.3)} = -19.49$, $p \leq .001$; N_{Erz} : $t_{(331.2)} = -18.92$, $p \leq .001$ und N_{Test} : $t_{(306.4)} = -17.60$, $p \leq .001$). Aufgrund der schnellen Altersentwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen wird der Abstand in der vorliegenden Studie kontrolliert.

2.3.2 Kinder

Alter. Das Alter der Kinder lag zum ersten Befragungszeitpunkt im Mittel bei 60.3 Monaten ($SD = 6.0$) und variierte zwischen 42.6 Monaten (3;5 Jahren) und 74.9 Monaten (6;3 Jahren). Die Altersverteilung zum ersten Mzp. ist in Abbildung 12 dargestellt. Zum zweiten Befragungszeitpunkt waren die Kinder durchschnittlich 62.8 Monate ($SD = 6.1$), d.h. der zweite Mzp. lag knapp drei Monate nach dem ersten. Der dritte Mzp. fand ein Jahr später statt. Die Kinder waren dann durchschnittlich 72.5 Monate alt ($SD = 6.2$; Min: 54.5; Max: 88.7).

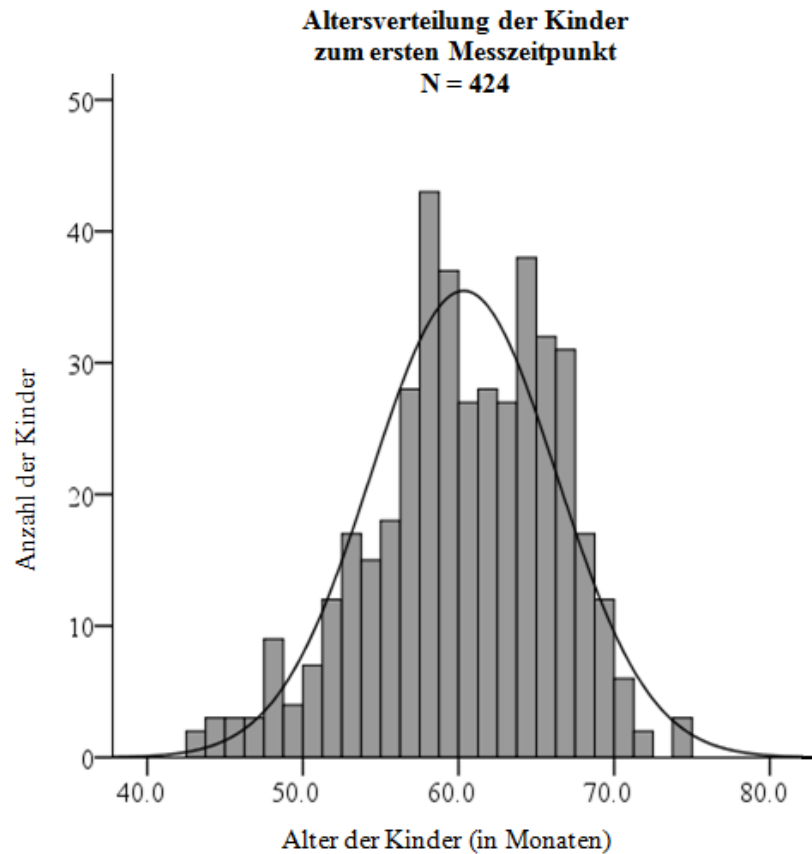


Abbildung 12. Altersverteilung der Kinder zum ersten Mzp. ($N_{\text{Ges}} = 424$).

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Der Vergleich des Alters von IG und KG mittels t-Tests zeigt, dass sich bei allen Teilstichproben das Alter (in Monaten) in den Gruppen zum dritten Mzp. signifikant unterscheidet (N_{Ges} : $t_{(392.1)} = 3.04$, $p = .002$; N_{Erz} : $t_{(333.4)} = .3.65$, $p \leq .001$ und N_{Test} : $t_{(311)} = .48$, $p = .032$). Nach Bonferroni-Korrektur und Anpassung des Alpha-Niveaus auf .0125 zeigt sich, dass sich das Alter der Kinder der IG zum dritten Mzp. nur in der N_{Ges} - und N_{Erz} -Stichprobe von dem Alter der Kinder der KG unterscheidet.

Um Daten zum familiären Kontext und Auffälligkeiten der Kinder zu erfassen, wurden die Eltern und Erzieherinnen der Kinder befragt. Von der ursprünglichen Stichprobe zum ersten Mzp. ($N = 576$) konnten 352 Elternfragebögen zurück erhalten werden. Die folgenden Ausführungen beziehen sich aber auf 317 Elternfragebögen, die von den 424 Kindern, für die zu allen drei Mzp. Daten vorliegen, wieder eingesammelt werden konnten. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 74,8 %. Die fehlenden Angaben wurden – soweit möglich – durch Erzieherauskünfte ergänzt.

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Der Rücklauf der Elternfragebögen der IG und KG war in allen drei Stichproben ausgeglichen (N_{Ges} : $\chi^2_{(1)} = .11$, $p = .743$; N_{Erz} : $\chi^2_{(1)} = .03$, $p = .875$ und N_{Test} : $\chi^2_{(1)} = .38$, $p = .536$).

Zusammenleben mit anderen Personen. In der Gesamtstichprobe ($N_{\text{Ges}} = 424$) leben 366 Kinder (86,3 %) zusammen mit beiden Elternteilen. 52 Kinder (12,2 %) leben nur gemeinsam mit einem Elternteil und zwei Kinder (0,5 %) nur mit anderen Personen (ohne ihre Eltern). Für vier Kinder (0,9 %) liegen keine Angaben vor.

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppen. Die Verteilung auf IG und KG ist in allen drei Stichproben ausgeglichen (N_{Ges} : $\chi^2_{(3)} = 5.16$, $p = .161$; N_{Erz} : $\chi^2_{(3)} = 4.80$, $p = .187$ und N_{Test} : $\chi^2_{(3)} = .10$, $p = .164$).

Geschwister. In der Gesamtstichprobe haben 220 Kinder ein Geschwisterkind, 98 Kinder haben zwei oder mehr und 95 Kinder kein Geschwister.

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Die Verteilung der Geschwister in der IG und KG ist in allen drei Stichproben ausgeglichen (N_{Ges} : $\chi^2_{(2)} = 3.27$, $p = .195$; N_{Erz} : $\chi^2_{(2)} = 4.16$, $p = .125$ und N_{Test} : $\chi^2_{(2)} = .35$, $p = .838$).

Deutsche Sprachkenntnisse der Kinder. Der Großteil der Kinder aus der IG und KG verfügt nach Einschätzungen der Erzieherinnen über gute bis sehr gute deutsche Sprachkenntnisse. In der Gesamtstichprobe gaben die Erzieherinnen für 146 Kinder an, dass diese über „sehr gute“ deutsche Sprachkenntnisse verfügen würden. 191 Kinder hätten „gute“ und 59 Kinder „mittlere“ Sprachkenntnisse. Für 25 Kinder fiel die Beurteilung der Erzieherinnen mit „schlecht“ aus.

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Die Verteilung auf IG und KG ist in allen drei Stichproben ausgeglichen (N_{Ges} : $\chi^2_{(3)} = 4.35$, $p = .227$; N_{Erz} : $\chi^2_{(3)} = 2.63$, $p = .453$; N_{Test} : $\chi^2_{(3)} = 1.82$, $p = .611$).

Herkunft der Eltern. Ungefähr ein Drittel der Kinder der Gesamtstichprobe (d.h. 109 Kinder) hat mindestens ein Elternteil, das aus einem anderen Land als Deutschland stammt. Als andere Herkunftsländer wurden genannt: Afghanistan, Albanien, Aserbaidschan, Bosnien/ Herzegowina, England, Indien, Kasachstan, Kirgisien, Kongo, Kosovo, Kroatien, Libanon, Niederlande, Nigeria, Österreich, Pakistan, Polen, Portugal, Russland, Schweiz, Syrien, Türkei und Vietnam.

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Die Verteilung auf IG und KG ist in den Stichproben N_{Ges} und N_{Test} ausgeglichen (N_{Ges} : $\chi^2_{(1)} = 2.02$, $p = .155$ und N_{Test} : $\chi^2_{(1)} = .20$, $p = .653$). Für die Stichprobe der Kinder, für die zu allen drei Mzp. eine Erziehereinschätzung vorliegt (N_{Erz}), zeigt sich, dass in der IG signifikant mehr Kinder mit einem Elternteil ausländischer Herkunft sind (N_{Erz} : $\chi^2_{(1)} = 4.25$, $p = .039$).

Ökonomischer Status der Eltern. Die Angaben der Eltern zu ihrer jetzigen beruflichen Tätigkeit wurden bei fehlenden Werten durch die Angaben der Erzieher ergänzt. Nach der Datenerhebung wurden die beruflichen Tätigkeiten nach (H)ISEI, d.h. dem „(highest) International Socio-Economic Index of Occupational Status“, kodiert (siehe Tabelle A.8 im Anhang). Dieser Index stellt ein internationales sozio-ökonomisches Maß des beruflichen Status dar (Ganzeboom, Graaf & Treiman, 1992; Wolf, 1995). Er basiert auf internationalen Daten zu Einkommen und Bildungsniveau der Angehörigen unterschiedlicher Berufe. Die Annahme hierbei ist, dass jede berufliche Tätigkeit einen bestimmten Bildungsgrad erfordert und eine bestimmte Höhe des Arbeitseinkommens beinhaltet. Zur Bildung des (H)ISEI wurden Berufe anhand standardisierter Bildung und standardisiertem Einkommen gewichtet (kontrolliert für Alter). Es entstand so eine eindimensionale kontinuierliche Ordnung der Berufe, die ausschließlich von Bildung und Einkommen abhängig ist. Die genauen Verteilungen auf die verschiedenen Berufe sind dem Anhang zu entnehmen. Von N_{Ges} liegen die Angaben zum höchsten ökonomischen Status der Eltern für 373 Kinder vor.

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Der Vergleich des HISEI-Index in den IG und KG mittels t-Tests in den drei Stichproben zeigt, dass sich diese nicht signifikant unterscheiden (N_{Ges} : $t_{(371)} = .22$, $p = .826$; N_{Erz} : $t_{(328)} = .49$, $p = .623$; N_{Test} : $t_{(277)} = .86$, $p = .393$).

Hinsichtlich der Schwierigkeiten der Kinder wurden sowohl die Eltern als auch die Erzieherinnen der Kinder befragt.

Probleme während der Schwangerschaft/ Geburt. In den Elternfragebögen wurden die Eltern zu Problemen während der Schwangerschaft/ Geburt und zu Problemen des Kindes während des ersten Lebensjahres befragt. Von den 317 rückläufigen Fragebögen machten 309 Eltern Angaben zu Problemen während der Schwangerschaft/ Geburt. Bei 31 Kindern der IG und 32 Kindern der KG habe es demnach

Probleme gegeben. Als Probleme wurden genannt: Anal- und Ösophagusatresie, Apert-Syndrom, Adoption, Pflegekind, Dünndarmverschluss, Schlüsselbeinbruch, Frühgeburt, Geburt mit Saugglocke/ Zange, Geburtsinfektion, Gelbsucht, Herzanomalie, (Notfall) Kaiserschnitt, Stillstand des Geburtsvorgangs, Nabelschnur um den Hals, Diabetes, Sauerstoffmangel (künstliche Beatmung), Schwangerschaftsallergie, Untergewicht, vorzeitige Wehen und zu wenig Fruchtwasser.

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Der Vergleich zwischen der IG und KG zeigt, dass sich die Kinder in den Gruppen im Hinblick auf die Anzahl dieser Probleme nicht unterscheiden (N_{Ges} : $\chi^2_{(1)} = .40$, $p = .528$; N_{Erz} : $\chi^2_{(1)} = .26$, $p = .609$; N_{Test} : $\chi^2_{(1)} = .71$, $p = .398$).

Probleme während des ersten Lebensjahres. Während des ersten Lebensjahres hatten weniger Kinder Probleme als während der Schwangerschaft/ Geburt. 316 der 317 zurück erhaltenen Elternfragebögen enthielten hierzu Angaben. 24 Kinder (IG = 13 und KG = 11) haben nach Angaben der Eltern Probleme während des ersten Lebensjahres gehabt. Als Probleme wurden genannt: Entwicklungsverzögerungen (allgemein, Sprache, Motorik, z.B. nicht gekrabbelt, kein selbständiges Aufrichten), Bronchitis/ Pneumonie, Darmverengung, Operationen (Kopf, Harnleiter), Kiss-Syndrom, Schreikind, Wahrnehmungsstörungen.

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Der Vergleich der IG und KG zeigt auch hier keinen signifikanten Unterschied im Vorhandensein von Problemen während des ersten Lebensjahres (N_{Ges} : $\chi^2_{(1)} = .005$, $p = .944$; N_{Erz} : $\chi^2_{(1)} = .02$, $p = .886$; N_{Test} : $\chi^2_{(1)} = .14$, $p = .710$).

Körperliche Beeinträchtigungen/ Erkrankungen. Auch die Erzieherinnen wurden zu körperlichen Beeinträchtigungen bzw. Erkrankungen der Kinder befragt. Bei 107 (IG = 55, KG = 52) Kindern der N_{Ges} -Stichprobe liegen laut Erzieher-Auskunft körperliche Beeinträchtigungen vor. 4,2 % (IG = 6, KG = 12 Kinder) leiden unter einer chronischen Krankheit/ Hautkrankheit, 0,7 % (IG = 0, KG = 3 Kinder) unter einer körperlichen Behinderung, 1,7 % (IG = 4, KG = 3 Kinder) unter einer ernsten Seh- oder Hörstörung, 9,9 % (IG = 25, KG = 17 Kinder) unter einer deutlichen Sprechauffälligkeit, 5,7 % (IG = 15, KG = 9 Kinder) unter motorischen Auffälligkeiten, die die Grob- oder Feinmotorik betreffen sowie 3,1 % (IG = 5, KG = 8 Kinder) unter sonstigen körperlichen Beeinträchtigungen, die von den Erzieherinnen nicht näher benannt wurden. 71 % der Kinder sind gesund. Für 16 Kinder (3,8 %) fehlen die Angaben.

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Das Vorhandensein von körperlichen Beeinträchtigungen ist in der IG und KG für alle Stichproben ausgeglichen (N_{Ges} : $\chi^2_{(1)} = .45$, $p = .504$; N_{Erz} : $\chi^2_{(1)} = .88$, $p = .349$; N_{Test} : $\chi^2_{(1)} = .06$, $p = .802$).

Zusätzliche Förderung im Kindergarten. 15,8 % der Kinder der N_{Ges} -Stichprobe erhielten im Kindergarten zum ersten MzP. zusätzliche Förderung (IG = 34, KG = 33 Kinder). In der N_{Erz} -Stichprobe betrifft dies 17,0 % der Kinder (IG = 34, KG = 29). Für die Kinder der N_{Test} -Stichprobe seien es laut der Erzieherinnen 16,0 % der Kinder, die ergänzende Unterstützung benötigen. Als Bereiche, in denen zusätzliche Förderung im Kindergarten mit den Kindern stattfindet, wurden vor allem Sprache und Motorik genannt. Von den 67 Kindern aus der N_{Ges} -Stichprobe erhalten 49 Sprachförderung, 7 Motorikförderung und 11 sonstige Förderungen, die nicht näher benannt wurden.

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Der Vergleich der Anzahl der Kinder, die im Kindergarten zusätzliche Förderung erhalten, ist in den IG und KG in den drei Stichproben ausgeglichen (N_{Ges} : $\chi^2_{(1)} = .65$, $p = .419$; N_{Erz} : $\chi^2_{(1)} = .08$, $p = .780$; N_{Test} : $\chi^2_{(1)} = 1.83$, $p = .176$).

Belastende Lebensereignisse. In den 317 Elternfragebögen zum dritten Befragungszeitpunkt gaben 69 Eltern (IG = 38 und KG = 31) an, dass ihr Kind in den vorangegangenen sechs Monaten ein Lebensereignis gehabt habe, das das Kind etwas oder sehr belastet habe (z.B. Belastung durch Ereignisse wie Familienzuwachs, neue Partnerschaft eines Elternteils, schwere Krankheit oder Tod, Trennung der Eltern, Veränderung im Beruf eines Elternteils, Umzug der Familie). Zwei Eltern machten keine Angaben.

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Es zeigen sich keine Unterschiede zwischen der IG und KG im Hinblick auf belastende Lebensereignisse (N_{Ges} : $\chi^2_{(1)} = .11$, $p = .743$; N_{Erz} : $\chi^2_{(1)} = .08$, $p = .783$; N_{Test} : $\chi^2_{(1)} < .01$, $p = .964$).

Dauer des Besuchs des Kindergartens (in Monaten). Die Erzieherinnen wurden zum ersten Befragungszeitpunkt gebeten, anzugeben, wie lange das Kind bereits den Kindergarten besucht. Die Kinder der drei Stichproben gehörten dem Kindergarten zum ersten MzP. knapp 22 Monate an ($N_{\text{Ges}} = 21.6$, $N_{\text{Erz}} = 21.8$ und $N_{\text{Test}} = 21.7$ Monate).

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Der Vergleich der Dauer des Kindergartenbesuchs in den IG und KG mittels t-Tests in den drei Stichproben zeigt, dass sich diese nicht signifikant unterscheiden (N_{Ges} : $t_{(410)} = -1.91$, $p = .057$; N_{Erz} : $t_{(357)} = -1.27$, $p = .206$; N_{Test} : $t_{(300)} = -1.84$, $p = .066$).

Dauer der Betreuung des Kindes (in Monaten). Die Erzieherinnen gaben zum ersten Befragungszeitpunkt an, dass sie das jeweilige Kind bereits seit durchschnittlich 20.5 Monate gekannt hätten ($N_{\text{Ges}} = 20.5$, $N_{\text{Erz}} = 20.5$, $N_{\text{Test}} = 20.6$ Monate).

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Der Vergleich der Dauer des Kindergartenbesuchs in den IG und KG mittels t-Tests in den drei Stichproben zeigt, dass sich diese nicht signifikant unterscheiden (N_{Ges} : $t_{(410)} = .93$, $p = .353$; N_{Erz} : $t_{(358)} = .82$, $p = .414$; N_{Test} : $t_{(300)} = 1.08$, $p = .281$).

Regelmäßigkeit des Kindergartenbesuchs in den letzten vier Wochen vor dem ersten Befragungszeitpunkt. Die Erzieherinnen wurden aufgefordert, anzugeben, ob die Kinder vier Wochen vor Beginn der Studie, den Kindergarten regelmäßig besucht hätten. 88,4 % der Kinder der N_{Ges} -Stichprobe seien regelmäßig im Kindergarten gewesen. Bei 9 % der Kinder verneinten die Erzieherinnen diese Frage. Für 2,6 % der Kinder fehlt diese Auskunft.

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Die Betrachtung der Chi-Quadrat-Gleichverteilung der IG und KG zeigt, dass die Kinder der IG in allen drei Stichproben den Kindergarten unregelmäßiger besucht hatten (N_{Ges} : $\chi^2_{(1)} = 6.22$, $p = .013$; N_{Erz} : $\chi^2_{(1)} = 4.90$, $p = .027$; N_{Test} : $\chi^2_{(1)} = 4.60$, $p = .032$).

Vorherige Teilnahme an anderen Präventionsprogrammen. In der N_{Ges} -Stichprobe hatten 50 Kinder bereits an einem Programm teilgenommen. Von diesen 50 Kindern hatten neun Kinder an Papilio teilgenommen (IG = 0, KG = 9), 40 an Faustlos (IG = 17, KG = 23) und ein Kind der IG an „Formel S“. „Formel S“ ist ein präventives Selbstbehauptungs- und Sicherheitstraining, bei dem Kinder und Jugendliche durch Aufklärungsarbeit und Unterstützung vor Übergriffen von sexueller Gewalt geschützt werden sollen (<http://www.blumensaat.info/foremlsev.htm>). In der N_{Erz} -Stichprobe hatten die 17 Kinder der IG und die 20 Kinder der KG an Faustlos teilgenommen. Betrachtet man die N_{Test} -Stichprobe, zeigt sich, dass aus der KG neun Kinder an Papilio teilgenommen hatten, 27 Kinder (IG = 11, KG = 16) an Faustlos und ein Kind der IG an „Formel S“.

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Der Vergleich der Verteilungen in der IG und KG zeigt für die N_{Ges} - und N_{Test} -Stichprobe, dass die Kinder der KG signifikant häufiger bereits an einem Programm teilgenommen hatten (N_{Ges} : $\chi^2_{(1)} = 9.31$, $p = .002$; N_{Erz} : $\chi^2_{(1)} = 1.73$, $p = .189$; N_{Test} : $\chi^2_{(1)} = 7.57$, $p = .006$).

Wechsel der Alltagsgruppe bzw. Erzieherin im Verlauf der Studie. Zum dritten Mzp. sollten die Erzieherinnen angeben, ob das Kind im Zeitraum der Studie die Alltagsgruppe und damit verbunden auch die Bezugserzieherin gewechselt hätte. In der N_{Ges} -Stichprobe hatten 63 Kinder die Alltagsgruppe gewechselt (IG = 19, KG = 44 Kinder).

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Der Vergleich der Anzahl der Kinder der IG und KG zeigt einen signifikant häufigeren Wechsel der Alltagsgruppe bei den Kindern der KG (N_{Ges} : $\chi^2_{(1)} = 18.9$, $p < .001$; N_{Erz} : $\chi^2_{(1)} = 19.23$, $p < .001$; N_{Test} : $\chi^2_{(1)} = 13.41$, $p < .001$).

Damit verbunden war ebenfalls ein Wechsel der beurteilenden Erzieherin über die drei Mzp. Die folgenden Tabellen 11 und 12 zeigen die Veränderungen bei den ausfüllenden Erzieherinnen.

Der Vergleich zwischen den Mzp. verdeutlicht, dass es vor allem in der KG zwischen dem zweiten und dritten Befragungszeitpunkt zu einem Wechsel der beurteilenden Erzieherinnen gekommen ist.

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Der Vergleich der Anzahl der Kinder, bei denen die beurteilende Erzieherin gewechselt hat, zeigt, dass dies (wie schon bei dem Wechsel der Alltagsgruppe) signifikant häufiger für die Kinder der KG zutrifft (N_{Ges} : $\chi^2_{(1)} = 73.12$, $p < .001$; N_{Erz} : $\chi^2_{(1)} = 73.62$, $p < .001$; N_{Test} : $\chi^2_{(1)} = 62.99$, $p < .001$).

Tabelle 11: Wechsel der beurteilenden Erzieherin zwischen dem ersten und zweiten sowie dem zweiten und dritten Befragungszeitpunkt für die einzelnen Stichprobensammensetzungen (in Fallzahlen und Prozentangaben).

| | | Wechsel der beurteilenden Erzieherin? | | | | | | | |
|-------------------|--|--|---------|--------|--------|--|---------|--------|--------|
| | | Gleiche Erzieherin zwischen dem 1. u. 2. Mzp. | | | | Gleiche Erzieherin zwischen dem 2. u. 3. Mzp. | | | |
| | | N | fehlend | Ja | Nein | N | fehlend | Ja | Nein |
| N_{Ges} | | 408 | 16 | 368 | 40 | 375 | 49 | 239 | 136 |
| = 424 | | 96,2 % | 3,8 % | 86,8 % | 9,4 % | 88,4 % | 11,6 % | 56,4 % | 32,0 % |
| IG | | 228 | 0 | 213 | 15 | 200 | 28 | 162 | 38 |
| = 228 | | 100 % | | 93,4 % | 6,6 % | 87,7 % | 12,3 % | 71,1 % | 16,6 % |
| KG | | 180 | 16 | 155 | 25 | 175 | 21 | 77 | 98 |
| = 196 | | 91,8 % | 8,2 % | 79,1 % | 12,7 % | 89,3 % | 10,7 % | 39,3 % | 50,0 % |
| N_{Erz} | | 371 | 0 | 339 | 32 | 0 | 0 | 235 | 136 |
| = 371 | | 100 % | | 91,4 % | 8,6 % | | | 63,3 % | 36,7 % |
| IG | | 199 | 0 | 191 | 8 | 0 | 0 | 161 | 38 |
| = 199 | | 100 % | | 96,0 % | 4,0 % | | | 80,9 % | 19,1 % |
| KG | | 172 | 0 | 148 | 24 | 0 | 0 | 74 | 98 |
| = 172 | | 100 % | | 86,0 % | 14,0 % | | | 43,0 % | 57,0 % |
| N_{Test} | | 297 | 16 | 267 | 30 | 264 | 49 | 159 | 105 |
| = 313 | | 94,9 % | 5,1 % | 85,3 % | 9,6 % | 84,3 % | 15,7 % | 50,8 % | 33,5 % |
| IG | | 160 | 0 | 148 | 12 | 132 | 28 | 108 | 24 |
| = 160 | | 100 % | | 92,5 % | 7,5 % | 82,5 % | 17,5 % | 67,5 % | 5,0 % |
| KG | | 137 | 16 | 119 | 18 | 132 | 21 | 51 | 81 |
| = 153 | | 89,5 % | 10,5 % | 77,8 % | 11,7 % | 86,3 % | 13,7 % | 33,3 % | 53,0 % |

Tabelle 12: Wechsel der beurteilenden Erzieherin zwischen den drei Befragungszeitpunkten für die einzelnen Stichprobenszusammensetzungen (in Fallzahlen und Prozentangaben).

| Wechsel der beurteilenden Erzieherin? | | | | |
|---|--------|---------|--------|--------|
| Gleiche Erzieherin zwischen dem 1., 2. und 3. Mzp. | | | | |
| | N | fehlend | Ja | Nein |
| N_{Ges} | 375 | 49 | 222 | 153 |
| = 424 | 88,4 % | 11,6 % | 52,4 % | 36,0 % |
| IG | 200 | 28 | 159 | 41 |
| = 228 | 87,7 % | 12,3 % | 69,7 % | 18,0 % |
| KG | 175 | 21 | 63 | 112 |
| = 196 | 89,3 % | 10,7 % | 32,1 % | 57,1 % |
| N_{Erz} | 371 | 0 | 219 | 152 |
| = 371 | 100 % | | 59,0 % | 41,0 % |
| IG | 199 | 0 | 158 | 41 |
| = 199 | 100 % | | 79,4 % | 20,6 % |
| KG | 172 | 0 | 61 | 111 |
| = 172 | 100 % | | 35,5 % | 64,5 % |
| N_{Test} | 264 | 49 | 148 | 116 |
| = 313 | 84,3 % | 15,7 % | 47,3 % | 37,0 % |
| IG | 132 | 28 | 106 | 26 |
| = 160 | 82,5 % | 17,5 % | 66,3 % | 16,3 % |
| KG | 132 | 21 | 42 | 90 |
| = 153 | 86,3 % | 13,7 % | 27,5 % | 58,8 % |

Zusammenfassend ergibt der Vergleich der Kinder der IG und KG hinsichtlich der meisten Variablen keine Unterschiede. Die Kinder der IG und KG leben in vergleichbaren Familienkonstellationen (Zusammenleben mit anderen Personen, Anzahl Geschwister, sozioökonomischer Status der Eltern), sie haben gleich gute deutsche Sprachkenntnisse, ähnliche körperliche Beeinträchtigungen und eine entsprechende

Anzahl an belastenden Lebensereignissen. Auch hinsichtlich der Dauer des Kindergartenbesuchs und der Betreuung durch die jeweilige Erzieherin lassen sich zwischen den Kindern der IG und KG keine bedeutsamen Unterschiede beobachten.

Einigen Ungleichheiten zwischen den Kindern der IG und KG sollte allerdings Beachtung geschenkt werden. So zeigt sich, dass die Kinder der IG in zwei Stichprobenzusammensetzungen zum dritten Mzp. bedeutsam älter sind. Darüber hinaus ist der Anteil der Kinder mit einem ausländischen Elternteil in der N_{Erz} -Stichprobe, d.h. für die Kinder, für die zu allen drei Mzp. Erziehereinschätzungen vorliegen, in der IG größer. Die Kinder der IG haben vier Wochen vor Beginn der Datenerhebung den Kindergarten unregelmäßiger besucht als die Kinder der KG. Als besonders bedenkenswert sind die aufgezeigten Unterschiede bei der vorherigen Teilnahme an einem Präventionsprogramm und der größere Anteil der Erzieherwechsel in der KG zu beurteilen. Die Kinder der KG hatten in der N_{Ges} - und N_{Test} -Stichprobe vor der Durchführung der Studie bereits signifikant häufiger an einem Präventionsprogramm teilgenommen. Zudem wechselte bei 57,1 % der Kinder der KG im Verlauf der Studie die beurteilende Erzieherin. Bei den Kindern der IG fand ein Wechsel nur bei 18 % statt.

2.3.3 Erzieherinnen

Über die drei Mzp. betrachtet, haben in der N_{Ges} -Stichprobe 106 verschiedene Erzieherinnen mindestens einen Fragebogen über ein Kind ausgefüllt. 57 Erzieherinnen gehören der IG und 49 der KG an.

Bei den ersten beiden Mzp. füllte eine Erzieherin durchschnittlich Fragebögen über 4,5 Kinder aus (1. Mzp.: 91 Erzieherinnen durchschnittlich Fragebögen für 4,6 Kinder, 2. Mzp.: 88 Erzieherinnen durchschnittlich Fragebögen für 4,7 Kinder; Min: 1, Max: 15). Beim dritten Mzp. waren es 75 Erzieherinnen für durchschnittlich fünf Kinder (Min: 1, Max: 17).

Diese Erzieherinnen wurden zusätzlich beim ersten Mzp. zu ihrem beruflichen Hintergrund befragt. Es konnten 93 (IG = 53, KG = 40) Fragebögen zum beruflichen Hintergrund zurück erhalten werden. Von 13 Erzieherinnen (IG = 4, KG = 9) fehlen diese Fragebögen.

Zwei der 93 Erzieherinnen sind männlich und 91 weiblich. Dementsprechend wird in den kommenden Abschnitten die weibliche Form verwendet.

Alter der Erzieherinnen. Die Betrachtung der Altersverteilung der 93 Erzieherinnen, die zu ihrem beruflichen Hintergrund befragt wurden, zeigt, dass in der IG 39,6 % der Erzieherinnen zwischen 41 und 50 Jahre alt sind, wohingegen dies in der KG nur bei 20 % zutrifft. In der KG ist der häufigste Altersbereich der Erzieherinnen 20 bis 30 Jahre (37,5 %).

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Die Erzieherinnen der IG und KG unterscheiden sich nicht signifikant ($t_{(69,01)} = .21, p = .835$).

Dauer der Arbeit als Erzieherin allgemein. Von den 93 Erzieherinnen arbeiten neun (9,7 %) seit „0-2 Jahren“ als Erzieherin in einem Kindergarten. 10 Erzieherinnen (10,8 %) arbeiten seit „2-5 Jahren“ in einer Kindertageseinrichtung, 18 (19,4 %) seit „5-10 Jahren“, 34 (36,6 %) seit „11-20 Jahren“ und 19 (20,4 %) seit „mehr als 20 Jahren“. Für drei Erzieherinnen (3,2 %) fehlen die Angaben. Über die Hälfte der befragten Erzieherinnen (57 %) arbeitet also seit über 11 Jahren in ihrem Beruf in einem Kindergarten.

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Die Erzieherinnen der IG und KG unterscheiden sich hinsichtlich der Dauer ihrer Arbeit als Erzieherin (allgemein) nicht signifikant ($t_{(88)} = .70, p = .485$).

Dauer der Arbeit als Erzieherin in diesem Kindergarten. Der Großteil der Erzieherinnen sei schon länger in ihrer Einrichtung beschäftigt. 31,2 % würden seit fünf bis 10 Jahren in ihrem Kindergarten arbeiten (IG = 35,8 % und KG = 25,0 %). 28 % der Erzieherinnen würden ihrer Einrichtung sogar seit 11 bis 20 Jahren angehören.

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Die Erzieherinnen der IG und KG unterscheiden sich hinsichtlich der Dauer der Arbeit in ihrem Kindergarten nicht ($t_{(91)} = .30, p = .769$).

Zufriedenheit mit dem Klima im Team. Die Ergebnisse zeigen, dass der durchschnittliche Zufriedenheitswert der 93 Erzieherinnen bei 2,9 (von max. 4) liegt, d.h. sie sind eher zufrieden mit ihrer Arbeit und dem Klima in ihrem Team.

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Ein Vergleich der Erzieherinnen in der IG und KG mittels t-Test ergibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen (Mittelwerte: IG = 2,9 und KG = 2,8; $t_{(91)} = .27, p = .785$).

Zufriedenheit mit der Leitung. Der durchschnittliche Wert bei der Zufriedenheit mit der Leitung liegt bei 2.8. Die Erzieherinnen sind folglich „teils teils“ bis „überwiegend zufrieden“ mit ihrer Leitung. Sechs Erzieherinnen machten keine Angaben.

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Der Vergleich der Erzieherinnen der IG und KG erbrachte keinen signifikanten Unterschied (Mittelwerte: IG = 2.9 und KG = 2.7; $t_{(85)} = 1.35$, $p = .180$).

Zufriedenheit mit der Mitarbeit der Eltern. Der durchschnittliche Wert bei der Zufriedenheit mit der Mitarbeit der Eltern liegt bei 2.5. Die Erzieherinnen sind also „teil teils“ bis „überwiegend zufrieden“ mit der Mitarbeit der Eltern.

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Es zeigt sich kein Unterschied bei den Erzieherinnen der IG und KG hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Mitarbeit der Eltern (IG = 2.4 und KG = 2.5; $t_{(91)} = -.20$; $p = .844$).

Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen. Die 93 Erzieherinnen machten zusätzlich Häufigkeitsangaben zu folgenden Fragen:

„Wie häufig kommt es vor, dass...

...Sie selber bestimmen, auf welche Art und Weise Sie Ihre Arbeit erledigen?

...Sie Ihre Arbeit selbständig planen können?

...Sie in Ruhe an einer Sache arbeiten können ohne dabei andauernd unterbrochen zu werden?

...bei der Arbeit viele Dinge gleichzeitig im Kopf haben müssen?

...zu lange arbeiten müssen?

...zusätzlich in Ihrer Freizeit Arbeit für die Kita erledigen müssen?

...Sie Zeit haben, sich in Ruhe gedanklich mit Inhalten, Ideen, Konzepten etc. zu befassen?“

90,3 % der 93 befragten Erzieherinnen können die Art und Weise ihrer Arbeit oft selber bestimmen. Lediglich 2,2 % ist dieses nur selten möglich. 87,1 % der Erzieherinnen planen ihre Arbeit oft selbständig, 8,6 % gelegentlich und nur 4,3 % selten selbständig. Ohne andauernde Unterbrechung können 30,1 % der Erzieherinnen oft arbeiten. 33,3 % haben gelegentlich Ruhe zum Arbeiten und 36,6 % nur selten. Eine Belastung scheint für einen Großteil der befragten Erzieherinnen zu sein, dass sie oft viele Dinge gleichzeitig im Kopf haben müssen. Dies gaben 93,6 % als häufig vorkommend an. Bei 6,5 % ist dies nur gelegentlich der Fall. Häufiges zu langes Arbeiten betrifft 8,6 % der Erzieherinnen. 21,5 % müssen gelegentlich länger arbeiten und

75,3 % der Erzieherinnen nur selten. Zwei Erzieherinnen (2,2 %) machten keine Angaben. In ihrer Freizeit erledigen 10,8 % der Erzieherinnen zusätzlich Arbeit für den Kindergarten, 16,1 % gelegentlich und 73,2 % eher selten. Nur wenige Erzieherinnen haben ausreichend Zeit, um sich in Ruhe gedanklich mit Inhalten, Ideen und Konzepten zu befassen (8,6 %). Gelegentlich gelingt dieses 21,5 % der Erzieherinnen und 68,9 % nur selten. Eine Erzieherin (1,1 %) machte keine Angabe.

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Der Vergleich der IG und KG zeigt anhand der Chi-Quadrat-Gleichverteilung keine signifikanten Unterschiede in den einzelnen Bereichen.

Zufriedenheit mit der Arbeitssituation in der Kita „alles in allem“. Zuletzt wurden die Erzieherinnen um eine Beurteilung der allgemeinen Arbeitszufriedenheit gebeten. 64,2 % der Erzieherinnen der IG und 67,5 % der Erzieherinnen der KG gaben an, „zufrieden“ mit der Arbeitssituation zu sein. 29 % (IG: 28,3 % und KG: 30 %) der Erzieherinnen seien „teils teils“ zufrieden. Die wenigsten Erzieherinnen seien „unzufrieden“ (Gesamt: 3,2 %, IG: 3,8 % und KG: 2,5 %). Für zwei Erzieherinnen der IG fehlt diese Angabe (3,8 %).

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Der Vergleich der IG und KG ergibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen ($t_{(89)} = -.19$, $p = .847$).

Insgesamt zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Erzieherinnen der IG und KG. Die Erzieherinnen der KG sind ebenso erfahren, zufrieden und motiviert bei ihrer Arbeit wie die Erzieherinnen der IG.

2.3.4 Dropout-Analysen

Im folgenden Abschnitt werden Analysen dargestellt, die sich damit beschäftigen, ob sich die Aussteiger von den in der Stichprobe verbliebenen Kindern unterscheiden. Die Dropout-Analysen sollen wiederum aufgeteilt nach Substichproben erfolgen, d.h. für die Stichprobe, für die Erzieher-Ratings vorliegen und für die, für die Kindertestungen vorhanden sind. Es sei darauf hinzuweisen, dass in der vorhergehenden Stichprobenbeschreibung die Dropouts bereits ausgeschlossen wurden. Es werden nur die Ergebnisse der Vergleiche aufgeführt, bei denen signifikante Unterschiede gefunden wurden. Eine Übersicht über die Dropouts ist Tabelle 13 zu entnehmen.

Tabelle 13: Übersicht über die Anzahl der Dropouts.

| | Dropouts Erzieher-Ratings | Dropouts Testungen |
|----------|------------------------------|-----------------------|
| T1-T2 | 37 | 79 |
| T2-T3 | 124 | 109 |
| Gesamt | 161 (28,4 %) | 188 (36,1 %) |
| T1 zu T3 | IG: 83 KG: 78 | IG: 106 KG: 82 |

Anmerkungen: T1... 1. Mzp.; T2... 2. Mzp.; T3... 3. Mzp.; IG... Interventionsgruppe, KG... Kontrollgruppe.

Die jeweils ersten beiden folgenden Abschnitte (Vergleich der Dropouts zwischen dem ersten und zweiten sowie zwischen dem zweiten und dritten Mzp.) erfolgen schwerpunktmäßig nur für die ausgeschiedenen versus verbliebenen Kinder der Stichprobe. Ein ausführlicher Vergleich der Kinder der IG und KG, die (nicht) ausgeschieden sind, erfolgt jeweils nur in dem Absatz, in dem es um Unterschiede zwischen dem ersten und dritten Befragungszeitpunkt geht. Bei den t-Tests wurde zur Alpha-Adjustierung eine Bonferroni-Korrektur vorgenommen (korrigiertes Alpha = .005).

Dropouts - Erziehereinschätzungen

Von den 568 Kindern, von denen zum ersten Mzp. Erzieher-Ratings vorlagen konnten 531 zum zweiten Mzp. wieder eingesammelt werden. Zum dritten Mzp. waren es noch 407. Das bedeutet, dass die Anzahl der Dropouts von der ersten zur zweiten Befragung bei 37 Kindern lag und von der zweiten zur dritten bei 124 Kindern. Insgesamt wurden im Vergleich zwischen dem ersten und dritten Befragungszeitpunkt 161 Fragbögen weniger über die Kinder ausgefüllt. Dies entspricht einer Ausfallquote vom ersten zum dritten Mzp. von 28,4 %.

Dropouts von T1 zu T3 (n = 161)

Der Vergleich der Dropout-Kinder (n = 161) mit denen in der Stichprobe verbliebenen Kindern zwischen dem ersten und dritten Mzp. ergibt, dass die ausgeschiedenen

Kinder signifikant älter waren ($M = 63.3$ Monate, $SD = 8.76$) im Vergleich mit den dabei gebliebenen Kindern ($M = 60.4$ Monate, $SD = 5.79$; $t_{(217.6)} = -3.81$, $p \leq .001$).

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Es wurden darüber hinaus detaillierte Analysen durchgeführt zu möglichen signifikanten Unterschieden zwischen der IG und KG innerhalb der Dropouts der Erzieher-Ratings vom ersten zum dritten Mzp. Von den 161 fehlenden Erzieher-Fragebögen gehören 83 Kinder der IG und 78 Kinder der KG an. Dabei zeigt sich, dass die ausgeschiedenen Kinder der KG zum ersten Befragungszeitpunkt über ein halbes Jahr älter waren ($M = 66.6$ Monate, $SD = 9.02$) als die ausgeschiedenen Kinder der IG ($M = 60.1$ Monate, $SD = 7.23$; $t_{(159)} = -5.09$, $p \leq .001$). Die Dropout-Kinder der KG hatten den Kindergarten außerdem signifikant länger besucht ($M = 27.6$ Monate, $SD = 13.44$) als die ausgeschiedenen Kinder der IG ($M = 19.0$ Monate, $SD = 8.72$; $t_{(159)} = -4.88$, $p \leq .001$). Dies hängt vermutlich mit dem Alter zusammen. Zudem besuchten die ausgeschiedenen Kinder der IG den Kindergarten unregelmäßiger ($\chi^2_{(1)} = 9.35$, $p = .002$), erhielten mehr Förderung ($\chi^2_{(1)} = 7.47$, $p = .006$) und hatten zuvor signifikant weniger an anderen Programmen zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vergleich zu den Kindern der KG teilgenommen ($\chi^2_{(1)} = 13.64$, $p \leq .001$). Die ausgeschiedenen Kinder der IG hatten nach Einschätzungen der Erzieherinnen außerdem mehr körperliche Beeinträchtigungen ($\chi^2_{(1)} = 6.10$, $p = .013$).

Aussteiger - Kindertestungen

Von den 521 Kindern, von denen zum ersten Mzp. Testungen vorlagen, konnten zum zweiten Mzp. 442 Kinder und über alle drei Mzp. 333 Kinder wiederholt befragt werden. Das bedeutet, dass die Anzahl der Aussteiger vom ersten zum zweiten Befragungszeitpunkt bei 79 Kindern lag und vom zweiten zum dritten bei 109 Kindern. Insgesamt beträgt die Anzahl der Dropouts bei den Kinder-Testungen 188 Kinder. Das entspricht 36,1 % von der Ursprungsstichprobe.

Dropouts von T1 zu T3 (n = 188)

Der Vergleich der Dropout-Kinder mit denen in der Stichprobe verbliebenen Kindern zwischen dem ersten und dritten Mzp. ergab, dass die ausgeschiedenen Kinder signifikant älter waren ($t_{(289.0)} = -3.19$, $p = .002$). Die in der Stichprobe verbliebenen Kinder waren zum ersten Mzp. durchschnittlich 60.5 Monate ($SD = 5.83$) alt und die Dropout-Kinder 62.7 Monate ($SD = 8.45$). Zudem hatten die Dropout-Kinder den Kindergarten vor der Befragung im Durchschnitt zwei Monate länger besucht

($t_{(317.5)} = -2.29$, $p = .023$). Nach Bonferroni-Korrektur des Alpha-Niveaus erweist sich dieser Vergleich allerdings als nicht signifikant.

Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe. Wie bereits bei der anderen Teilstichprobe der Erziehereinschätzungen wurden zusätzlich Analysen durchgeführt zu möglichen signifikanten Unterschieden zwischen der IG und KG innerhalb der Dropouts der Kinder-Testungen von T1 zu T3. Von den 188 fehlenden Kinder-Testungen gehörten 106 Kinder der IG und 82 Kinder der KG an. Es zeigte sich, dass die ausgeschiedenen Kinder aus der IG zum ersten Befragungszeitpunkt signifikant jünger waren ($M = 61.0$ Monate, $SD = 6.50$) als die ausgeschiedenen Kinder der KG ($M = 65.0$, $SD = 10.05$; $t_{(131.2)} = -3.15$, $p = .002$). Außerdem hatten die Dropout-Kinder der KG den Kindergarten bereits fast ein halbes Jahr länger besucht ($M = 27.1$ Monate, $SD = 13.33$) als die Kinder der IG ($M = 21.0$ Monate, $SD = 9.49$; $t_{(140.3)} = -3.50$, $p = .001$). Zudem hatten die Kinder der IG den Kindergarten vor der ersten Befragung unregelmäßiger besucht ($\chi^2_{(1)} = 7.43$, $p = .006$), mehr zusätzliche Förderung im Kindergarten erhalten ($\chi^2_{(1)} = 8.16$, $p = .004$) und signifikant seltener zuvor schon an einem Förderprogramm zum sozial-emotionalen Lernen teilgenommen ($\chi^2_{(1)} = 5.95$, $p = .015$). Überdies hatten die ausgeschiedenen Kinder der IG im Vergleich zu den Dropout-Kindern der KG signifikant häufiger mindestens einen Elternteil nicht-deutscher Herkunft ($\chi^2_{(1)} = 8.67$, $p = .003$). Hinsichtlich der erreichten Werte bei der „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ (SEW) erreichten die ausgeschiedenen Kinder der IG signifikant geringere Werte ($M = 2.7$, $SD = 1.15$) als die Dropouts der KG ($M = 3.2$, $SD = 1.33$; $t_{(186)} = -2.76$, $p = .006$). Nach Bonferroni-Korrektur des Alpha-Niveaus erweist sich dieser Vergleich allerdings als nicht signifikant.

Gründe für die Dropouts

Als Erklärung für die hohe Ausfallquote bei den Daten kamen verschiedene Gründe zum Tragen, die sich leider nicht im Einzelnen systematisch über alle Mzp. erfassen ließen. Zu den Gründen zählte zum Beispiel, dass ein Kindergarten der IG nach dem zweiten Befragungszeitpunkt an der Studie nicht mehr teilnehmen wollte. Drei weitere Einrichtungen (zwei der IG, eine der KG) waren bereit, die Kinder zum dritten Befragungszeitpunkt interviewen zu lassen, lehnten jedoch aufgrund des hohen Arbeitsaufkommens das Ausfüllen der Fragebögen über die Kinder ab. Ebenso aufgrund des hohen Aufwandes lehnten einzelne Erzieherinnen in verschiedenen Kindergärten die Bearbeitung der Fragebögen ab. Darüber hinaus war ein Teil der Kin-

der zum zweiten oder dritten Mzp. nicht mehr erreichbar, da die Kinder während der Laufzeit der Studie bereits eingeschult worden waren, was das höhere Alter der Dropouts erklären könnte. Andere Kinder waren mit ihren Familien verzogen oder hatten den Kindergarten gewechselt. Bei den Testungen kam hinzu, dass es Kinder gab, die am Tag der Befragung im Kindergarten nicht anwesend waren oder nicht teilnehmen wollten. Als Gründe hierfür wurden von den Erzieherinnen (sofern bekannt) Krankheit, Urlaub oder generell unregelmäßiges Erscheinen im Kindergarten genannt. Eine Nachbefragung der fehlenden Kinder an einem weiteren Termin wurde von einigen Kindergärten aus Zeitgründen abgelehnt.

Mit Blick auf diese Analysen lässt sich zusammenfassen, dass Unterschiede zwischen der Dropout- und der Untersuchungsstichprobe nicht systematisch auftreten und insbesondere für die zentralen Variablen eine Vergleichbarkeit der beiden Gruppen angenommen werden kann. Die für die Analysen verwendete Stichprobe unterliegt daher keinen systematischen Einschränkungen (im Sinne starker Selektivität).

2.4 Messinstrumente

Bei der Darstellung der Messinstrumente werden zunächst die Fragebögen zur Fremdbeurteilung der Kinder durch die Erzieherinnen und anschließend die „Skala zur Erfassung des Emotionswissens für 3- bis 10-jährige Kinder“ vorgestellt. Zuletzt wird kurz auf den Fragebogen zur Arbeitszufriedenheit der Erzieherinnen eingegangen. Mit Ausnahme der Fragebögen zum soziodemographischen Hintergrund der Kinder und des Fragebogens zur Arbeitszufriedenheit der Erzieherinnen kamen alle Fragebögen beim ersten, zweiten und dritten Mzp. zum Einsatz (siehe Tabelle 20).

2.4.1 Fragebogen zum soziodemographischen Hintergrund des Kindes

In dem Fragebogen zum soziodemographischen Hintergrund wurden die Gruppenerzieherinnen der Kinder gebeten, den Geburtstag des Kindes anzugeben sowie Angaben zum Kind im Kindergartenkontext zu machen (z.B. Dauer des Kindergartenbesuchs, vorherige Teilnahme an Programmen). Darüber hinaus wurden die Erzieherinnen und auch die Eltern zur aktuellen Lebenssituation der Kinder befragt (z.B. Anzahl der Geschwister, Herkunft der Eltern des Kindes).

2.4.2 Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-deu)

Der „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ, Goodman, 1997) ist ein in Großbritannien entwickelter Fragebogen zur Erfassung von Stärken und Schwächen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von vier bis 16 Jahren. Der SDQ wurde in verschiedene Sprachen übersetzt und liegt in Deutschland als „Fragebogen zu Stärken und Schwächen“ vor (SDQ-deu; Klasen, Woerner, Rothenberger & Goodman, 2003). Er kann als Fremd- und Selbstbeurteilungsversion von Eltern, Lehrern oder Jugendlichen selbst ausgefüllt werden. In der vorliegenden Studie kam die Fremdbeurteilungsversion für Erzieherinnen zum Einsatz, die in etwa fünf Minuten bearbeitet werden kann. Der SDQ beinhaltet 25 Items, die zu fünf Subskalen (emotionale Probleme, externalisierende Verhaltensauffälligkeiten, Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme, Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen und prosoziales Verhalten) zusammengefasst werden. Jeweils fünf der 25 Items bilden eine Einzelskala. Am Beispiel des Elternfragebogens werden die Items und Subskalen in der folgenden Tabelle 14 dargestellt.

Bei den einzelnen Items werden die Beurteiler nach der Häufigkeit bzw. nach dem Auftreten des entsprechenden Verhaltens des Kindes während der letzten sechs Monate gefragt. Zur Beurteilung stehen die drei Antwortkategorien „nicht zutreffend“, „teilweise zutreffend“ und „eindeutig zutreffend“ zur Verfügung (siehe Abbildung 13). Die Werte der Problemskalen (d.h. aller Skalen mit Ausnahme der des prosozialen Verhaltens) werden zu einem Gesamtproblemwert zusammengefasst.

| | nicht zutreffend | teilweise zutreffend | eindeutig zutreffend |
|-------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) Rücksichtsvoll | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Abbildung 13. Beispielitem der SDQ-Subskala „Prosoziales Verhalten“.

Die Anwendungsbereiche des SDQ sind vielfältig. Er kann eingesetzt werden zur Evaluierung von Therapieverläufen, in epidemiologischen Studien, in der Forschung oder als Screening-Instrument zur Identifikation von psychischen Auffälligkeiten. Vorteilhaft ist, dass der SDQ kostenlos über das Internet zu bekommen ist und durch seine Kürze schnell ausgefüllt und ausgewertet werden kann.

Tabelle 14: Items der einzelnen Subskalen des SDQ-deu.

Emotionale Probleme (EmoP)

Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Übelkeit.
Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt.
Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig.
Nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen.
Hat viele Ängste; fürchtet sich leicht.

Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten (Extern)

Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend.
Im Allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen.
Streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie.
Lügt und mogelt häufig.
Stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo.

Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsprobleme (Hyp)

Unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen.
Ständig zappelig.
Leicht ablenkbar, unkonzentriert.
Denkt nach, bevor er/sie handelt.
Führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne.

Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen (PeerP)

Einzelgänger; spielt meist alleine.
Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin.
Im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt.
Wird von anderen gehänselt oder schikaniert.
Kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern.

Prosoziales Verhalten (Prosoz)

Rücksichtsvoll.
Teilt gern mit anderen Kindern (Süßigkeiten, Spielzeug, Buntstifte etc.).
Hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind.
Lieb zu jüngeren Kindern.
Hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder anderen Kindern).

Gütekriterien (siehe Klasen et al., 2003): Die englische Version des SDQ wurde bereits umfassend validiert und fand in der Vergangenheit zunehmend Einsatz in der klinischen Praxis und Forschung. Mittels Faktorenanalysen der deutschen Eltern-Version des SDQ konnte eine nahezu exakte Zuordnung der 25 Items zu den Skalen gezeigt werden (siehe auch Koglin, Barquero, Mayer, Scheithauer & Petermann, 2007). Die in der deutschen Normierungsstudie zum Eltern-SDQ (N = 930) ermittelten Verteilungen entsprachen weitgehend den Werten der englischen Version. Aus den jeweiligen Rohwertverteilungen der Normierungsstichprobe wurden Empfehlungen für eine Zuordnung zu auffälligen, grenzwertigen und unauffälligen Kategorien abgeleitet (siehe Tabelle 15; Woerner, Becker, Friedrich, Rothenberger, Klasen & Goodman, 2002).

Tabelle 15: Empfohlene Zuordnung der Rohwerte im deutschen Eltern-SDQ (N = 930, repräsentative Feldstichprobe 6-16-Jähriger; nach Klasen et al., 2003, S. 495).

| Relativer Anteil SDQ-Skalen | Ca. 80-85 % unauffällig | Ca. 5-8 % grenzwertig | Ca. 7-10 % auffällig |
|--------------------------------|----------------------------|--------------------------|-------------------------|
| Gesamtproblemwert | 0-12 | 13-15 | 16-40 |
| Emotionale Probleme | 0-3 | 4 | 5-10 |
| Verhaltensauffälligkeiten | 0-3 | 4 | 5-10 |
| Hyperaktivität/ Aufm.probl. | 0-3 | 6 | 7-10 |
| Probleme mit Gleichaltrigen | 0-3 | 4 | 5-10 |
| Prosoziales Verhalten | 6-10 | 5 | 0-4 |

Die Reliabilitäten (Cronbachs α) der SDQ-Skalen in der deutschen Normierungsstichprobe lagen zwischen $\alpha = .60$ (Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“) und $\alpha = .82$ (Gesamtproblemwert). Die berechneten Korrelationen mit dem Alter belegen eine weitgehende Unabhängigkeit der Skalenwerte vom individuellen Alter (mit Ausnahme der Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“, deren Werte mit zunehmenden Alter niedriger ausfielen). Die Retest-Reliabilitäten nach vier bis sechs Monaten lagen in einer britischen Stichprobe von Vier- bis 16-Jährigen durchschnittlich bei $r_{tt} = .62$ (Goodman, 2001).

Zudem konnten in ersten Validierungsstudien (N = 273 Kinder und Jugendliche; 163 aus kinderpsychiatrischen Zentren und 110 aus der Normalpopulation) für die deutsche Eltern-, Lehrer- und Selbst-Versionen hochsignifikante Korrelationen mit der Child Behavior Checklist (CBCL) und deren Varianten aufgezeigt werden. Es konnte hierbei eine gute Validität bei der Diskrimination zwischen einer kinderpsychiatrischen Inanspruchnahme- und einer Feldstichprobe belegt werden (z.B. Klasen, Woerner, Wolke, Meyer, Overmeyer, Kaschnitz, Rothenberger & Goodman, 2000).

2.4.3 Skala zum positiven Konfliktverhalten des Kindes

Die Fragen zum positiven Konfliktverhalten, die die Erzieherinnen über die Kinder beantworteten, stammen aus einer groß angelegten Längsschnittstudie von Françoise Alsaker und ihrem Projektteam (2004) von der Universität Bern zum Mobbing im Kindergarten und in der Schule. Die Skala setzt sich aus drei Items zusammen, die in der folgenden Tabelle 16 wiedergegeben sind:

Tabelle 16: Items der Skala „Positives Konfliktverhalten“.

Positives Verhalten in Konfliktsituationen (PosKonfl)

Er/ sie setzt sich für die Rechte anderer Kinder ein.

Er/ sie vermittelt bei Konflikten zwischen Gleichaltrigen.

Er/ sie kann zugeben, dass er/ sie etwas falsch gesagt oder gemacht hat, um einen Konflikt mit anderen Kindern zu beenden.

Die Antwortskala ist fünfstufig und reicht von „trifft gar nicht“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ bis zu „trifft genau zu“ sowie zusätzlich die Möglichkeit „weiß nicht“ (siehe Abbildung 14).

| | trifft gar nicht zu | trifft eher nicht zu | trifft eher zu | trifft genau zu | weiß nicht |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) Kann zugeben, dass er/sie etwas falsch gesagt oder gemacht hat, um einen Konflikt mit anderen Kindern zu beenden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Abbildung 14. Beispiel Item der Skala „Positives Konfliktverhalten“.

Gütekriterien: In der oben erwähnten Untersuchung zum Mobbing geben Alsaker und Kollegen (2004) für die Skala „Positives Verhalten in Konfliktsituationen“ in der Lehrerbeurteilung ein Cronbachs Alpha von $\alpha = .75$ an. Weitere Gütekriterien sind nicht bekannt.

2.4.4 Skala zur Erfassung des Emotionswissens (SEW)

Das Emotionsverständnis der Kinder wurde mit der „Skala zur Erfassung des Emotionswissens für 3- bis 10-jährige Kinder“ (SEW; Janke, 2006) erfragt. Diese Skala ist die deutsche Übersetzung des „Tests of Emotion Comprehension“ (TEC; Pons & Harris, 2002) und erfasst neun verschiedene Komponenten des Emotionsverständnisses, die zwischen drei und 10 Jahren erworben werden. Es wird angenommen, dass sich die sozial-emotionalen Entwicklungsschritte in der Reihenfolge der Komponenten vollziehen. Die erste Komponente des TEC beschreibt das Erkennen verschiedener Emotionen anhand der Mimik. Die zweite Komponente erfasst die Zuordnung einer Emotion zu einem bestimmten situativen Anlass wie zum Beispiel Freude zum Geburtstag. Bei der dritten Komponente geht es um Wünsche. Es wird untersucht, ob Kinder die emotionale Perspektive Anderer übernehmen können und verstehen, dass Emotionen Zustände sind, die nicht das Resultat einer Situation, sondern der Wünsche und Vorlieben der betreffenden Person sind. Die vierte Komponente beinhaltet eine Frage nach der emotionalen Perspektivendifferenzierung wenn die andere Person von unvollständigen oder unzutreffenden Annahmen ausgeht. Komponente fünf bezieht sich auf die Erinnerung und soll überprüfen, ob Kinder verstehen, dass Emotionen auch durch interne „Auslöser“ hervorgerufen werden können. Komponente sechs erfragt Strategien zur Emotionsregulation der Kinder. Mit der siebten Komponente des TEC wird das Verbergen von Emotionen überprüft, d.h. ob die Kinder bereits verstehen, dass es manchmal notwendig sein kann, eine Emotion im Ausdruck vor Anderen zu verbergen. Zur Erfassung ambivalenter Emotionen wurde die achte Komponente entwickelt, die prüft, ob Kinder verstehen, dass eine Person zugleich zwei Emotionen positiver und negativer Valenz empfinden kann. In der neunten Komponente wird das Verständnis moralischer Emotionen wie etwa Schuld erfragt, das sich theoriegeleitet erst sehr spät entwickeln soll.

Tabelle 17 gibt einen Überblick über die Inhalte der neun Komponenten.

Tabelle 17: Übersicht über die neun Komponenten der SEW.

| Komponente | Inhalt |
|--------------|---|
| Komponente 1 | Mimiken erkennen |
| Komponente 2 | Anlässe zuordnen |
| Komponente 3 | Wünsche als Auslöser für Emotionen |
| Komponente 4 | Emotionale Perspektivenübernahme (theory of mind) |
| Komponente 5 | Erinnerungen als Auslöser für Emotionen |
| Komponente 6 | Emotionsregulation (Trauer) |
| Komponente 7 | Verbergen von Emotionen im Ausdrucksverhalten |
| Komponente 8 | Gemischte Emotionen im Ausdrucksverhalten |
| Komponente 9 | Moral: Negative Gefühle bei Regelübertretung |

In Tabelle 18 werden die empirischen Ergebnisse dargestellt, die Pons et al. (2004, S. 140; englische Stichprobe) und Janke (2008, S. 139, deutsche Stichprobe) in ihren Studien mit dem TEC bzw. der SEW gefunden haben. In beiden Stichproben zeigt sich eine deutliche Zunahme des Emotionswissens mit dem Alter der Kinder.

Pons et al. (2004) sortieren die einzelnen Komponenten des Emotionswissens in drei verschiedene Entwicklungsperioden, die aufeinander aufbauen und sich hierarchisch anordnen lassen. Die erste Phase (mit ungefähr fünf Jahren) ist durch das Verständnis allgemeiner externaler Aspekte von Emotionen gekennzeichnet. Diese beinhaltet, dass ein Kind in diesem Entwicklungsabschnitt Gesichtsausdrücke, Anlässe und Erinnerungen verstehen und richtig zuordnen kann. Der zweite Abschnitt fängt mit ungefähr sieben Jahren an und umfasst bereits psychische bzw. mentale Emotionsbetrachtungen. Hierzu wird das Verständnis der Verbindung von Wünschen und Erwartungen oder die Unterscheidung von vorgetäuschten und wahren Gefühlen gezählt. Kann ein Kind bereits die Perspektive seiner Mitmenschen ohne Schwierigkeiten einnehmen und weiß, dass man zur gleichen Zeit sich widersprechende oder gemischte Gefühle haben kann und seine Gefühle mit kognitiven Strategien beeinflussen kann, befindet es sich bereits in der dritten reflexiven Phase (zwischen neun und 11 Jahren).

Tabelle 18: Richtige Lösung der Aufgaben für die neun Komponenten des ‚Test of Emotion Comprehension (TEC)‘ zur Erfassung des Emotionswissens (in %).

| | | Alter in Jahren | | | | | | |
|------------------------------|---|-----------------|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | | 3 | 5 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| Komponente 1 | P | 55 | 75 | 90 | - | 100 | - | 100 |
| <i>Mimiken erkennen</i> | J | 45 | 80 | - | 100 | - | 100 | - |
| Komponente 2 | P | 30 | 65 | 100 | - | 100 | - | 100 |
| <i>Anlässe zuordnen</i> | J | 5 | 60 | - | 100 | - | 100 | - |
| Komponente 3 | P | 20 | 55 | 75 | - | 80 | - | 100 |
| <i>Wünsche</i> | J | 15 | 40 | - | 100 | - | 95 | - |
| Komponente 4 | P | 20 | 40 | 85 | - | 95 | - | 100 |
| <i>Perspektivenübernahme</i> | J | 30 | 35 | - | 80 | - | 90 | - |
| Komponente 5 | P | 45 | 80 | 80 | - | 100 | - | 100 |
| <i>Erinnerung</i> | J | 25 | 40 | - | 70 | - | 95 | - |
| Komponente 6 | P | 0 | 20 | 35 | - | 60 | - | 80 |
| <i>Emotionsregulation</i> | J | 20 | 40 | - | 80 | - | 80 | - |
| Komponente 7 | P | 5 | 50 | 65 | - | 80 | - | 95 |
| <i>Emotionen verbergen</i> | J | 30 | 10 | - | 70 | - | 80 | - |
| Komponente 8 | P | 5 | 15 | 20 | - | 65 | - | 90 |
| <i>Gemischte Emotionen</i> | J | 25 | 25 | - | 75 | - | 65 | - |
| Komponente 9 | P | 10 | 20 | 30 | - | 50 | - | 90 |
| <i>Moralische Emotionen</i> | J | 10 | 40 | - | 50 | - | 65 | - |

Anmerkungen: P = Pons et al., 2004; J = Janke, 2008.

Zur Durchführung der SEW liegen zwei Versionen (Mädchen/ Jungen) eines standardisierten Testheftes vor, das zu jeder der oben genannten Komponenten eine oder mehrere Aufgaben enthält (insgesamt 23 Items und sieben Kontrollfragen zum Verständnis). Das Heft mit den Aufgaben wird gemeinsam mit dem Kind betrachtet, wobei das Kind bei jeder Aufgabe die Instruktion erhält, die jeweils richtige Emotion zu benennen bzw. aus vier vorgegebenen Gesichtern auszuwählen.

Die folgende Abbildung 15 gibt jeweils ein Beispielitem der ersten Komponente (links) und der zweiten Komponente (rechts) wieder. Bei der linken Abbildung wird das Kind gefragt: „Schau dir bitte diese Bilder an. Kannst du auf das Mädchen zeigen, das sich traurig fühlt?“. Das Kind hat nun die Aufgabe, auf das Bild mit der traurigen Person zu zeigen. Beim rechten Item der Komponente zwei lautet die Instruktion: „Dieser Junge bekommt ein Geburtstagsgeschenk. Wie fühlt sich der Junge? Ist er fröhlich, traurig, fühlt er sich ganz normal oder ist er ängstlich?“. Wiederrum erhält das Kind nun die Möglichkeit, auf das richtige Bild zu zeigen oder die Antwort zu benennen. Eine ausführliche Beschreibung zur Durchführung des Tests kann bei Pons et al. (2004) nachgelesen werden.

Gütekriterien: Angaben zu psychometrischen Eigenschaften der „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ liegen nicht vor.



Abbildung 15. Beispiel-Items der 1. und 2. Komponenten der SEW (Mimiken erkennen (links), Anlässe zuordnen (rechts)).

2.4.5 Fragebogen zur Arbeitszufriedenheit der Erzieherinnen

Der Fragebogen zur Arbeitszufriedenheit der Erzieherinnen setzt sich aus Fragen zur Person der Erzieherin (Alter, Dauer der Berufszugehörigkeit und Zugehörigkeit zur Kindertageseinrichtung) und Fragen zur Arbeitszufriedenheit zusammen.

Die Items zur Zufriedenheit mit dem Klima im Team, mit der Leitung und der Mitarbeit der Eltern wurden dem „Arbeits-Bewertungs-Check für Lehrkräfte“ (ABC-L) von Schaarschmidt und Kieschke (2007) entnommen und auf die Arbeit in einem Kindergarten übertragen.

Der ABC-L ermöglicht eine subjektive Analyse der Arbeitsverhältnisse, indem Einschätzungen von den Lehrkräften selbst vorgenommen werden. Der ABC-L kann aber auch als ein „Instrument zur Organisationsdiagnose“ verwendet werden, das die Möglichkeit bietet, Verhältnisse und Umstände schulischer Arbeit vor Ort mit den Gegebenheiten an einer Großzahl anderer Schulen zu vergleichen.

Insgesamt können mit dem ABC-L 60 einzelne Arbeitsmerkmale erfasst werden, die in 15 Bereiche zusammengefasst werden: Unterrichten, Arbeit mit Schülern über den Unterricht hinaus, offizielle Zusammenkünfte im Kollegium, Gespräche mit Eltern, schulbezogene Arbeit zu Hause, Verhalten der Schüler, Verhalten der Eltern, Klima im Kollegium, Verhalten der Schulleitung, Schulkultur (Kultur des Miteinanders in der Schule), Arbeitsorganisation in der Schule, Bereitstellung von Arbeitsmitteln, räumliche Bedingungen in der Schule, hygienische Bedingungen in der Schule und Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung.

Im Folgenden werden lediglich die Items zur Zufriedenheit beschrieben, die in der vorliegenden Studie zum Einsatz kamen. Den Erzieherinnen wurden jeweils fünf Fragen zum Arbeitsklima im Team und der Zufriedenheit mit der Mitarbeit der Eltern, sowie sieben Fragen zur Zufriedenheit mit der Leitung gestellt. Die einzelnen Items können Tabelle 19 entnommen werden.

Die fünfstufige Skalierung reicht jeweils von „trifft völlig zu“, „trifft überwiegend zu“, „trifft teils teils zu“, „trifft überwiegend nicht zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“. Hieraus wird ein Mittelwert gebildet, der einen Wert von 0 bis 4 annehmen kann.

Tabelle 19: Items des ABC-L zum „Klima im Team“, „Verhalten der Leitung“ und „Verhalten der Eltern“ (Schaarschmidt & Kieschke, 2007).

„Wie sehr trifft es zu, dass im Team...

-
- ... ein offenes und vertrauensvolles Klima besteht?
 - ... gegenseitige Unterstützung erfolgt?
 - ... entlastende Gespräche möglich sind?
 - ... die Arbeit in freundlicher und harmonischer Atmosphäre stattfindet?“

„Wie sehr trifft es zu, dass seitens der Kitaleitung...

-
- ... jeder Einzelne motiviert und ermutigt wird?
 - ... Leistungen angemessen beurteilt und anerkannt werden?
 - ... Unterstützung in allen Arbeitsbelangen erfolgt?
 - ... auf Gerechtigkeit bei der Aufgabenverteilung geachtet wird?
 - ... Verständnis bei persönlichen Problemen aufgebracht wird?
 - ... die Entwicklung jedes einzelnen gefördert wird?
 - ... Möglichkeiten der Mitsprache und Mitentscheidung eingeräumt werden?“

„Wie sehr trifft es zu, dass die Eltern...

-
- ...sich für die Entwicklung ihres Kindes in der Kita interessieren?
 - ...das Gespräch mit der Kita suchen?
 - ... die Zusammenarbeit mit der Kita suchen?
 - ...ihrer erzieherischen Verantwortung gerecht werden?
 - ...Vorschläge annehmen und darauf eingehen können?“
-

Tabelle 20: Übersicht über den Einsatz der Messinstrumente zum ersten, zweiten und dritten Befragungszeitpunkt.

| Adressat | 1. Mzp. | 2. Mzp. | 3. Mzp. |
|--|--|---|---|
| Erzieher-Fragebogen über Kinder | Soziodemographische Angaben „Fragebogen zu Stärken und Schwächen“, SDQ-deu Skala „Pos. Konfliktverhalten“ | SDQ-deu Skala „Pos. Konfliktverhalten“ | SDQ-deu Skala „Pos. Konfliktverhalten“ |
| Kinder-Testung | „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“, SEW | SEW | SEW |
| Trainer-Fragebogen über „Kindergarten <i>plus</i> “ | | Auswahl Teilnehmer Rollen-Aufteilung Durchführung Modul-Bewertungen Eltern-Material, Interesse Zeitaufwand | Erfahrungen mit wiederholter Durchführung Veränderungen an Modulen Persönliche Meinung Welche Kinder profitieren am meisten? |
| Erzieher-Fragebogen über Arbeitszufriedenheit | Dauer der Berufszugehörigkeit Zufriedenheit mit: Arbeitsklima, Leitung, Mitarbeit Eltern Rahmenbedingungen Arbeitszufriedenheit insgesamt | | |
| Eltern-Fragebogen über Kinder/ Familie | | | Soziodemographische Angaben |

2.5 Auswertung

Die statistische Auswertung der Daten erfolgt mit Hilfe des Computerprogrammes „PASW Statistics 18.0“. Die Abbildungen werden mit „Microsoft Excel“ erstellt.

2.5.1 Dateneingabe und -aufbereitung

Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-deu). Den Antworten im SDQ werden die Punktwerte 0 („nicht zutreffend“), 1 („teilweise zutreffend“) und 2 („eindeutig zutreffend“) zugeordnet. Die Rohwerte für die Items „Im Allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen“, „Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin“, „Im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt“, „Denkt nach, bevor er/sie handelt“, „Führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne“ müssen aufgrund einer positiven Polung umkodiert werden. Zur Berechnung der Unterskalen werden die Mittelwerte aus den dazugehörigen Items gebildet. Die Werte der einzelnen Problemskalen (d.h. aller Skalen mit Ausnahme der des prosozialen Verhaltens) werden durch Berechnung eines Gesamtmittelwertes zu einem Gesamtproblemwert zusammengefasst.

Skala zum positiven Konfliktverhalten. Den Antworten werden die Werte 1 („trifft gar nicht zu“), 2 („trifft eher nicht zu“), 3 („trifft eher zu“) und 4 („trifft genau zu“) zugeordnet. Anschließend werden die Mittelwerte für die Skala berechnet. Die Antwort „weiß nicht“ wird als fehlender Wert behandelt.

Skala zur Erfassung des Emotionswissens (SEW). Die ersten beiden Komponenten bestehen aus jeweils fünf Items. Ausgezählt wird, wie viele Mimiken bzw. Anlässe die Kinder richtig erkannt haben. Zur Bildung der Komponenten wird für Nicht-Lösung die 0 vergeben und die 1 für die richtige Antwort. Bei den ersten beiden Komponenten müssen die Kinder mindestens vier von fünf Mimiken bzw. Anlässe erkennen, damit die Komponente als gelöst gilt. Zur Berechnung des Gesamtwertes werden die Punkte für die richtig gelösten Komponenten aufsummiert, d.h. es ist ein Wertebereich von 0-9 Punkten möglich. In der vorliegenden Studie konnten die Komponenten 3, 5 und 9 zum zweiten Mzp. nicht berechnet werden, da sie nur zum ersten und dritten Mzp. erfragt wurden. Aus der Berechnung des SEW-Gesamtwertes werden diese drei Komponenten daher ausgeschlossen. Somit ist ein Maximal-Gesamtwert von 6 Punkten möglich.

Fehlende Werte. Fehlende Werte werden durch die Bildung von individuellen Skalenmittelwerten ersetzt. Dabei wird für das fehlende Item der Mittelwert aus den übrigen Items desselben Subtests gebildet. Wenn mehr als die Hälfte der Items einer Skala fehlt, d.h. nicht beantwortet wurde, wird die Skala für diese Person nicht gebildet. Beim SDQ ist die Voraussetzung für die Berechnung der Unterskalen, dass mindestens drei Items beantwortet wurden. Für den Gesamtproblemwert müssen mindestens 12 beantwortete Items vorhanden sein. Bei der Skala „Positives Konfliktverhalten“ darf jeweils nur ein Item fehlen.

2.5.2 Methodenbezogene Auswertung

Deskriptive Analysen. Die deskriptiven Analysen (Mittelwert, Standardfehler des Mittelwertes, Standardabweichung, Varianz, Minimum, Maximum, Schiefe, Kurtosis) der jeweiligen Fragebögen sind für die Gesamtstichprobe, getrennt für Mädchen und Jungen sowie für die IG und KG dem Anhang zu entnehmen. Die Schiefe liegt entsprechend den Kriterien zwischen -3 und 3 und die Kurtosis zwischen -4 und 10. Eine Ausnahme ist die Skala „Gesamtproblemwert“ der KG zum dritten Befragungszeitpunkt in der Kategorie „unauffällig“. Hier liegt der Wert der Kurtosis bei 15.2. Der Fragebogen zum soziodemographischen Hintergrund des Kindes wird im Zusammenhang mit der Stichprobenbeschreibung deskriptiv ausgewertet (siehe Kapitel 2.3.2).

Psychometrische Eigenschaften der Messinstrumente. In Kapitel 3.1 werden für die Skalen des SDQ und die Skala „Positives Konfliktverhalten“ Analysen zur internen Konsistenz nach Cronbach (1951) durchgeführt. Darüber hinaus werden die Retest-Reliabilitäten und Interkorrelationen für die einzelnen Skalen (auch der SEW) aufgeführt. Zur Überprüfung der Skalenstruktur des SDQ (im Sinne einer Validitätsüberprüfung) wird für jeden der drei Mzp. eine Hauptachsenanalyse (nach Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2008) durchgeführt. Dabei soll geklärt werden, inwieweit die formulierten Items den theoretisch konzipierten Dimensionen zuzuordnen sind.

Überprüfung der Voraussetzungen für parametrische Verfahren. Nach Bühner und Ziegler (2009) müssen folgende Voraussetzungen für eine mehrfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung erfüllt sein: Intervallskalenniveau der abhängi-

gen Variablen, Normalverteilung der Messwerte in allen Teilstichproben, Homogenität der Gruppenvarianzen, Homogenität der Varianzen und Kovarianzen der Messwiederholungen (Sphärizität) und Balanciertheit des Designs.

Durch die Bildung von Mittelwerten über die dreistufige SDQ-Skala bzw. die vierstufige Skala zum „positiven Konfliktverhalten“ bzw. Summenbildung bei der SEW können die Daten als annähernd *intervallskaliert* betrachtet werden. Zur Überprüfung der univariaten *Normalverteilung* der abhängigen Variablen in den einzelnen Gruppen wird der Kolmogorov-Smirnov-Test (basierend auf empirischer Verteilungsfunktion) und der Jarque-Bera-Test (basierend auf Messung der Kurtosis und Schiefe) eingesetzt. Zusätzlich werden die Daten auf multivariate Normalverteilung überprüft (basierend auf Small's Test; siehe DeCarlo, 1997). Dabei zeigt sich (wie bereits bei der Inspektion der Verteilungen in den Histogrammen), dass für keine der Skalen des SDQ und die Skala „Positives Konfliktverhalten“ eine Normalverteilung angenommen werden kann. Dies erklärt sich aufgrund der Tatsache, dass der SDQ ein Screening-Verfahren zur Erkennung psychischer Auffälligkeiten ist. Der Großteil der unauffälligen Kinder befindet sich im unteren Wertebereich. Daher sind die Verteilungen linkssteil. Lediglich für den Summenwert der SEW kann die Normalverteilungsannahme als erfüllt angesehen werden (siehe Tabellen A.49- A.72 im Anhang). Zur Überprüfung der *Homogenität der Gruppenvarianzen* wird der Levene-Test eingesetzt. Dieser vergleicht die Gruppenvarianzen getrennt für die Mzp. Auch hier zeigt sich, dass diese Voraussetzung bis auf wenige Ausnahmen als nicht erfüllt anzusehen ist (siehe Tabellen A.73- A.76 im Anhang). Als Verfahren zum Testen der Annahme der *Sphärizität* wird in der vorliegenden Studie der Mauchly-Test angewandt. Die Ergebnisse der Überprüfung der Sphärizität werden im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Varianzanalysen aufgeführt. Die letzte Voraussetzung (*Balanciertheit des Designs*) beinhaltet, dass für jedes Kind ein Messwert für jeden Mzp. vorliegt, was in der vorliegenden Studie erfüllt ist.

Schlussfolgerung. Nach zum Beispiel Bortz (2005) oder Stevens (1992) ist die Varianzanalyse eine relativ robuste Auswertungsmethode, die bei Verletzungen ihrer Voraussetzungen im Fall hinreichend großer ($n_i \geq 10$) und gleicher Stichprobenumfänge zu keinen gravierenden Entscheidungsfehlern führt. Daher wird auch in den Fällen, in denen diese Voraussetzungen verletzt werden, Varianzanalysen durchgeführt und parametrisch ausgewertet. Aufgrund einer nicht existierenden verteilungsfreien Berechnungsalternative zur mehrfaktoriellen Kovarianzanalyse mit Messwiederholung ist eine nonparametrische Gegenteilstestung nicht möglich.

2.5.3 Statistische Verfahren zur Beantwortung der Fragestellungen

Wie bereits im Zusammenhang mit der Darstellung des Versuchsplans beschrieben, werden 2 (IG vs. KG) x 2 (männlich vs. weiblich) x 3 (vorher vs. nachher vs. Follow-up) Kovarianzanalysen mit Messwiederholungen zur Beantwortung der Fragestellungen durchgeführt.

Um die Risikogruppen der Kinder näher zu betrachten, wird in weiteren Varianzanalysen statt des Geschlechts der dreistufige Faktor „SDQ-Kategorie“ in die Berechnungen aufgenommen.

Für alle Analysen beträgt das Signifikanzniveau $\alpha = .05$. Zur Darstellung der gefundenen Effekte werden die geschätzten Randmittel angegeben, die die Kovariaten einbeziehen. Da im Falle messwiederholter Analysen eine Voraussetzung ist, dass die Matrix der Varianzen und Kovarianzen zwischen den Messzeitpunktpaaren zirkulär ist (Sphärizitätsannahme), werden die Freiheitsgrade des entsprechenden Tests mit einem Korrekturfaktor nach Box (SPSS: Greenhouse-Geisser-Epsilon) gewichtet, wenn diese Bedingung nicht erfüllt ist ($\text{Epsilon} \leq 0.75$).

Aufgrund der Dichotomie der Werte der Komponenten der SEW (0 und 1), wird in den späteren Berechnungen nur der Gesamtwert der SEW in die Varianzanalyse einbezogen. Eine Ausnahme bilden hierbei die ersten beiden Komponenten (Anzahl richtig erkannter Mimiken und Anlässe), deren Wertebereich bis fünf reicht. Diese werden separat betrachtet.

Um die interne Validität des Designs zu erhöhen wird als Kovariate das Alter in Monaten der Kinder zum ersten Mzp. in die Berechnungen einbezogen. Grund hierfür ist die große Altersspanne der Kinder (von drei bis sechs Jahren) zum ersten Mzp. Zusätzlich wird die Altersdifferenz zwischen dem ersten und zweiten sowie zwischen dem zweiten und dritten Befragungszeitpunkt herauspartialisiert, um den unterschiedlich langen und ungleichen Abständen zwischen den beiden Testungen Rechnung zu tragen. Bei der Unterskala „Prosoziales Verhalten“ des SDQ und beim Summenwert der SEW bestehen bereits zum Prätest signifikante Unterschiede zwischen den Mittelwerten der IG und KG, sodass der erste Mzp. als weitere Kovariate mit in die Berechnungen einbezogen wird („Autoregressor-Modell“, Gollwitzer & Jäger, 2009, S. 207).

Als Effektstärke wird die standardisierte Gruppenmittelwertsdifferenz Cohen's d (Cohen, 1988) berechnet.

3 Ergebnisse

3.1 Methodenbezogene Ergebnisse

In diesem ersten Ergebniskapitel werden die methodenbezogenen Ergebnisse der Bestimmung der Skalenqualität (interne Konsistenzen, Retest-Reliabilitäten, Interkorrelationen und Hauptachsenanalysen) für die Messinstrumente vorgestellt.

3.1.1 Interne Konsistenzen (SDQ-deu, Skala „Positives Konfliktverhalten“)

Für die Subskalen des SDQ und für die Skala „Positives Konfliktverhalten“ werden Analysen zur internen Konsistenz nach Cronbach (1951) durchgeführt. Das Cronbach-Alpha wird für alle drei Mzp. für die Stichprobe der Erziehereinschätzungen ($N_{\text{Erz}} = 371$) sowie getrennt für die IG und KG berechnet ($N_{\text{IG}} = 199$ und $N_{\text{KG}} = 172$). Tabelle 21 gibt eine Übersicht über die internen Konsistenzen der Skalen.

Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-deu). Für die Unterskala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ ergibt sich in den Reliabilitätsanalysen für den ersten Mzp. für die Gesamtstichprobe ein $\alpha = .66$, für die IG ein $\alpha = .69$ und für die KG ein $\alpha = .63$. Diese Werte sind verglichen mit den anderen die schlechtesten internen Konsistenzen. Auch beim zweiten Mzp. erreicht die Subskala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ jeweils lediglich ein $\alpha = .68$. Bei der Subskala „Emotionale Probleme“ fällt ein einzelner Wert der IG zum zweiten Mzp. mit $\alpha = .68$ unter den akzeptablen Bereich. Ebenso erweisen sich die internen Konsistenzen der Skala „Probleme mit Gleichaltrigen“ bei der Gesamtstichprobe zum ersten Befragungszeitpunkt sowie bei der KG bei allen drei Mzp. als niedrig ($.63 \geq \alpha \leq .68$). Die internen Konsistenzen der übrigen Skalen und Mzp. sind akzeptabel ($\alpha \geq .70$) bis gut ($\alpha \geq .80$). Es kann davon ausgegangen werden, dass die jeweiligen Items die Zieldimensionen zuverlässig messen.

Skala „Positives Konfliktverhalten“. Für die Skala „Positives Konfliktverhalten“ ergibt sich für den ersten Mzp. ein $\alpha = .81$, zum zweiten ein $\alpha = .77$ und zum dritten ein $\alpha = .82$. Auch für die IG und KG sind die internen Konsistenzen zu allen drei Befragungen akzeptabel bis gut ($.76 \geq \alpha \leq .85$).

Tabelle 21: Übersicht über die internen Konsistenzen der Skalen für die Stichproben N_{Erz_ges} (= 371), N_{IG} (= 199) und N_{KG} (= 172) für die drei Messzeitpunkte.

| | Anz. Items | Cronbach's Alpha | | | | | | | | |
|-----------|----------------|------------------|----------|----------------|----------|----------|----------------|----------|----------|-----|
| | | T1 | | | T2 | | | T3 | | |
| | N_{Erz_ges} | N_{IG} | N_{KG} | N_{Erz_ges} | N_{IG} | N_{KG} | N_{Erz_ges} | N_{IG} | N_{KG} | |
| Gesam | 20 | .82 | .84 | .80 | .84 | .84 | .83 | .87 | .87 | .85 |
| | N | 342 | 176 | 166 | 332 | 173 | 159 | 333 | 172 | 161 |
| Extern | 5 | .66 | .69 | .63 | .68 | .68 | .68 | .74 | .74 | .75 |
| | N | 347 | 179 | 168 | 338 | 177 | 161 | 344 | 177 | 167 |
| Hyper | 5 | .85 | .85 | .85 | .84 | .84 | .85 | .87 | .89 | .83 |
| | N | 364 | 194 | 170 | 365 | 193 | 172 | 365 | 194 | 171 |
| EmoP | 5 | .73 | .74 | .72 | .72 | .68 | .76 | .81 | .81 | .79 |
| | N | 369 | 199 | 170 | 368 | 196 | 172 | 365 | 196 | 169 |
| PeerP | 5 | .67 | .70 | .64 | .73 | .76 | .68 | .71 | .74 | .63 |
| | N | 366 | 198 | 168 | 365 | 195 | 170 | 366 | 196 | 170 |
| Prosoz | 5 | .81 | .81 | .81 | .78 | .74 | .81 | .85 | .87 | .83 |
| | N | 364 | 195 | 169 | 364 | 193 | 171 | 364 | 197 | 172 |
| Pos Konfl | 3 | .81 | .79 | .82 | .77 | .78 | .76 | .82 | .85 | .79 |
| | N | 338 | 182 | 156 | 364 | 193 | 171 | 359 | 191 | 168 |

Anmerkungen: T1... 1. Mzp., T2... 2. Mzp., T3... 3. Mzp; IG... Interventionsgruppe, KG... Kontrollgruppe; N... Stichprobe; N_{Erz_ges} = 371, N_{IG} = 199, N_{KG} = 172; Abk. für Skalen siehe Tab. 14 und 16.

3.1.2 Retest-Reliabilitäten und Interkorrelationen

Im ersten Abschnitt werden die Retest-Reliabilitäten und Interkorrelationen der Skalen des „Fragebogens zu Stärken und Schwächen“ (SDQ-deu) dargestellt. Anschließend werden die Berechnungen für die Skala „Positives Konfliktverhalten“ und zur „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ in einem gesonderten Teil erörtert.

3.1.2.1 Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-deu)

Tabelle 22 zeigt die Korrelationsmatrix (Pearson's Produkt-Moment-Korrelationen) für den SDQ-deu zwischen den drei Mzp. (Retest-Reliabilitäten) und zwischen den

verschiedenen Subskalen des SDQ für die Gesamtstichprobe ($N_{Erz} = 371$). Die gesonderten Korrelationsmatrizen für die IG und KG befinden sich im Anhang (Tabellen A.77- A.78).

Gesamtstichprobe ($N_{Erz} = 371$)

Retest-Reliabilitäten. Die Retest-Reliabilitäten der Skalen liegen durchschnittlich im mittleren Bereich von $.51 \leq r_{tt} \leq .70$. Lediglich die Skala „Emotionale Probleme“ weist zwischen dem ersten und dritten sowie zwischen dem zweiten und dritten Mzp. nur geringe Zusammenhänge von $r_{tt} = .43$ (T1/ T3) und $r_{tt} = .46$ (T2/ T3) auf. Ebenso kann für die Skala „Prosoziales Verhalten“ zwischen dem ersten und dritten Mzp. nur eine geringe Retest-Reliabilität von $r_{tt} = .46$ erreicht werden.

Interkorrelationen zwischen den Skalen. Die Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ korreliert zu allen drei Befragungszeitpunkten mit der Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ ($.36 \leq r \leq .60$). Vor allem jeweils zu denselben Mzp. zeigen sich (vergleichsweise hohe) mittlere Korrelationen von $r = .52$ (T1), $r = .60$ (T2) und $r = .58$ (T3). Darüber hinaus können negative Korrelationen zwischen der Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ und der Skala „Prosoziales Verhalten“ aufgezeigt werden, die von $r = -.33$ bis $-.58$ reichen. Auch die Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ weist zu denselben Mzp. geringe bis mittlere negative Zusammenhänge zum „Prosozialem Verhalten“ auf ($-.42 \leq r \leq -.53$). Zu T1 und T3 können geringe positive Korrelationen zwischen der Skala „Probleme mit Gleichaltrigen“ und „Emotionale Probleme“ aufgedeckt werden ($r = .41$ und $r = .49$). Die Gesamtproblemskala weist nahezu durchgängig positive Korrelationen mit allen Problemskalen zu allen drei Befragungszeitpunkten auf. Der geringste Zusammenhang von $r = .28$ ist dabei zwischen der Skala „Gesamtproblemwert“ von T3 und der Skala „Emotionale Probleme“ zu T1 zu beobachten. Die höchste Korrelation lässt sich zwischen der Gesamtproblemwert-Skala zu T2 und der Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ zu T2 erkennen ($r = .81$). Die Korrelationen mit der Skala „Prosoziales Verhalten“, die bei der Berechnung nicht in den Wert der Gesamtproblemskala einbezogen wird, sind (aufgrund der umgekehrten Polung) negativ und nicht so hoch ($-.28 \leq r \leq -.53$).

Interventionsgruppe ($N_{IG} = 199$; siehe Tabelle A.77 im Anhang)

Retest-Reliabilitäten. Wie bereits oben bei der Gesamtstichprobe beschrieben, sind ähnliche Zusammenhänge bei der Betrachtung der Korrelationsmatrix der IG zu be-

obachten. Auch hier zeigen sich mittlere bis hohe Retest-Reliabilitäten zwischen den fünf Skalen ($.54 \leq r_{tt} \leq .69$). Eine Ausnahme ist wiederum der nur geringe Zusammenhang der Skala „Emotionale Probleme“ zwischen dem ersten und dritten ($r_{tt} = .39$) und dem zweiten und dritten Mzp. ($r_{tt} = .44$). Ebenso beträgt die Korrelation zwischen dem ersten Mzp. der Skala „Prosoziales Verhalten“ mit dem dritten Mzp. nur $r_{tt} = .49$.

Interkorrelationen zwischen den Skalen. Auch hier ist das Bild ähnlich wie bei der Gesamtstichprobe. Es zeigen sich über alle drei Mzp. geringe bis mittlere Zusammenhänge zwischen der Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ und „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“. Diese Korrelationen zwischen der Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ zum zweiten Mzp. mit der Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ zu allen drei Mzp. sind jedoch niedriger als bei der Gesamtstichprobe oder KG ($.39 \leq r \leq .40$). Außerdem fällt auf, dass die Korrelationen zwischen der Skala „Prosoziales Verhalten“ und „Emotionale Probleme“ zu allen drei Mzp. nahe Null sind, d.h. dass es keine Zusammenhänge gibt. Die mittleren bis hohen Korrelationen zwischen der Skala „Gesamtproblemwert“ mit den anderen Problemskalen zeigen sich wie bei der Gesamtstichprobe.

Kontrollgruppe ($N_{KG} = 172$; siehe Tabelle A.78 im Anhang)

Retest-Reliabilitäten. Die Retest-Reliabilitäten der KG der Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ sind zwischen T1 und T2 ($r_{tt} = .67$) sowie zwischen T2 und T3 ($r_{tt} = .66$) höher als in der Gesamtstichprobe oder IG. Auch der Zusammenhang zwischen der Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ zwischen dem ersten und zweiten Befragungszeitpunkt mit $r_{tt} = .72$ erweist sich als höher. Hingegen sind die Korrelationen zwischen dem zweiten und dritten ($r_{tt} = .60$) sowie ersten und dritten Mzp. ($r_{tt} = .51$) für die Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ niedriger als in der Gesamtstichprobe und IG. Der in den Korrelationsmatrizen der Gesamtstichprobe und IG aufgedeckte niedrige Zusammenhang zwischen der Skala „Emotionale Probleme“ zwischen dem ersten und dritten Mzp., zeigt sich auch in der KG ($r_{tt} = .49$). Zwischen dem zweiten und dritten Befragungszeitpunkt dieser Skala kann für die KG allerdings ein mittlerer Zusammenhang beobachtet werden ($r_{tt} = .51$), der sich in der Gesamtstichprobe und IG geringer darstellt. Die Retest-Reliabilität für die Skala „Probleme mit Gleichaltrigen“ liegt zwischen $.50 \leq r_{tt} \leq .62$. Die Zusammenhänge zwischen dem ersten und dritten sowie zwischen dem zweiten und dritten Mzp. für die Skala „Prosoziales Verhalten“ erweisen sich mit $r_{tt} = .41$ und

$r_{tt} = .46$ als gering. Die Korrelationen der Skala „Gesamtproblemwert“ zwischen den drei Mzp. sind zufriedenstellend ($r_{tt} = .73$, $r_{tt} = .52$ und $r_{tt} = .64$).

Interkorrelationen zwischen den Skalen. In der Interkorrelationsmatrix der KG zeigen sich auch geringe bis mittlere positive Zusammenhänge zwischen der Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ und der Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ zu allen drei Mzp. ($.32 \leq r \leq .64$). Ebenso können negative Korrelationen der Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ mit der Skala „Prosoziales Verhalten“ beobachtet werden ($-.27 \leq r \leq .59$). Die Skala „Emotionale Probleme“ weist zu allen drei Mzp. nur sehr geringe Korrelationen (nahe Null) mit der Skala „Externalisierende Verhaltensprobleme“ auf ($.01 \leq r \leq .11$). Auch die Zusammenhänge mit der Skala „Prosoziales Verhalten“ sind über alle Befragungszeiträume sehr gering ($-.04 \leq r \leq .18$). Die Skala „Gesamtproblemwert“ besitzt wie bei der Gesamtstichprobe und der IG zahlreiche mittlere bis hohe Korrelationen mit den anderen Problemskalen über die drei Mzp. ($.28 \leq r \leq .81$). Die Zusammenhänge zur Skala „Prosoziales Verhalten“ sind wiederum negativ und reichen von $r = -.31$ bis $r = -.57$.

Tabelle 22: Interkorrelationen und Retest-Reliabilitäten zwischen den Skalen des SDQ für die Stichprobe $N_{Erz} = 371$.

| | Extern T1 | Extern T2 | Extern T3 | Hyper T1 | Hyper T2 | Hyper T3 | EmoP T1 | EmoP T2 | EmoP T3 | PeerP T1 | PeerP T2 | PeerP T3 | Prosoz T1 | Prosoz T2 | Prosoz T3 | Ges T1 | Ges T2 | Ges T3 |
|----------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|-----------|
| ExternT1 | 1.00 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ExternT2 | .59** | 1.00 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ExternT3 | .55** | .62** | 1.00 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Hyp T1 | .52** | .43** | <u>.36**</u> | 1.00 | | | | | | | | | | | | | | |
| Hyp T2 | .43** | .60** | .46** | .67** | 1.00 | | | | | | | | | | | | | |
| Hyp T3 | .43** | <u>.39**</u> | .58** | .57** | .62** | 1.00 | | | | | | | | | | | | |
| EmoP T1 | .09 | .03 | .01 | .18** | .15** | .11* | 1.00 | | | | | | | | | | | |
| EmoP T2 | -.01 | .10 | .05 | .13* | .19** | .13* | .70** | 1.00 | | | | | | | | | | |
| EmoP T3 | -.01 | -.02 | .14** | .15** | .13* | .18** | .43** | .46** | 1.00 | | | | | | | | | |
| PeerP T1 | .24** | .14** | .15** | .23** | .26** | .24** | .41** | <u>.36**</u> | <u>.30**</u> | 1.00 | | | | | | | | |
| PeerP T2 | .15** | .21** | .16** | .16** | .28** | .25** | .26** | <u>.35**</u> | .28** | .65** | 1.00 | | | | | | | |
| PeerP T3 | .17** | .15** | .27** | .18** | .25** | <u>.32**</u> | .28** | <u>.32**</u> | .49** | .60** | .59** | 1.00 | | | | | | |
| ProsozT1 | -.55** | -.42** | <u>-.37**</u> | -.42** | <u>-.35**</u> | <u>-.39**</u> | -.12* | -.12* | -.11* | <u>-.34**</u> | <u>-.25**</u> | <u>-.20**</u> | 1.00 | | | | | |
| ProsozT2 | -.41** | -.56** | <u>-.37**</u> | -.24** | -.41** | <u>-.31**</u> | -.03 | -.11* | .03 | -.15** | <u>-.23**</u> | -.12* | .60** | 1.00 | | | | |
| ProsozT3 | <u>-.33**</u> | -.43** | -.58** | -.27** | <u>-.36**</u> | -.53** | -.02 | -.10 | -.10 | -.21** | -.21** | <u>-.26**</u> | .46** | .51** | 1.00 | | | |
| GesamT1 | .66** | .44** | <u>.39**</u> | .77** | .59** | .52** | .60** | .43** | <u>.32**</u> | .67** | .44** | .44** | -.52** | <u>-.30**</u> | <u>-.31**</u> | 1.00 | | |
| GesamT2 | .43** | .69** | .48** | .54** | .81** | .53** | .40** | .57** | <u>.30**</u> | .51** | .65** | .47** | -.41** | -.48** | -.40** | .70** | 1.00 | |
| GesamT3 | .41** | .41** | .70** | .48** | .54** | .79** | .28** | <u>.33**</u> | .62** | .44** | .44** | .70** | <u>-.39**</u> | -.28** | -.53** | .60** | .63** | 1.00 |

Anmerkungen: T... Mzp.; $r \geq .30$, $p \leq .05$; $r \geq .40$, $p \leq .01$; * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$; Werte zwischen $r \geq .30$ u. $r < .40$ sind unterstrichen, Werte mit $r \geq .40$ sind fett; Abk. für Skalen siehe Tab. 14 und 16.

3.1.2.2 Skala „Positives Konfliktverhalten“

Retest-Reliabilitäten. Insgesamt erweisen sich die Retest-Reliabilitäten für die Skala „Positives Konfliktverhalten“ als gering (siehe Tabelle 23). Für die Gesamtstichprobe ist der Zusammenhang zwischen dem ersten und zweiten Mzp. $r_{tt} = .47$, zwischen dem zweiten und dritten $r_{tt} = .38$ und am geringsten zwischen dem ersten und dritten Befragungszeitpunkt mit $r_{tt} = .37$.

Betrachtet man nur die IG, beträgt die Korrelation zwischen dem ersten und zweiten Mzp. $r_{tt} = .48$, zwischen dem zweiten und dritten $r_{tt} = .45$ und zwischen dem ersten und dritten $r_{tt} = .43$. Am schlechtesten sind die Retest-Reliabilitäten für die KG. Sie betragen nur $.32 \leq r_{tt} \leq .47$.

Tabelle 23: Retest-Reliabilitäten für die Skala „Positives Konfliktverhalten“ für die Stichprobe $N_{Erz} = 371$, $N_{IG} = 199$ und $N_{KG} = 172$ für die drei Messzeitpunkte.

| | | Pos Konfl T1 | Pos Konfl T2 | Pos Konfl T3 |
|-----------------|--------------|---------------|---------------|--------------|
| $N_{Erz} = 371$ | Pos Konfl T1 | 1.00 | | |
| | Pos Konfl T2 | .47 ** | 1.00 | |
| | Pos Konfl T3 | <u>.37</u> ** | <u>.38</u> ** | 1.00 |
| $N_{IG} = 199$ | Pos Konfl T1 | 1.00 | | |
| | Pos Konfl T2 | .48 ** | 1.00 | |
| | Pos Konfl T3 | .43 ** | .45 ** | 1.00 |
| $N_{KG} = 172$ | Pos Konfl T1 | 1.00 | | |
| | Pos Konfl T2 | .47 ** | 1.00 | |
| | Pos Konfl T3 | <u>.31</u> ** | <u>.32</u> ** | 1.00 |

Anmerkungen: Pos Konfl... positives Konfliktverhalten; T1... 1. Mzp., T2... 2. Mzp., T3... 3. Mzp; IG... Interventionsgruppe, KG... Kontrollgruppe; N... Stichprobe; $r \geq .30$, $p \leq .05$; $r \geq .40$, $p \leq .01$; * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$; Werte zwischen $r \geq .30$ und $r < .40$ sind unterstrichen, Werte mit $r \geq .40$ sind fett gedruckt.

3.1.2.3 Skala zur Erfassung des Emotionswissens (SEW)

Retest-Reliabilitäten. Die Retest-Reliabilitäten für die Summenwerte der „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ zu den drei Mzp. sind in der Gesamtstichprobe sowie in der IG und KG gering ($.36 \leq r_{tt} \leq .45$; siehe Tabelle 24).

Tabelle 24: Retest-Reliabilitäten für die „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ für die Stichprobe $N_{\text{Test}} = 313$, $N_{\text{IG}} = 160$ und $N_{\text{KG}} = 153$ für die drei Messzeitpunkte.

| | | SEW T1 | SEW T2 | SEW T3 |
|-------------------------|--------|---------------|---------------|--------|
| $N_{\text{Test}} = 313$ | SEW T1 | 1.00 | | |
| | SEW T2 | .45 ** | 1.00 | |
| | SEW T3 | <u>.39 **</u> | <u>.36 **</u> | 1.00 |
| $N_{\text{IG}} = 160$ | SEW T1 | 1.00 | | |
| | SEW T2 | .41 ** | 1.00 | |
| | SEW T3 | .42 ** | <u>.35 **</u> | 1.00 |
| $N_{\text{KG}} = 153$ | SEW T1 | 1.00 | | |
| | SEW T2 | .47 ** | 1.00 | |
| | SEW T3 | <u>.35 **</u> | <u>.37 **</u> | 1.00 |

Anmerkungen: SEW... Emotionswissen (Summe kurz); T1... 1. Mzp., T2... 2. Mzp., T3... 3. Mzp; IG... Interventionsgruppe, KG... Kontrollgruppe; N... Stichprobe; $r \geq .30$, $p \leq .05$; $r \geq .40$, $p \leq .01$; * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$; Werte zwischen $r \geq .30$ und $r < .40$ sind unterstrichen, Werte mit $r \geq .40$ sind fett gedruckt.

Reihenfolge der Komponenten. In Tabelle 25 sind die „richtig gelöst“-Prozentangaben zu den einzelnen SEW-Komponenten getrennt für die IG und KG wiedergegeben. Es zeigt sich, dass sich die angenommene theoretische Reihenfolge der richtigen Lösung der Komponenten nicht bestätigen lässt. Zwar wird die erste Komponente der SEW vom größten Teil der Kinder richtig gelöst (T1), an zweiter Stelle folgt dann allerdings schon Komponente 7 (Verbergen von Emotionen), die in beiden Gruppen von über 60 % der Kinder richtig beantwortet wurde. Der Vergleich der IG und KG zeigt zu allen Mzp. eine fast identische Rangfolge der richtigen Lösungen. Zum ersten Mzp. sind es aber bei allen Komponenten insgesamt mehr Kinder aus der KG, die die Aufgaben richtig lösen. Besonders deutlich ist der Unterschied zum ersten Mzp. bei der Komponente 5 (Erinnerungen können Emotionen auslösen), Komponente 7 (Emotionen können versteckt werden) und Komponente 8 (Emotionen können gemischt sein). Zum zweiten Befragungszeitpunkt bleibt der Vorsprung der Kinder der KG bestehen. Dies wird besonders deutlich bei der Komponente 6 zur Emotionsregulation, die 64,7 % in der KG und nur 44,5 % der Kinder in der IG richtig beantwortet haben. Beim dritten Mzp. haben sich beide Gruppen

angenähert, wobei immer noch ein größerer Prozentsatz der Kinder der KG die Komponente 5 (Erinnerung) richtig lösen kann. Über die drei Mzp. ist deutlich eine Entwicklung der Komponenten mit dem Alter der Kinder zu beobachten. Nur bei Komponente 4 (Perspektivenübernahme) ist ein Rückschritt der Kinder der IG und KG zwischen dem ersten und zweiten Mzp. zu erkennen, der eventuell auf Raten der Kinder zurückzuführen sein könnte (25 % Zufallstreffer).

Tabelle 25: Deskriptive Auswertung der korrekten Lösungen der SEW (Anzahl richtig erkannt in %) für die Stichprobe $N_{IG} = 160$ u. $N_{KG} = 153$ für die drei Messzeitpunkte.

| | T1 | | T2 | | T3 | |
|----------------------------|------|---------|------|------|------|------|
| | IG | KG | IG | KG | IG | KG |
| Komponente 1 | 87,5 | 88,2 | 93,8 | 92,8 | 98,1 | 97,4 |
| <i>4-5 Mimiken richtig</i> | (1.) | (1.) | (1.) | (1.) | (1.) | (1.) |
| Komponente 2 | 63,1 | 68,6 | 81,3 | 86,3 | 93,8 | 94,8 |
| <i>4-5 Anlässe richtig</i> | (3.) | (3.) | (2.) | (2.) | (2.) | (2.) |
| Komponente 3 | 41,3 | 43,8 | - | - | 67,5 | 61,4 |
| <i>Wünsche</i> | (5.) | (4./5.) | | | (4.) | (6.) |
| Komponente 4 | 26,3 | 29,4 | 18,8 | 23,5 | 43,8 | 43,1 |
| <i>Perspektivenübern.</i> | (8.) | (8.) | (6.) | (5.) | (7.) | (7.) |
| Komponente 5 | 31,9 | 40,5 | - | - | 54,4 | 63,4 |
| <i>Erinnerung</i> | (7.) | (6.) | | | (6.) | (5.) |
| Komponente 6 | 36,9 | 35,3 | 44,4 | 64,7 | 62,5 | 66,0 |
| <i>Emotionsregul.</i> | (6.) | (7.) | (4.) | (4.) | (5.) | (4.) |
| Komponente 7 | 64,4 | 72,5 | 74,4 | 79,7 | 83,8 | 89,5 |
| <i>Emot. verbergen</i> | (2.) | (2.) | (3.) | (3.) | (3.) | (3.) |
| Komponente 8 | 10,6 | 17,0 | 23,8 | 22,2 | 30,6 | 34,0 |
| <i>Gemischte Emot.</i> | (9.) | (9.) | (5.) | (6.) | (9.) | (9.) |
| Komponente 9 | 43,1 | 43,8 | - | - | 41,3 | 41,8 |
| <i>Moralische Emot.</i> | (4.) | (4./5.) | | | (8.) | (8.) |

Anmerkungen: T1... 1. Mzp., T2... 2. Mzp., T3... 3. Mzp.; IG... Interventionsgruppe, KG... Kontrollgruppe; (...)... Rangplatznummer nach richtiger Lösung innerhalb d. Gruppen.

3.1.2.4 Kovariaten

Interkorrelationen der Kovariaten. Die folgende Tabelle 26 zeigt die Interkorrelationen der drei Kovariaten „Alter T1 (in Monaten)“, „Altersdifferenz zwischen T1 und T2“ und „Altersdifferenz zwischen T2 und T3“. Es zeigt sich in der Gesamtstichprobe und in der IG und KG ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Altersdifferenz T1 zu T2 und der Altersdifferenz T2 zu T3 ($r = -.51, -.58$ und $-.78$).

Tabelle 26: Interkorrelation der Kovariaten für die Stichprobe $N_{Erz} = 371$, $N_{IG} = 199$ und $N_{KG} = 172$.

| | | Alter T1 | Altersdiff T1-T2 | Altersdiff T2-T3 |
|-----------------|------------------|----------|------------------|------------------|
| $N_{Erz} = 371$ | Alter T1 | 1.00 | | |
| | Altersdiff T1-T2 | .06 | 1.00 | |
| | Altersdiff T2-T3 | -.01 | -.51 | 1.00 |
| $N_{IG} = 199$ | Alter T1 | 1.00 | | |
| | Altersdiff T1-T2 | -.08 | 1.00 | |
| | Altersdiff T2-T3 | -.03 | -.58 | 1.00 |
| $N_{KG} = 172$ | Alter T1 | 1.00 | | |
| | Altersdiff T1-T2 | .13 | 1.00 | |
| | Altersdiff T2-T3 | -.01 | -.78 | 1.00 |

Anmerkungen: T1... 1. Mzp., T2... 2. Mzp., T3... 3. Mzp; IG... Interventionsgruppe, KG... Kontrollgruppe; N... Stichprobe; $r \geq .30$, $p \leq .05$; $r \geq .40$, $p \leq .01$; * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$; Werte zwischen $r \geq .30$ und $r < .40$ sind unterstrichen, Werte mit $r \geq .40$ sind fett gedruckt.

3.1.3 Hauptachsenanalysen (SDQ-deu)

Für jeden Mzp. wird eine Hauptachsen-Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt, um die Skalenstrukturen des SDQ zu analysieren (siehe Tabellen 27-29). Es wird unterstellt, dass spezifische Varianzen und Messfehler relevant sind. Als erstes wird das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium berechnet, das anzeigt, „in welchem Umfang die Ausgangsvariablen zusammengehören und dient somit als Indikator dafür, ob eine Faktorenanalyse sinnvoll erscheint oder nicht“ (Backhaus et al., 2008, S. 336). Ein KMO-Wert von ≥ 0.8 ist hierbei wünschenswert. Es werden

zunächst nur Faktoren mit Eigenwerten > 1 (Kaiser-Kriterium) extrahiert, anschließend erfolgt eine Festlegung auf fünf Faktoren (entsprechend der Skalenstruktur des SDQ). In den Tabellen werden zur besseren Übersichtlichkeit nur Ladungen $\geq .10$ aufgeführt.

Erster Messzeitpunkt. Das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium befindet sich mit 0.85 im guten Bereich, sodass sich die Korrelationsmatrix für eine Faktorenanalyse eignet.

Die Berechnung einer Hauptachsenanalyse auf Itemebene des SDQ für den ersten Mzp. mit anschließender Varimax-Rotation erbringt zunächst eine Sechs-Faktoren-Lösung, sodass eine Festlegung auf fünf Faktoren vorgenommen wird.

Die Fünf-Faktoren-Lösung weist eine Varianzaufklärung von 45,4 % auf.

Die Items der Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ laden alle auf dem ersten Faktor. Allerdings erreicht das Item „Denkt nach, bevor es handelt“ nicht die Ladung von $a \geq .50$, die generell per Konvention als „hohe“ Ladung festgelegt ist (Backhaus et al., 2008). Zudem zeigen sich höhere Doppelladungen auf den anderen vier Faktoren. Die fünf Items der Skala „Prosoziales Verhalten“ laden geschlossen (mit Ladungen $> .50$) auf dem zweiten Faktor, haben aber auch Ladungen auf dem ersten, vierten und fünften Faktor. Auf dem dritten Faktor laden vor allem die Items der Skala „Emotionale Probleme“. Das Item „Hat viele Ängste“, das der Skala „Emotionale Probleme“ zugeordnet ist, hat eine recht hohe Doppelladung von .40 auf dem vierten Faktor. Die Ladungen der anderen Items der beiden SDQ-Skalen „Probleme mit Gleichaltrigen“ und „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ können dem vierten und fünften Faktoren nur sehr vage zugeordnet werden, da auch hier Mehrfachladungen zu beobachten sind (siehe Tabelle 27).

Bei Betrachtung der iterativ geschätzten Kommunalitäten (h^2) auf Basis der Hauptachsenanalyse ist besonders auffällig, dass die Varianzanteile der Items „Klagt häufig über Kopfschmerzen“, „Wird von Anderen gehänselt“ und „Stiehlt“ nur zu einem sehr geringen Teil durch die gefundenen Faktoren erklärbar sind.

Tabelle 27: Varimax-rotierte Ladungsmatrix einer Hauptachsenanalyse für die Skalen des SDQ auf Itemebene mit $\alpha \geq .10$ für $N_{Erz} = 338$ (listenweiser Fallausschluss) zum ersten Mzp. (nach Festlegung auf 5 Faktoren).

| Items | | F1 | F2 | F3 | F4 | F5 | h^2 |
|-------------------|---|------------|------------|------------|------------|------------|-------|
| SDQ_HypAufm1_a | Unruhig, überaktiv | .81 | | | | .23 | .72 |
| SDQ_HypAufm2_a | Ständig zappelig | .79 | | | | .27 | .71 |
| SDQ_HypAufm3_a | Leicht ablenkbar | .76 | -.14 | .12 | | .13 | .63 |
| SDQ_HypAufm4_a | Denkt nach, bevor es handelt (umkodiert) | <u>.41</u> | -.39 | .14 | .10 | | .36 |
| SDQ_HypAufm5_a | Führt Aufgaben zu Ende; gute Konz.-spanne (umkodiert) | .61 | -.39 | .16 | .10 | | .57 |
| SDQ_Prosoz1_a | Rücksichtsvoll | -.31 | .58 | | | -.35 | .56 |
| SDQ_Prosoz2_a | Teilt gern mit anderen Kindern | -.10 | .51 | | -.19 | -.37 | .45 |
| SDQ_Prosoz3_a | Hilfsbereit | -.10 | .80 | | -.11 | | .67 |
| SDQ_Prosoz4_a | Liebt zu jüngeren Kindern | | .54 | | | -.31 | .40 |
| SDQ_Prosoz5_a | Hilft Anderen oft | | .69 | | | | .51 |
| SDQ_EmoProb1_a | Klagt häufig über Kopfschmerzen | | | <u>.40</u> | | | .16 |
| SDQ_EmoProb2_a | Hat viele Sorgen | | -.11 | .72 | .14 | .13 | .58 |
| SDQ_EmoProb3_a | Oft unglücklich | .10 | | .73 | .13 | .19 | .60 |
| SDQ_EmoProb4_a | Nervös oder anklammernd | .17 | | .53 | .31 | -.17 | .43 |
| SDQ_EmoProb5_a | Hat viele Ängste | | | .52 | <u>.40</u> | -.16 | .47 |
| SDQ_PeerProb1_a | Einzelgänger | -.10 | -.12 | .22 | .70 | | .57 |
| SDQ_PeerProb2_a | Mind. einen guten Freund | | -.24 | .12 | .65 | | .49 |
| SDQ_PeerProb3_a | Bei anderen Kindern beliebt (umkodiert) | .17 | -.29 | | .32 | .24 | .28 |
| SDQ_PeerProb4_a | Wird von Anderen gehänselt | .11 | | .10 | .25 | .24 | .15 |
| SDQ_PeerProb5_a | Kommt besser mit Erwachsenen aus | | | .15 | .61 | | .41 |
| SDQ_ExternVerh1_a | Hat oft Wutanfälle | .14 | -.21 | | .10 | <u>.49</u> | .32 |
| SDQ_ExternVerh2_a | Folgsam (umkodiert) | .28 | -.38 | | | .37 | .37 |
| SDQ_ExternVerh3_a | Streitet sich oft mit anderen Kindern | .18 | -.22 | | | .60 | .44 |
| SDQ_ExternVerh4_a | Lügt oder mogelt häufig | .34 | -.14 | .11 | | <u>.48</u> | .38 |
| SDQ_ExternVerh5_a | Stiehlt | .27 | | | | .25 | .15 |
| Eigenwert | | 2.95 | 2.79 | 1.98 | 1.86 | 1.78 | |
| Varianz (%) | | 11,79 | 11,16 | 7,90 | 7,45 | 7,13 | 45,43 |

Anmerkungen: Ladungen mit $.40 \leq \alpha < .50$ sind unterstrichen, mit $\geq .50$ fett gedruckt; Eigenwerte und Varianzaufklärung für die unrotierte Ladungsmatrix; F... Faktor; h^2 ... Kommunalität; Abk. für Skalen siehe Tab. 14 und 16.

Zweiter Messzeitpunkt. Das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium befindet sich mit 0.84 im guten Bereich, sodass sich die Korrelationsmatrix für eine Faktorenanalyse eignet. Die Berechnung der offenen Hauptachsenanalyse mit Varimax-Rotation erbringt zum zweiten Mzp. ebenfalls eine Sechs-Faktoren-Lösung. Nach Festlegung auf fünf Faktoren kann eine Varianzaufklärung von 45,0 % erreicht werden.

Ähnlich wie beim ersten Mzp. laden die Items der Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ auf dem ersten und die Items der Skala „Prosoziales Verhalten“ auf dem zweiten Faktor. Wiederum verfehlt das Item „Denkt nach, bevor es handelt“ der Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ mit $a = .45$ nur knapp eine hohe Ladung. Drei der fünf Items der Skala „Emotionale Probleme“ laden hoch auf dem dritten Faktor. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den Items der Skala „Probleme mit Gleichaltrigen“. Allerdings haben die Items aller Skalen Mehrfachladungen auf den verschiedenen Faktoren. Als besonders problematisch erweisen sich die Items der Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“. Diese laden uneinheitlich auf dem ersten, zweiten und fünften Faktor (siehe Tabelle 28).

Bei Betrachtung der Kommunalitäten (h^2) auf Basis der Hauptachsenanalyse ist besonders auffällig, dass der Varianzanteil des Items „Stiehlt“ nahezu gar nicht durch die gefundenen Faktoren erklärbar ist.

Tabelle 28: Varimax-rotierte Ladungsmatrix einer Hauptachsenanalyse für die Skalen des SDQ auf Itemebene mit $a \geq .10$ für $N_{Erz} = 330$ (listenweiser Fallausschluss) zum zweiten Mzp. (nach Festlegung auf 5 Faktoren).

| Items | | F1 | F2 | F3 | F4 | F5 | h^2 |
|-------------------|---|------------|-------------|------------|------------|------------|-------|
| SDQ_HypAufm1_b | Unruhig, überaktiv | .88 | | | .12 | .12 | .81 |
| SDQ_HypAufm2_b | Ständig zappelig | .79 | | | | .17 | .66 |
| SDQ_HypAufm3_b | Leicht ablenkbar | .70 | -.19 | .12 | .15 | -.10 | .57 |
| SDQ_HypAufm4_b | Denkt nach, bevor es handelt (umkodiert) | <u>.45</u> | -.31 | | | | .31 |
| SDQ_HypAufm5_b | Führt Aufgaben zu Ende; gute Konz.-spanne (umkodiert) | .57 | -.24 | .13 | .13 | | .42 |
| SDQ_Prosoz1_b | Rücksichtsvoll | -.34 | .66 | | | -.18 | .59 |
| SDQ_Prosoz2_b | Teilt gern mit anderen Kindern | -.13 | .56 | | | | .34 |
| SDQ_Prosoz3_b | Hilfsbereit | -.10 | .67 | | -.11 | | .47 |
| SDQ_Prosoz4_b | Liebt zu jüngeren Kindern | | .59 | | | | .37 |
| SDQ_Prosoz5_b | Hilft Anderen oft | -.11 | .68 | -.13 | | .23 | .54 |
| SDQ_EmoProb1_b | Klagt häufig über Kopfschmerzen | | | <u>.47</u> | | | .24 |
| SDQ_EmoProb2_b | Hat viele Sorgen | .10 | | .64 | .21 | .10 | .48 |
| SDQ_EmoProb3_b | Oft unglücklich | .11 | | .74 | | .16 | .60 |
| SDQ_EmoProb4_b | Nervös oder anklammernd | | | <u>.49</u> | .15 | -.33 | .37 |
| SDQ_EmoProb5_b | Hat viele Ängste | | | .63 | .19 | -.29 | .51 |
| SDQ_PeerProb1_b | Einzelgänger | .10 | | .16 | .80 | -.15 | .70 |
| SDQ_PeerProb2_b | Mind. einen guten Freund | | | | .59 | | .36 |
| SDQ_PeerProb3_b | Bei anderen Kindern beliebt (umkodiert) | .19 | -.38 | .11 | .59 | | .55 |
| SDQ_PeerProb4_b | Wird von Anderen gehänselt | .16 | | .25 | <u>.40</u> | .23 | .29 |
| SDQ_PeerProb5_b | Kommt besser mit Erwachsenen aus | | | .16 | .54 | | .32 |
| SDQ_ExternVerh1_b | Hat oft Wutanfälle | .31 | -.19 | .22 | .17 | .35 | .33 |
| SDQ_ExternVerh2_b | Folgsam (umkodiert) | <u>.46</u> | <u>-.40</u> | | | .17 | .40 |
| SDQ_ExternVerh3_b | Streitet sich oft mit anderen Kindern | .27 | <u>-.46</u> | | | .55 | .59 |
| SDQ_ExternVerh4_b | Lügt oder mogelt häufig | .39 | -.39 | | | .21 | .36 |
| SDQ_ExternVerh5_b | Stiehlt | .14 | -.18 | | | .11 | .07 |
| Eigenwert | | 3.23 | 2.95 | 2.07 | 2.02 | 0.98 | |
| Varianz (%) | | 12,93 | 11,79 | 8,28 | 8,07 | 3,93 | 45,00 |

Anmerkungen: Ladungen mit $.40 \leq a < .50$ sind unterstrichen, mit $\geq .50$ fett gedruckt; Eigenwerte und Varianzaufklärung für die unrotierte Ladungsmatrix; F... Faktor; h^2 ... Kommunalität, Abk. für Skalen siehe Tab. 14 und 16.

Dritter Messzeitpunkt. Bei der Hauptachsenanalyse zum dritten Mzp. liegt das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium mit 0.88 wiederum im guten Bereich. Die Berechnung der offenen Hauptachsenanalyse mit Varimax-Rotation erbringt zum dritten Mzp. ebenfalls eine Sechs-Faktoren-Lösung. Nach Festlegung auf fünf Faktoren kann eine Varianzaufklärung von 51,2 % erreicht werden.

Die Items der Skalen „Prosoziales Verhalten“ und „Emotionale Probleme“ bilden einheitlich zwei Faktoren. Ebenso laden die fünf Items von „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ gemeinsam auf einem Faktor. Vier der fünf Items, die der Skala „Probleme mit Gleichaltrigen“ zugeordnet werden, laden gemeinsam auf dem fünften Faktor. Das Item „Wird von Anderen gehänselt“ weist lediglich eine geringe Ladung auf diesem Faktor sowie mehrere Doppelladungen auf den anderen Faktoren auf. Die Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ gestaltet sich wie beim ersten und zweiten Mzp. sehr uneinheitlich. Insgesamt ist mittels Hauptachsenanalyse keine eindeutige Faktorstruktur zu erkennen, da nahezu alle Items der verschiedenen Skalen Mehrfachladungen aufweisen (siehe Tabelle 29).

Tabelle 29: Varimax-rotierte Ladungsmatrix einer Hauptachsenanalyse für die Skalen des SDQ auf Itemebene mit $a \geq .10$ für $N_{Erz} = 328$ (listenweiser Fallausschluss) zum dritten Mzp. (nach Festlegung auf 5 Faktoren).

| Items | | F1 | F2 | F3 | F4 | F5 | h^2 |
|-------------------|---|-------------|------------|------------|------------|------------|-------|
| SDQ_HypAufm1_c | Unruhig, überaktiv | .17 | .76 | | <u>.40</u> | .10 | .78 |
| SDQ_HypAufm2_c | Ständig zappelig | .12 | .66 | | .35 | | .58 |
| SDQ_HypAufm3_c | Leicht ablenkbar | .22 | .79 | .12 | .13 | .10 | .72 |
| SDQ_HypAufm4_c | Denkt nach, bevor es handelt (umkodiert) | <u>.48</u> | <u>.46</u> | .11 | .14 | | .47 |
| SDQ_HypAufm5_c | Führt Aufgaben zu Ende; gute Konz.-spanne (umkodiert) | .34 | .69 | | .10 | .16 | .63 |
| SDQ_Prosoz1_c | Rücksichtsvoll | -.71 | -.25 | | -.35 | | .69 |
| SDQ_Prosoz2_c | Teilt gern mit anderen Kindern | -.64 | -.10 | | -.20 | -.17 | .49 |
| SDQ_Prosoz3_c | Hilfsbereit | -.80 | | | -.13 | | .66 |
| SDQ_Prosoz4_c | Liebt zu jüngeren Kindern | -.68 | -.10 | | -.19 | -.12 | .53 |
| SDQ_Prosoz5_c | Hilft Anderen oft | -.63 | -.20 | | | | .44 |
| SDQ_EmoProb1_c | Klagt häufig über Kopfschmerzen | | | .58 | .17 | .12 | .39 |
| SDQ_EmoProb2_c | Hat viele Sorgen | | | .79 | .12 | .12 | .65 |
| SDQ_EmoProb3_c | Oft unglücklich | | | .75 | .24 | .12 | .64 |
| SDQ_EmoProb4_c | Nervös oder anklammernd | .10 | .11 | .60 | -.18 | .21 | .47 |
| SDQ_EmoProb5_c | Hat viele Ängste | | | .66 | -.14 | .26 | .53 |
| SDQ_PeerProb1_c | Einzelgänger | | .10 | .31 | | .54 | .40 |
| SDQ_PeerProb2_c | Mind. einen guten Freund | .18 | | .13 | | .60 | .42 |
| SDQ_PeerProb3_c | Bei anderen Kindern beliebt (umkodiert) | .36 | .20 | .23 | .20 | .57 | .59 |
| SDQ_PeerProb4_c | Wird von Anderen gehänselt | | .13 | .38 | .30 | .27 | .33 |
| SDQ_PeerProb5_c | Kommt besser mit Erwachsenen aus | | | .24 | | .61 | .43 |
| SDQ_ExternVerh1_c | Hat oft Wutanfälle | .25 | .20 | .13 | .57 | | .45 |
| SDQ_ExternVerh2_c | Folgsam (umkodiert) | <u>.48</u> | .27 | | <u>.43</u> | | .49 |
| SDQ_ExternVerh3_c | Streitet sich oft mit anderen Kindern | .31 | .23 | | .64 | .11 | .57 |
| SDQ_ExternVerh4_c | Lügt oder mogelt häufig | .26 | .30 | | .51 | | .42 |
| SDQ_ExternVerh5_c | Stiehlt | .14 | | | .18 | | .07 |
| Eigenwert | | 3.48 | 2.80 | 2.77 | 2.06 | 1.71 | |
| Varianz (%) | | 13,93 | 11,19 | 11,08 | 8,22 | 6,82 | 51,24 |

Anmerkungen: Ladungen mit $.40 \leq a < .50$ sind unterstrichen, mit $\geq .50$ fett gedruckt; Eigenwerte und Varianzaufklärung für die unrotierte Ladungsmatrix; F... Faktor; h^2 ... Kommunalität, Abk. für Skalen siehe Tab. 14 und 16.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen zur Bestimmung der Skalenqualität.

Insgesamt kann die Reliabilität und Validität der Messinstrumente als nur teilweise bestätigt angesehen werden. Die Reliabilitätsüberprüfungen mittels der internen Konsistenzen ergeben für die Gesamtstichprobe sowie die IG und KG Alpha-Werte im akzeptablen Bereich und entsprechen damit den Ergebnissen der deutschen Normierungsstichprobe. Am schlechtesten erweisen sich die SDQ-Subskalen „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ und „Probleme mit Gleichaltrigen“, bei denen sich zum ersten und dritten Mzp. in der KG einzelne Alpha-Werte in einem fragwürdigen Bereich befinden.

Die Retest-Reliabilitäten sind – wie zu erwarten – nur mittelmäßig, da es sich bei den erfassten Merkmalen nicht um zeitlich stabile Merkmale handelt und Veränderungen erwartet werden. Die durchschnittlichen Werte für den SDQ liegen in der Gesamtstichprobe zwischen dem ersten und zweiten Mzp. mit $r_{tt} = .65$, zwischen dem zweiten und dritten Mzp. mit $r_{tt} = .57$ und mit $r_{tt} = .53$ zwischen dem ersten und dritten Mzp. etwas unterhalb der von Goodman (2001) festgestellten durchschnittlichen SDQ-Retest-Reliabilität von $r_{tt} = .62$ nach vier bis sechs Monaten. Die Retest-Reliabilitäten für die Skala „Positives Konfliktverhalten“ und die „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ fallen mit $.36 \leq r_{tt} \leq .48$ gering aus. Vergleichswerte dieser beiden Messinstrumente sind nicht bekannt.

Die Interkorrelationen der SDQ-Skalen sind vor allem zwischen den „Externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten“ und den „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsproblemen“ vergleichsweise recht hoch. Dies könnte möglicherweise auf Schwierigkeiten der Erzieherinnen zurück geführt werden, zwischen diesen im Alltag häufig als ähnlich beobachteten Problemverhaltensweisen, zu differenzieren. Zudem kann vor allem die Subskala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ in der Hauptachsenanalyse nicht einheitlich einem Faktor zugewiesen werden. Im Hinblick auf einen Nachweis einer ausreichenden Durchführungs- und Auswertungsobjektivität soll lediglich darauf hingewiesen werden, dass es sich bei den Messinstrumenten um standardisiert vorgegebene Verfahren (Fragebögen) mit geschlossenen Antwortformaten handelt. Nicht bestätigt ließ sich die Reihenfolge der richtigen Lösung der Komponenten der SEW. Da in den folgenden Berechnungen lediglich der Summenwert der SEW eingeht, hat dieser Befund keine weiteren Auswirkungen auf die Ergebnisse.

3.1.4 Korrelationen der Kovariaten mit den SDQ-Skalen, der Skala „Positives Konfliktverhalten“ und der Skala zum Emotionswissen

Es werden die Zusammenhänge zwischen den drei Kovariaten „Alter T1“ (in Monaten), „Altersdifferenz zwischen T1 und T2“ und „Altersdifferenz zwischen T2 und T3“ und den Skalen des SDQ und der Skala „Positives Konfliktverhalten“ berechnet (siehe Tabelle 30). Dabei zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge für die Gesamtstichprobe ($N_{Erz} = 371$). Dabei sei darauf hinzuweisen, dass der Einbezug der Kovariaten aus inhaltlichen Überlegungen heraus erfolgte. Die Tabellen für die IG und KG können wiederum dem Anhang entnommen werden (Tabellen A.79- A.80).

Tabelle 30: Korrelationen zwischen den drei Kovariaten „Alter T1“ (in Monaten), „Altersdifferenz zwischen T1 und T2“ und „Altersdifferenz zwischen T2 und T3“ mit den SDQ-Skalen und der Skala „Positives Konfliktverhalten“ für die Gesamtstichprobe ($N_{Erz} = 371$; Fortsetzung auf der nächsten Seite).

| | Alter T1 | Altersdiff T1-T2 | Altersdiff T2-T3 |
|-----------|----------|------------------|------------------|
| Extern T1 | .01 | .01 | .03 |
| Extern T2 | .06 | -.00 | -.04 |
| Extern T3 | -.06 | .02 | .08 |
| Hyp T1 | .09 | -.04 | .05 |
| Hyp T2 | .02 | -.03 | .03 |
| Hyp T3 | -.02 | .01 | .07 |
| EmoP T1 | .02 | .08 | .00 |
| EmoP T2 | .03 | .06 | -.00 |
| EmoP T3 | -.05 | .11 | .06 |
| PeerP T1 | -.02 | .06 | .00 |
| PeerP T2 | .01 | .02 | -.08 |
| PeerP T3 | -.12 | .09 | .02 |
| Prosoz T1 | .01 | .02 | -.08 |
| Prosoz T2 | -.01 | .01 | .01 |
| Prosoz T3 | .06 | -.00 | -.06 |
| GesamT1 | .05 | .03 | .04 |
| GesamT2 | .04 | .01 | -.03 |
| GesamT3 | -.08 | .07 | .08 |

Fortsetzung Tabelle 30: Korrelationen zwischen den drei Kovariaten mit den SDQ-Skalen und der Skala „Positives Konfliktverhalten“ für $N_{Erz} = 371$.

| | Alter T1 | Altersdiff T1-T2 | Altersdiff T2-T3 |
|--------------|----------|------------------|------------------|
| Pos Konfl T1 | .09 | -.09 | -.05 |
| Pos Konfl T2 | .01 | -.01 | -.05 |
| Pos Konfl T3 | .03 | -.08 | .03 |

Anmerkungen: T1... 1. Mzp., T2... 2. Mzp., T3... 3. Mzp; IG... Interventionsgruppe, KG... Kontrollgruppe; N... Stichprobe; Abk. für Skalen siehe Tab. 14 und 16.

Zur Berechnung der Korrelationen der Kovariaten mit den Werten der „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ wurde die N_{Test} -Stichprobe ($N_{Test} = 313$) herangezogen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 31 dargestellt. Es zeigt sich, dass die Werte der SEW eng mit dem Alter der Kinder zusammenhängen. Bei den Abständen zwischen den Mzp. ergibt sich beim ersten Mzp. ein negativer Zusammenhang zwischen der SEW T1 und der Altersdifferenz T1-T2.

Tabelle 31: Korrelationen zwischen den drei Kovariaten mit der „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ für die Gesamtstichprobe ($N_{Test} = 313$), Interventions- ($n_{IG} = 160$) und Kontrollgruppe ($n_{KG} = 153$).

| | | Alter T1 | Altersdiff T1-T2 | Altersdiff T2-T3 |
|------------------|--------|------------|------------------|------------------|
| $N_{Test} = 313$ | SEW T1 | .36 | -.15 | .11 |
| | SEW T2 | .25 | -.04 | -.01 |
| | SEW T3 | .28 | -.07 | .03 |
| $N_{IG} = 160$ | SEW T1 | .29 | -.04 | -.02 |
| | SEW T2 | .11 | .05 | -.13 |
| | SEW T3 | .26 | -.06 | .03 |
| $N_{KG} = 153$ | SEW T1 | .41 | <u>-.17</u> | .26 |
| | SEW T2 | .38 | -.04 | <u>.17</u> |
| | SEW T3 | .31 | -.05 | .05 |

Anmerkungen: SEW... Emotionswissen (Summe kurz); T1... 1. Mzp., T2... 2. Mzp., T3... 3. Mzp; IG... Interventionsgruppe, KG... Kontrollgruppe; N... Stichprobe; Werte mit $p \leq .01$... fett gedruckt; Werte mit $p \leq .05$... unterstrichen.

3.2 Erwartungbezogene Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden die statistischen Ergebnisse zur Prüfung der Fragestellungen und Hypothesen präsentiert. Zunächst geht es um die Beantwortung der Frage, ob durch die Teilnahme an Kindergarten *plus* Verhaltensprobleme abnehmen. Außerdem soll überprüft werden, ob sich das prosoziale Verhalten von Kindern durch die Teilnahme an Kindergarten *plus* verändert. Anschließend werden die Ergebnisse zum positiven Konfliktverhalten dargelegt. Zuletzt folgen die Ausführungen zu den Resultaten der Kinderbefragungen zu ihrem Emotionswissen.

Bei der Darstellung der varianzanalytischen Ergebnisse werden die Zwischensubjekteffekte „Geschlecht“ und „Gruppenzugehörigkeit“ und die Innersubjekteffekte „Messzeitpunkt (Zeit)“, sowie die Interaktionseffekte „Zeit * Gruppenzugehörigkeit“ und „Zeit * Geschlecht * Gruppenzugehörigkeit“ mit den geschätzten Randmitteln, den Standardfehlern (SE), Prüfgrößen (F) und den Signifikanzen (p) angegeben. Der Haupteffekt des Zwischensubjektfaktors sagt aus, dass die eine oder andere Gruppe bzw. Geschlecht signifikant verschiedene Werte hat. Ist der Haupteffekt des Innersubjektfaktors signifikant, bedeutet dies, dass es eine Veränderung über die Zeit gibt. Schwerpunkt der Auswertungen wird auf die Interaktionseffekte „Zeit * Gruppenzugehörigkeit“ gelegt, da hieran die Wirkung des Programmes abzulesen ist. Da die Signifikanzprüfungen lediglich etwas über das Vorhandensein eines Unterschieds aussagen, werden Post-hoc-Tests mit Bonferroni-Korrektur berechnet und die Interaktionseffekte anschließend in Abbildungen dargestellt, um die Richtung des Unterschiedes anzuzeigen und interpretieren zu können.

In dem darauf folgenden Abschnitt werden die Effektstärken für die Varianzanalysen mit Messwiederholung (partielles Eta-Quadrat, η^2) präsentiert. Eta-Quadrat stellt den Teil der Gesamtvariabilität in der abhängigen Variablen dar, der durch die Variation in der unabhängigen Variablen berücksichtigt wird. Abschließend werden differenzielle Effektstärken dargeboten.

3.2.1 Fragestellung 1: Vergleich der Verläufe der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder der Interventions- und Kontrollgruppe über drei Messzeitpunkte (Erziehereinschätzung)

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Kovarianzanalysen mit Messwiederholung für die SDQ-Skalen und die Skala „Positives Konfliktverhalten“ mit den drei Kovariaten (Alter der Kinder in Monaten zum ersten Mzp., Altersdifferenz der Kinder zwischen dem ersten und zweiten Mzp. sowie zwischen dem zweiten und dritten Mzp.) präsentiert. Zunächst werden jeweils die Zwischensubjekteffekte „Geschlecht“ und „Gruppenzugehörigkeit“ dargestellt. Anschließend folgen die Inner-subjekteffekte, d.h. die Tests für den Messwiederholungsfaktor „Zeit“ und seine Interaktionen „Zeit * Gruppenzugehörigkeit“, „Zeit * Geschlecht“ und „Zeit * Geschlecht * Gruppenzugehörigkeit“. Neben der Interpretation der signifikanten „Zeit * Gruppenzugehörigkeit“-Interaktionen anhand der Abbildungen werden zusätzlich paarweise Post-hoc-Einzelvergleiche mit Bonferroni-Korrektur berechnet. Diese haben zum Ziel, die genauen Unterschiede der Mittelwerte bzw. die Veränderungen innerhalb einer Gruppe zwischen den Messungen aufzuzeigen (beruhend auf den geschätzten Randmitteln). Als letztes wird noch dargelegt, ob die Kovariaten einen Einfluss auf die Analysen hatten.

Tabelle 32 gibt einen Überblick über die Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung zu den Erziehereinschätzungen.

Tabelle 32: Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung der Erziehereinschätzungen (SDQ, Positives Konfliktverhalten) mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2 und Altersdiff T2-T3.

| Variablen und Anzahl d. Befragten | Zwischensubjekt-Effekte | | | | | | | | | | | | | | Innersubjekt-Effekte | | | | | | | |
|---|-------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------------------|----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------------|----------------------|----------------|----------------|---------------------|------------------------------|-------------------------------|--|------------------------------------|
| | Geschlecht | | | | | | | Gruppenzugehörigkeit | | | | | | | Gesamt T1 | Gesamt T2 | Gesamt T3 | F-Wert (p): HE Zeit | F-Wert (p): IE Zeit x Gruppe | F-Wert (p): Zeit x Geschlecht | F-Wert (p): Zeit x Geschlecht x Gruppe | |
| | T1 | | T2 | | T3 | | F-Wert (p): HE Geschlecht | T1 | | T2 | | T3 | | F-Wert (p): HE Gruppe | | | | | | | | F-Wert (p): IE Geschlecht x Gruppe |
| Ju | Mä | Ju | Mä | Ju | Mä | IG | | KG | IG | KG | IG | KG | IG | | KG | | | | | | | |
| Gesam N = 368 ¹⁾ | 0.49 (.021) | 0.38 (.021) | 0.42 (.020) | 0.31 (.020) | 0.44 (.020) | 0.27 (.020) | 28.26 (≤.001) | 0.43 (.024) | 0.43 (.026) | 0.35 (.023) | 0.38 (.025) | 0.39 (.024) | 0.31 (.026) | n.s. | n.s. | 0.43 (.014) | 0.36 (.014) | 0.35 (.014) | n.s. | 5.28 (.006) | 3.41 (.035) | n.s. |
| Extern N = 368 | 0.41 (.026) | 0.31 (.025) | 0.39 (.025) | 0.26 (.025) | 0.43 (.027) | 0.22 (.027) | 21.17 (≤.001) | .036 (.029) | 0.36 (.033) | 0.30 (.029) | 0.35 (.032) | 0.32 (.031) | 0.33 (.034) | n.s. | n.s. | 0.36 (.018) | 0.32 (.018) | 0.32 (.019) | n.s. | n.s. | 4.94 (.007) | n.s. |
| Hyp N = 370 ¹⁾ | 0.78 (.038) | 0.53 (.038) | 0.69 (.035) | 0.44 (.035) | 0.70 (.035) | 0.32 (.035) | 46.80 (≤.001) | 0.67 (.044) | 0.65 (.048) | 0.56 (.041) | 0.57 (.045) | 0.58 (.041) | 0.44 (.045) | n.s. | n.s. | 0.66 (.027) | 0.57 (.025) | 0.51 (.025) | n.s. | 3.07 (.049) | 5.40 (.005) | n.s. |
| EmoP N = 368 ¹⁾ | 0.37 (.030) | 0.37 (.030) | 0.30 (.026) | 0.28 (.026) | 0.34 (.030) | 0.30 (.030) | n.s. | 0.36 (.034) | 0.38 (.038) | 0.27 (.030) | 0.31 (.034) | 0.37 (.035) | 0.28 (.038) | n.s. | n.s. | 0.37 (.021) | 0.29 (.019) | 0.32 (.021) | n.s. | 3.19 (.050) | n.s. | n.s. |
| PeerP N = 370 | 0.38 (.028) | 0.29 (.028) | 0.31 (.027) | 0.25 (.027) | 0.28 (.025) | 0.22 (.025) | 4.55 (.034) | 0.33 (.003) | 0.34 (.036) | 0.27 (.032) | 0.29 (.035) | 0.29 (.029) | 0.21 (.032) | n.s. | n.s. | 0.34 (.020) | 0.28 (.019) | 0.25 (.018) | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| Prosoz N = 368 ¹⁾²⁾ | 1.28 (.000) | 1.28 (.000) | 1.31 (.026) | 1.40 (.026) | 1.36 (.030) | 1.60 (.030) | 24.75 (≤.001) | 1.28 (.000) | 1.28 (.000) | 1.36 (.030) | 1.35 (.033) | 1.43 (.034) | 1.52 (.038) | n.s. | n.s. | 1.28 (.000) | 1.35 (.018) | 1.48 (.021) | n.s. | n.s. | 16.29 (≤.001) | n.s. |
| Pos Konfl N = 351 | 2.38 (.050) | 2.63 (.050) | 2.61 (.052) | 2.76 (.051) | 2.72 (.053) | 3.12 (.052) | 22.99 (≤.001) | 2.54 (.063) | 2.46 (.063) | 2.76 (.059) | 2.62 (.065) | 2.83 (.060) | 3.00 (.066) | n.s. | n.s. | 2.50 (.035) | 2.69 (.036) | 2.92 (.037) | n.s. | 4.41 (.012) | 4.97 (.007) | n.s. |

Anmerkungen: Angabe der korrigierten Mittelwerte und – in Klammern – Standardfehler; HE... Haupteffekt; IE... Interaktionseffekt; n.s. ... nicht signifikant; (p)... Signifikanzwert bei sign. Effekt; ¹⁾ ... Korrektur der Freiheitsgrade; ²⁾ ... zusätzlich neben den anderen Kovariaten mit Wert von T1 als Kovariate; Abkürzungen siehe Tabelle 14 und 16.

3.2.1.1 Stärken und Schwächen der Kinder (SDQ-deu)

Gesamtproblemwert

Bei der Berechnung der Voraussetzungen der Kovarianzanalyse zeigt sich, dass der Mauchly-Test zur Überprüfung der Sphärizität signifikant ausfällt (Mauchly-W = .96, $p < .001$). Aus diesem Grund wird zum Korrigieren der Freiheitsgrade der Korrekturfaktor „Greenhouse-Geisser-Epsilon“ (in diesem Fall = .958) verwendet. Dabei werden die Freiheitsgrade bei den Signifikanztests mit Epsilon multipliziert.

Zwischensubjekt-Effekte

Bei der SDQ-Skala „Gesamtproblemwert“ zeigt sich bei der Berechnung der Kovarianzanalyse mit Messwiederholung ein Haupteffekt „**Geschlecht**“ ($F_{(1,361)} = 28.26$, $p < .001$, $\eta^2 = .073$). Betrachtet man die geschätzten Randmittel, weisen diese darauf hin, dass Jungen (= 0.45) nach Einschätzungen der Erzieherinnen bereits zu Beginn der Studie höhere Gesamtproblemwerte aufweisen als Mädchen (= 0.32).

Es kann kein signifikanter Zwischensubjekteffekt der **Gruppenzugehörigkeit** (d.h. zwischen der IG und KG) und auch kein signifikanter Interaktionseffekt „**Geschlecht * Gruppenzugehörigkeit**“ nachgewiesen werden.

Innersubjekt-Effekte

Bei der Berechnung der Kovarianzanalyse mit Messwiederholung wird für den Gesamtproblemwert des SDQ ein signifikanter Innersubjekteffekt „**Zeit * Gruppenzugehörigkeit**“ aufgedeckt ($F_{(1,9,692)} = 5.28$, $p < .01$, $\eta^2 = .014$). Die Abbildung 16 veranschaulicht, dass der Gesamtproblemwert der IG nach Einschätzungen der Erzieherinnen zunächst zwischen dem ersten und zweiten Mzp. abnimmt, dann aber vom zweiten zum dritten Mzp. wieder ansteigt. Im Gegensatz dazu kann bei der KG eine stetige Abnahme des Gesamtproblemwertes über die drei Mzp. beobachtet werden. Durchgeführte Post-hoc-Tests (mit Bonferroni-Korrektur) zeigen, dass sich innerhalb der IG der Mittelwert vom ersten Mzp. mit $p \leq .001$ vom Mittelwert des zweiten Mzp. unterscheidet. Der Unterschied zwischen dem ersten und dritten sowie zwischen dem zweiten und dritten Mzp. ist hingegen nicht signifikant. Innerhalb der KG unterscheidet sich der Mittelwert des ersten Mzp. mit $p = .047$ vom Mittelwert des zweiten und mit $p \leq .001$ vom Mittelwert des dritten Mzp. Auch der Mittelwert des zweiten Mzp. der KG unterscheidet sich mit $p = .007$ signifikant vom Mittelwert

des dritten Befragungszeitpunkts. In der KG kommt es also zwischen allen drei Mzp. zu einer signifikanten Reduktion des Gesamtproblemwertes der Kinder, während dies in der IG nur zwischen dem ersten und zweiten Mzp. zu beobachten ist (siehe auch Anhang Tabelle A.81). Die Post-hoc-Einzelvergleiche der Mittelwerte der IG mit den Mittelwerten der KG jeweils zum ersten, zweiten und dritten Mzp. erweisen sich als nicht-signifikant.

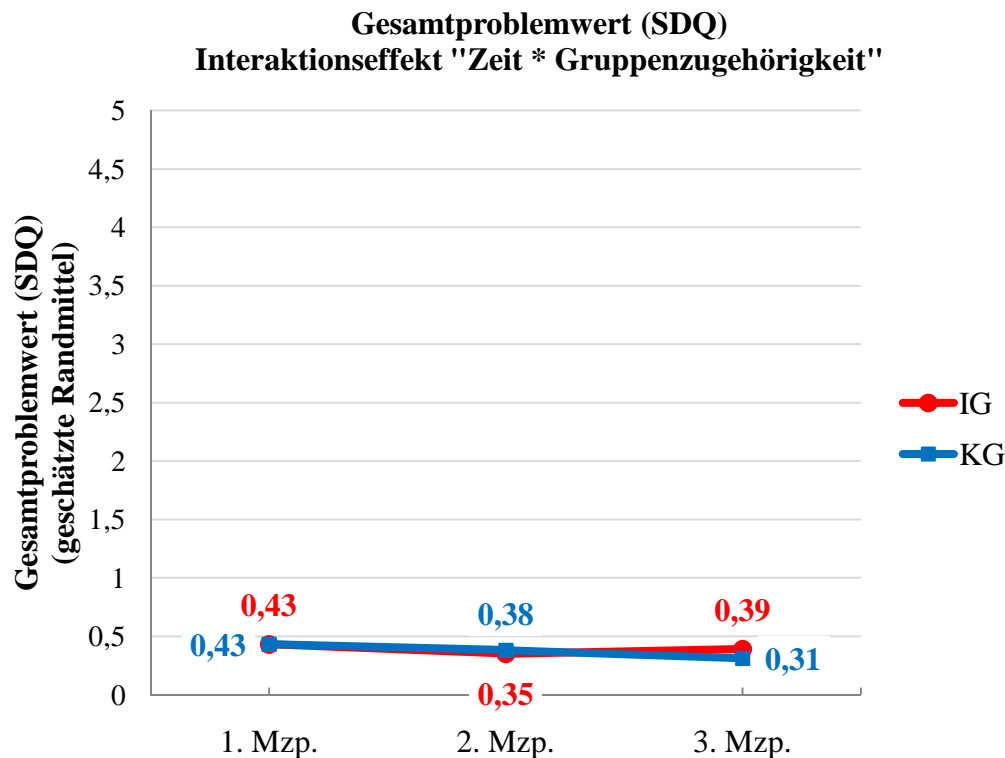


Abbildung 16. Interaktionseffekt „Zeit * Gruppenzugehörigkeit“ bei der Skala „Gesamtproblemwert“ des SDQ mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2 und Altersdiff T2-T3 (IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe).

Bei der durchgeführten Kovarianzanalyse zur SDQ-Skala „Gesamtproblemwert“ kann kein signifikanter Haupteffekt der „Zeit“ aufgedeckt werden, es zeigt sich aber ein signifikanter Interaktionseffekt „Zeit * Geschlecht“ ($F_{(1,9,692)} = 3.41$, $p = .035$, $\eta^2 = .009$). Dieser Innersubjekt-Effekt drückt aus, dass der Gesamtproblemwert in der Erzieherinneneinschätzung zwischen dem ersten und zweiten Mzp. bei den Jungen und Mädchen abnimmt. Zwischen dem zweiten und dritten Mzp. nimmt der Wert bei den Jungen wieder zu, wohingegen er sich bei den Mädchen weiter verringert. Desweiteren zeigt sich kein Innersubjekteffekt „Zeit * Geschlecht * Gruppe“.

Einfluss der Kovariaten. Es kann eine signifikante Interaktion zwischen „Zeit * Kovariate Alter T1“ dokumentiert werden ($F_{(1,9,692)} = 6.79$, $p = .001$, $\eta^2 = .018$). Die anderen beiden Kovariaten „Altersdifferenz zwischen T1 und T2“ sowie „Altersdifferenz zwischen T2 und T3“ haben keinen Einfluss.

Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten

Bei der Berechnung der Voraussetzungen der Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zeigt sich, dass der Mauchly-Test zur Überprüfung der Sphärizität nicht signifikant ausfällt (Mauchly-W = .98, $p < .06$), sodass keine Korrektur erforderlich ist.

Zwischensubjekt-Effekte

Bei der Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ wird bei der Berechnung der Kovarianzanalyse mit Messwiederholung ein signifikanter Haupteffekt „Geschlecht“ ($F_{(1,361)} = 21.17$, $p \leq .001$, $\eta^2 = .055$) erkennbar. Betrachtet man die zugehörigen geschätzten Randmittel, weisen diese darauf hin, dass Jungen (= 0.41) nach Einschätzungen der Erzieherinnen bereits zu Beginn der Studie höhere Werte in den externalisierenden Problemverhaltensweisen haben als Mädchen (= 0.26). Die beiden weiteren Zwischensubjekteffekte (Haupteffekt „Gruppenzugehörigkeit“, Interaktionseffekt „Geschlecht * Gruppenzugehörigkeit“) erweisen sich als nicht signifikant.

Innersubjekt-Effekte

Bei der Berechnung der Kovarianzanalyse mit Messwiederholung wird für die Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ kein signifikanter Innersubjekteffekt „Zeit * Gruppenzugehörigkeit“ gefunden. Ebenso zeigen sich kein signifikanter Haupteffekt „Zeit“ und kein Interaktionseffekt „Zeit * Geschlecht * Gruppenzugehörigkeit“.

Lediglich der Interaktionseffekt „Zeit * Geschlecht“ erweist sich als bedeutsam ($F_{(2,722)} = 4.94$, $p = .007$, $\eta^2 = .013$). Die externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten in der Erzieherinneneinschätzung nehmen zwischen dem ersten und zweiten Mzp. bei den Jungen und Mädchen ab. Zwischen dem zweiten und dritten Zeitpunkt nimmt der Wert bei den Jungen wieder zu, wohingegen er sich bei den Mädchen weiter reduziert.

Einfluss der Kovariaten. Es lässt sich ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen „Zeit * Kovariate Alter T1“ nachweisen ($F_{(2,722)} = 4.29$, $p = .014$, $\eta^2 = .012$). Die anderen beiden Kovariaten „Altersdifferenz zwischen T1 und T2“ sowie „Altersdifferenz zwischen T2 und T3“ haben keinen Einfluss.

Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme

Bei der Berechnung der Voraussetzungen der Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zeigt sich, dass der Mauchly-Test zur Überprüfung der Sphärizität signifikant ausfällt (Mauchly-W = .97, $p = .005$), sodass eine Korrektur der Freiheitsgrade mit dem Korrekturfaktor „Greenhouse-Geisser-Epsilon“ (in diesem Fall = .972) vorgenommen wird.

Zwischensubjekt-Effekte

Bei der Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ wird ein signifikanter Zwischensubjekteffekt bei „**Geschlecht**“ gefunden ($F_{(1,363)} = 46.80$, $p \leq .001$, $\eta^2 = .114$). Die Betrachtung der geschätzten Randmittel zeigt, dass die Mädchen (= 0.43) nach Einschätzungen der Erzieherinnen weniger unter Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsproblemen leiden als die Jungen (= 0.73).

Weitere signifikante Zwischensubjekteffekte (Haupteffekt „**Gruppenzugehörigkeit**“, Interaktionseffekt „**Geschlecht * Gruppenzugehörigkeit**“) werden nicht nachgewiesen.

Innersubjekt-Effekte

Bei der Berechnung der Kovarianzanalyse mit Messwiederholung wird für die Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ ein signifikanter Innersubjekteffekt „**Zeit * Gruppenzugehörigkeit**“ aufgedeckt ($F_{(1,9,705,3)} = 3.07$, $p = .049$, $\eta^2 = .008$). Wie in Abbildung 17 zu erkennen, nehmen die Werte zwischen dem ersten und zweiten Mzp. in der IG und KG ab. Zwischen dem zweiten und dritten Mzp. setzt sich diese Abnahme der Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme in der KG fort. Hingegen ist für die IG ein leichter Anstieg der Problemwerte zu verzeichnen.

Post-hoc-Tests zeigen, dass sich innerhalb der IG der Mittelwert vom ersten Mzp. mit $p = .006$ vom Mittelwert des zweiten Mzp. unterscheidet. Der Unterschied zwischen dem ersten und dritten sowie zwischen dem zweiten und dritten Mzp. ist nicht signifikant. Innerhalb der KG unterscheidet sich der Mittelwert des ersten Mzp. nicht

signifikant vom Mittelwert des zweiten Mzp., aber mit $p \leq .001$ vom Mittelwert des dritten Mzp. Zudem erweist sich in der KG der Unterschied zwischen dem Mittelwert des zweiten Mzp. und dem Mittelwert des dritten Mzp. mit $p = .004$ als signifikant. In der IG kommt es also zwischen dem ersten und zweiten Mzp. zu einer signifikanten Abnahme der Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme der Kinder in der Erziehereinschätzung, während dies in der KG zwischen dem zweiten und dritten Mzp. zu beobachten ist. Die Post-hoc-Einzelvergleiche der Mittelwerte der IG mit den Mittelwerten der KG jeweils zum ersten, zweiten und dritten Mzp. erweisen sich zum dritten Mzp. mit $p = .048$ als signifikant (siehe Tabellen A.82- A.83 im Anhang).

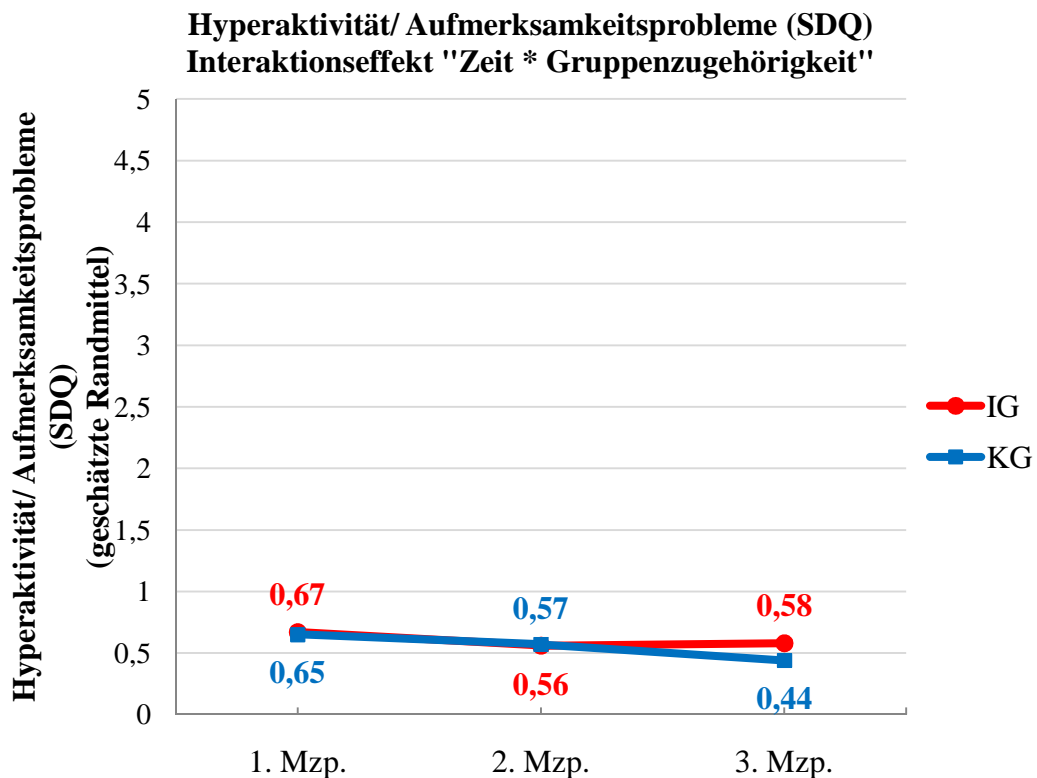


Abbildung 17. Interaktionseffekt „Zeit * Gruppenzugehörigkeit“ bei der Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ des SDQ mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2 und Altersdiff T2-T3 (IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe).

Zudem lässt sich ein bedeutsamer Innersubjekt-Effekt „Zeit * Geschlecht“ ($F_{(1,9,705,3)} = 5.40$, $p = .005$, $\eta^2 = .015$) belegen. Sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen nehmen die Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme zwischen dem

ersten und zweiten Mzp. zu. Zwischen dem zweiten und dritten Befragungszeitpunkt beobachteten die Erzieherinnen dann eine leichte Zunahme der Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme bei den Jungen und eine Abnahme bei den Mädchen.

Der Haupteffekt „Zeit“ und der Interaktionseffekt „Zeit * Geschlecht * Gruppenzugehörigkeit“ erweisen sich bei der Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ als nicht signifikant.

Einfluss der Kovariaten. Es zeigt sich eine signifikante Interaktion zwischen „Zeit * Kovariate Alter T1“ ($F_{(1,9,705,3)} = 4.42$, $p = .013$, $\eta^2 = .012$). Weitere Effekte mit den anderen Kovariaten lassen sich nicht beobachten.

Emotionale Probleme

Bei der Berechnung der Voraussetzungen der Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zeigt sich, dass der Mauchly-Test zur Überprüfung der Sphärizität signifikant ausfällt (Mauchly-W = .83, $p < .001$), sodass eine Korrektur der Freiheitsgrade mit dem Korrekturfaktor „Greenhouse-Geisser-Epsilon“ (in diesem Fall = .856) vorgenommen wird.

Zwischensubjekt-Effekte

Bei der Berechnung der Kovarianzanalyse mit Messwiederholung für die SDQ-Skala „Emotionale Probleme“ erweist sich keiner der Zwischensubjekt-Effekt als signifikant (Haupteffekt „Geschlecht“ und „Gruppenzugehörigkeit“, Interaktionseffekt „Geschlecht * Gruppenzugehörigkeit“).

Innersubjekt-Effekte

Es kann für die Skala „Emotionale Probleme“ ein signifikanter Innersubjekteffekt „Zeit * Gruppenzugehörigkeit“ aufgedeckt werden ($F_{(1,7,618,3)} = 3.19$, $p = .050$, $\eta^2 = .009$). Wie in Abbildung 18 zu erkennen, nehmen die Werte zwischen dem ersten und zweiten Mzp. in der IG und KG ab. Zwischen dem zweiten und dritten Mzp. setzt sich diese Abnahme der emotionalen Probleme für die KG fort. Die Erzieherinnen der IG schätzen die Kinder zum dritten Mzp. allerdings emotional problembelasteter ein als beim ersten Befragungszeitpunkt, d.h. zwischen dem zweiten und dritten Befragungszeitraum ist ein Anstieg der Werte der Skala „Emotionale Probleme“ für die IG zu finden. Post-hoc-Tests (mit Bonferroni-Korrektur) zeigen, dass sich inner-

halb der IG der Mittelwert vom ersten Mzp. mit $p \leq .001$ vom Mittelwert des zweiten Mzp. unterscheidet. Der Unterschied zwischen dem Mittelwert des zweiten und dritten Mzp. ist mit $p = .009$ ebenfalls signifikant. Kein bedeutsamer Unterschied zeigt sich jedoch zwischen dem Mittelwert des ersten und dritten Mzp. Innerhalb der KG unterscheidet sich der Mittelwert des ersten Mzp. mit $p = .030$ signifikant vom Mittelwert des zweiten Mzp. und mit $p = .039$ vom Mittelwert des dritten Mzp. Zwischen den Mittelwerten des zweiten und dritten Mzp. in der KG zeigt sich kein signifikanter Unterschied. In der IG kommt es also zwischen dem ersten und zweiten Mzp. zu einer signifikanten Abnahme und zwischen dem zweiten und dritten Mzp. zu einer signifikanten Zunahme der emotionalen Probleme der Kinder in der Erziehereinschätzung. In der KG ist zwischen dem ersten und zweiten Mzp. eine signifikante Abnahme der emotionalen Probleme zu beobachten (siehe Tabelle A.84 im Anhang). Die Post-hoc-Einzelvergleiche der Mittelwerte der IG mit den Mittelwerten der KG jeweils zum ersten, zweiten und dritten Mzp. sind nicht signifikant.

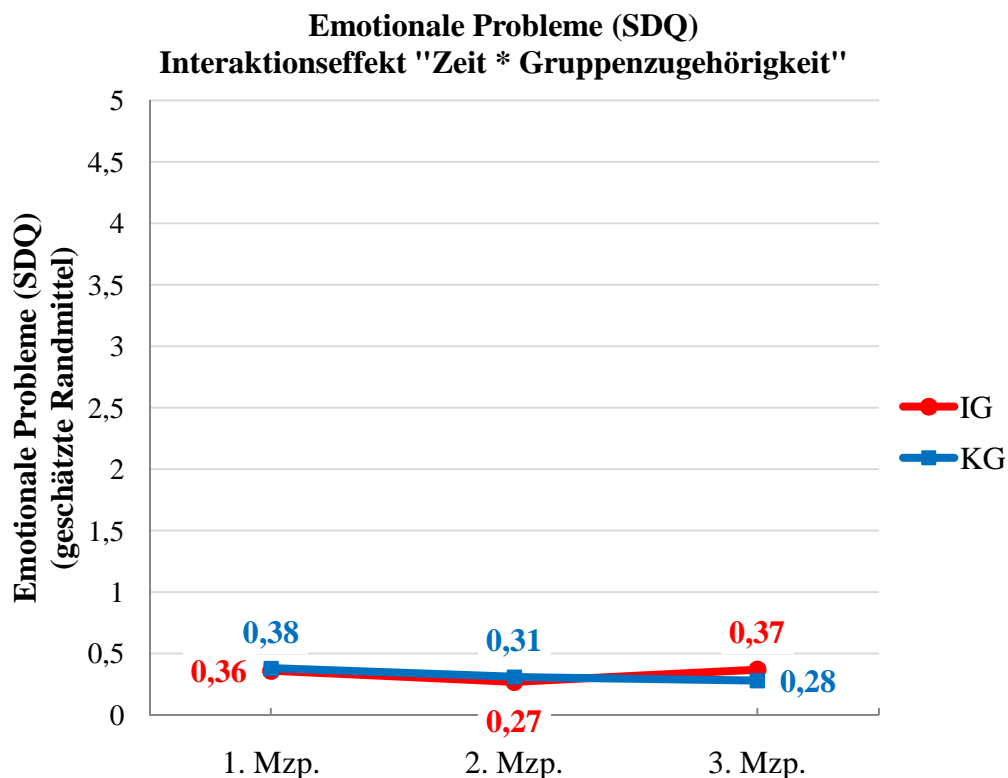


Abbildung 18. Interaktionseffekt „Zeit * Gruppenzugehörigkeit“ bei der Skala „Emotionale Probleme“ des SDQ mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2 und Altersdiff T2-T3 (IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe).

Überdies erweisen sich die anderen Innersubjekteffekte für die SDQ-Skala „Emotionale Probleme“ (Haupteffekt „Zeit“, Interaktionseffekt „Zeit * Geschlecht“ und „Zeit * Geschlecht * Gruppenzugehörigkeit“) als statistisch nicht bedeutsam.

Einfluss der Kovariaten. Keine der bei der SDQ-Skala „Emotionale Probleme“ einbezogenen Kovariaten wird signifikant oder zeigt eine signifikante Wechselwirkung.

Probleme mit Gleichaltrigen

Bei der Berechnung der Voraussetzungen der Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zeigt sich, dass der Mauchly-Test zur Überprüfung der Sphärizität nicht signifikant ausfällt, sodass eine Korrektur der Freiheitsgrade nicht erforderlich ist.

Zwischensubjekt-Effekte

Bei der Skala „Probleme mit Gleichaltrigen“ kann ein signifikanter Zwischensubjekteffekt „Geschlecht“ aufgedeckt werden ($F_{(1,363)} = 4.55$, $p = .034$, $\eta^2 = .012$). Die geschätzten Randmittel geben an, dass die Erzieherinnen bei den Jungen (= 0.32) häufiger Probleme mit Peers festgestellt haben als bei den Mädchen (= 0.25).

Darüber hinaus zeigen sich aber kein signifikanter Haupteffekt „Gruppenzugehörigkeit“ und kein signifikanter Interaktionseffekt „Geschlecht * Gruppenzugehörigkeit“ bei der Skala „Probleme mit Gleichaltrigen“.

Innersubjekt-Effekte

Keiner der Innersubjekt-Effekte erweist sich bei der Kovarianzanalyse mit Messwiederholung der SDQ-Skala „Probleme mit Gleichaltrigen“ als signifikant.

Einfluss der Kovariaten. Es lässt sich ein signifikanter Interaktionseffekt bei „Zeit * Kovariate Alter T1“ ($F_{(2,726)} = 4.06$, $p = .018$, $\eta^2 = .011$) aufdecken. Weitere Wechselwirkungen mit den anderen Kovariaten lassen sich nicht belegen.

Prosoziales Verhalten

Da sich die Mittelwerte der IG und KG bei der Skala „Prosoziales Verhalten“ bereits zum ersten Mzp. signifikant unterscheiden ($F_{(1,361)} = 5.78$, $p = .017$, $\eta^2 = .016$), wird für diese Skala als weitere Kovariate der erste Mzp. einbezogen.

Bei der Berechnung der Voraussetzungen der Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zeigt sich, dass der Mauchly-Test zur Überprüfung der Sphärizität signifikant ausfällt (Mauchly-W = .93, $p \leq .001$), sodass eine Korrektur der Freiheitsgrade mit dem Korrekturfaktor „Greenhouse-Geisser-Epsilon“ (in diesem Fall = .937) vorgenommen wird.

Zwischensubjekt-Effekte

Bei der Skala „Prosoziales Verhalten“ kann ein signifikanter Zwischensubjekteffekt „**Geschlecht**“ ermittelt werden ($F_{(1,360)} = 24.75$, $p \leq .001$, $\eta^2 = .064$). Anhand der geschätzten Randmittel lässt sich veranschaulichen, dass die Erzieherinnen die Mädchen (= 1.42) prosozialer einschätzen als die Jungen (= 1.32).

Der signifikante Haupteffekt „**Gruppenzugehörigkeit**“ bei der Skala „Prosoziales Verhalten“ ist nach Hinzunahme des ersten Mzp. als Kovariate nicht mehr vorhanden. Auch zeigt sich kein signifikanter Interaktionseffekt „**Geschlecht * Gruppenzugehörigkeit**“.

Innersubjekt-Effekte

Bei der Berechnung der Kovarianzanalyse mit Messwiederholung wird für die Skala „Prosoziales Verhalten“ kein signifikanter Innersubjekteffekt „**Zeit * Gruppenzugehörigkeit**“, kein Haupteffekt „**Zeit**“ und kein signifikanter Interaktionseffekt „**Zeit * Geschlecht * Gruppe**“ aufgedeckt.

Allerdings lässt sich ein signifikanter Innersubjekt-Effekt „**Zeit * Geschlecht**“ ($F_{(1,8,674.3)} = 16.29$, $p \leq .001$, $\eta^2 = .043$) belegen. Sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen nehmen die Einschätzungen der Werte des prosozialen Verhaltens zwischen den drei Mzp. zu. Für die Mädchen ist dieser Anstieg jedoch deutlicher als für die Jungen zu beobachten. Aufgrund der Gleichsetzung der Werte für beide Geschlechter zum ersten Mzp. durch die zusätzliche Kovariate sollte hier nur die Veränderung zwischen T2 und T3 interpretiert werden.

Einfluss der Kovariaten. Die Interaktion „**Zeit * Kovariate Prosoz. Verhalten T1**“ erweist sich zu allen Mzp. als signifikant ($F_{(1,9,647.3)} = 87.02$, $p \leq .001$, $\eta^2 = .195$). Darüber hinaus kann neben diesem Interaktionseffekt ein Haupteffekt der Kovariate „**Prosoz. Verhalten T1**“ ($F_{(1,360)} = 745.73$, $p \leq .001$, $\eta^2 = .674$) ermittelt werden.

3.2.1.2 Positives Konfliktverhalten

Bei der Berechnung der Voraussetzungen der Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zeigt sich, dass der Mauchly-Test zur Überprüfung der Sphärizität nicht signifikant ausfällt, sodass eine Korrektur der Freiheitsgrade nicht erforderlich ist.

Zwischensubjekt-Effekte

Bei der Skala „Positives Konfliktverhalten“ kann ein signifikanter Zwischensubjekt-effekt „**Geschlecht**“ aufgedeckt werden ($F_{(1,344)} = 22.99$, $p \leq .001$, $\eta^2 = .063$). Die geschätzten Randmittel weisen darauf hin, dass die Erzieherinnen bei den Mädchen (= 2.84) häufiger positives Konfliktverhalten beobachten als bei den Jungen (= 2.57).

Darüber hinaus können bei der Skala „Positives Konfliktverhalten“ kein Haupteffekt „**Gruppenzugehörigkeit**“ und kein Interaktionseffekt „**Geschlecht * Gruppenzugehörigkeit**“ nachgewiesen werden.

Innersubjekt-Effekte

Die Berechnung der Kovarianzanalyse mit Messwiederholung ergibt für die Skala „Positives Konfliktverhalten“ einen signifikanten Innersubjekteffekt „**Zeit * Gruppenzugehörigkeit**“ ($F_{(2,688)} = 4.41$, $p = .012$, $\eta^2 = .013$). Die Werte für das positive Konfliktverhalten zwischen dem ersten und zweiten Mzp. nehmen in der IG und KG zu (siehe Abbildung 19). Zwischen dem zweiten und dritten Mzp. setzt sich diese Zunahme für beide Gruppen fort. Hierbei ist der Anstieg für die KG allerdings ausgeprägter als für die IG, sodass sich das Verhältnis der beiden Gruppen zum dritten Mzp. umkehrt.

Post-hoc-Tests mit Bonferroni-Korrektur zeigen, dass sich innerhalb der IG der Mittelwert vom ersten Mzp. mit $p = .002$ vom Mittelwert des zweiten und mit $p \leq .001$ vom Mittelwert des dritten Mzp. unterscheidet. Der Unterschied zwischen den Mittelwerten des zweiten und dritten Mzp. der IG ist nicht signifikant. Innerhalb der KG unterscheidet sich der Mittelwert des ersten Mzp. nicht signifikant vom Mittelwert des zweiten Mzp., aber mit $p \leq .001$ vom Mittelwert des dritten Mzp. Zudem erweist sich in der KG der Unterschied zwischen dem Mittelwert des zweiten Mzp. und dem Mittelwert des dritten Mzp. mit $p \leq .001$ als signifikant. In der IG kommt es also zwischen dem ersten und zweiten Mzp. zu einer signifikanten Zunahme des positiven Konfliktverhaltens der Kinder in der Erziehereinschätzung, während diese in der KG

zwischen dem zweiten und dritten Mzp. zu beobachten ist (siehe Tabelle A.85 im Anhang). Die Post-hoc-Einzelvergleiche der Mittelwerte der IG mit den Mittelwerten der KG jeweils zum ersten, zweiten und dritten Mzp. erweisen sich als nicht signifikant.

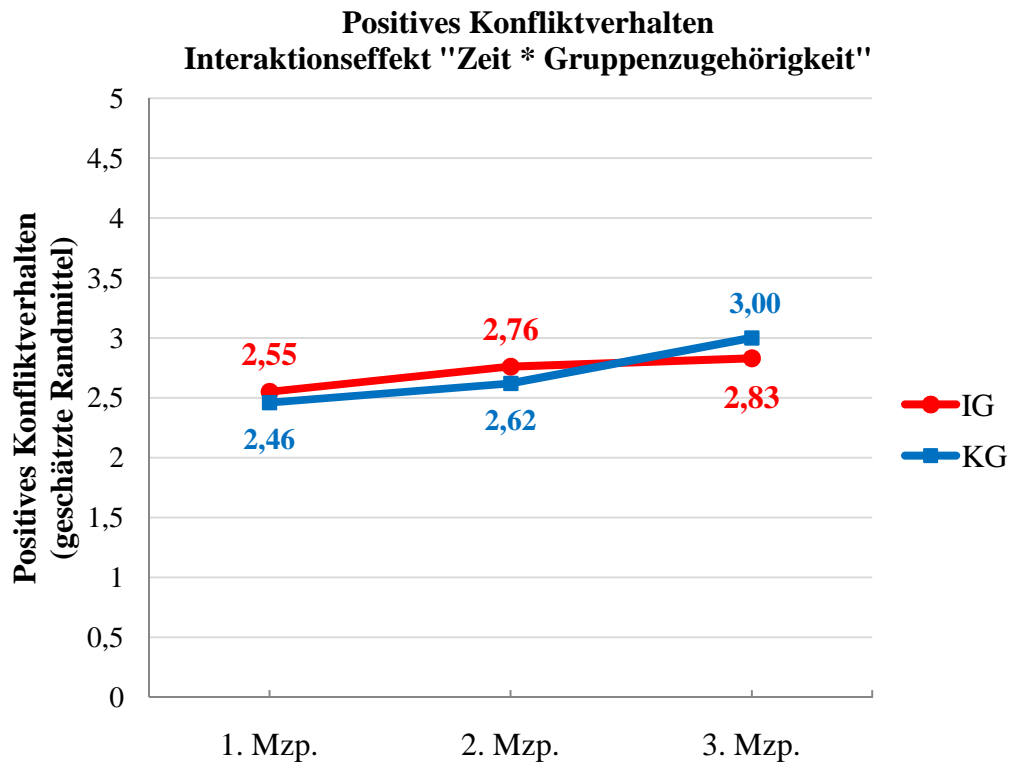


Abbildung 19. Interaktionseffekt „Zeit * Gruppenzugehörigkeit“ bei der Skala „Positives Konfliktverhalten“ mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2 und Altersdiff T2-T3. (IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe).

Zudem lässt sich ein signifikanter Innersubjekt-Effekt „Zeit * Geschlecht“ ($F_{(2,688)} = 4.97$, $p = .007$, $\eta^2 = .014$) darlegen. Dabei nehmen die Einschätzungen der Werte des positiven Konfliktverhaltens sowohl für die Mädchen als auch für die Jungen über alle drei Mzp. zu. Für die Mädchen ist dieser Anstieg jedoch deutlicher als für die Jungen.

Es werden kein signifikanter Haupteffekt „Zeit“ und kein Interaktionseffekt „Zeit * Geschlecht * Gruppe“ gefunden.

Einfluss der Kovariaten. Die Interaktion „Zeit * Kovariate Altersdiff T2-T3“ erweist sich als signifikant ($F_{(2,688)} = 4.76$, $p = .009$, $\eta^2 = .014$).

3.2.1.3 Effektstärken

Effektstärken der Varianzanalyse mit Messwiederholung

Im folgenden Abschnitt erfolgt eine Übersicht über die Interaktionseffekte „Zeit * Gruppenzugehörigkeit“ für die Variablen der Erziehereinschätzungen (siehe Tabelle 33). Als Effektstärkemaß wird das „partielle Eta-Quadrat“ angegeben, das für Varianzanalysen mit Messwiederholung am häufigsten Verwendung findet. Cohen (1988) gibt für die Effektgröße „partielltes Eta-Quadrat“ folgende Klassifikation an: Kleiner Effekt: .0099, mittlerer Effekt: .0588 und großer Effekt: .1379.

*Tabelle 33: Überblick über die Interaktionseffekte „Zeit * Gruppenzugehörigkeit“ mit partiellem Eta-Quadrat (Erziehereinschätzungen).*

| | N | Epsilon-Korrektur | Interaktionseffekt $F_{\text{Zeit*Gruppe}}$ | Signifikanz p | Part. Eta-Quadrat η^2 |
|-------------|-----|-------------------|--|------------------|----------------------------|
| SDQ Gesam | 368 | 0.958 | $F_{(1.9, 692)} = 5.28$ | .006 | .014 |
| SDQ Extern | 368 | - | $F_{(2, 722)} = 0.95$ | .385 | .003 |
| SDQ Hyp | 370 | 0.972 | $F_{(1.9, 705.3)} = 3.07$ | .049 | .008 |
| SDQ EmoP | 368 | 0.856 | $F_{(1.7, 618.3)} = 3.19$ | .050 | .009 |
| SDQ PeerP | 370 | - | $F_{(2, 726)} = 2.53$ | .081 | .008 |
| SDQ Prosoz* | 368 | 0.937 | $F_{(1.9, 674.3)} = 1.53$ | .218 | .004 |
| Pos Konfl | 351 | - | $F_{(2, 688)} = 4.41$ | .012 | .013 |

Anmerkungen: mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2 und Altersdiff T2-T3; Epsilon-Korrektur nach Greenhouse-Geisser (SPSS); *... zusätzlich neben den anderen Kovariaten mit Wert von T1 als Kovariate; Abkürzungen siehe Tabelle 14 und 16.

Es zeigt sich, dass die mittels Kovarianzanalyse mit Messwiederholung gefundenen Effekte lediglich sehr klein bzw. gar nicht belegbar sind. Nur bei den SDQ-Skalen „Gesamtwert“, „Emotionale Probleme“ und der Skala „Positives Konfliktverhalten“ können sehr kleine Effekte interpretiert werden.

Differenzielle Effektstärken – Veränderungen innerhalb der Interventions- und Kontrollgruppe zwischen den drei Messzeitpunkten

Ergänzend sollen differenzielle Effekte für die einzelnen Skalen untersucht werden (Cohen's d). Zunächst werden die Veränderungen innerhalb der IG und KG getrennt betrachtet, d.h. jeweils die Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten, zweiten und dritten sowie zwischen dem ersten und dritten Mzp. Anschließend wird das Augenmerk auf den Vergleich der IG und KG zu den einzelnen Mzp. gelegt. Nach Cohen (1988) gelten Effektstärken von $d = 0.20$ als klein, $d = 0.50$ als mittel und $d = 0.80$ als groß. Sie werden mit der folgenden Formel berechnet:

$$d = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{s_1^2 + s_2^2}/2}$$

Die Effektstärken für die Veränderungen in der IG und KG werden berechnet, indem die Differenz der beobachteten Gruppenmittelwerte zu T1 und T2 bzw. T2 und T3 bzw. T1 und T3 durch die gepoolte Standardabweichung geteilt wird. Die gepoolte Standardabweichung wird aus der Wurzel vom Mittelwert der beiden quadrierten Standardabweichungen gebildet.

Die Ergebnisse werden im folgenden Kapitel in Abbildungen dargestellt und beschrieben, können aber auch der Tabelle A.91 im Anhang entnommen werden. Hier finden sich auch die Netto-Effektstärken der IG, die aus der Subtraktion der Effektstärken der beiden Gruppen (IG - KG) errechnet werden. Für eine bessere Übersichtlichkeit wird der Vergleich zwischen dem ersten und dritten Mzp. in einer separaten Graphik veranschaulicht.

Insgesamt sollen nur die Werte interpretiert werden, die nach Konvention mindestens für einen kleinen Effekt ($d = 0.20$) stehen. Werte zwischen $-0.20 < d < 0.20$ werden nicht als bedeutsame Differenzen beurteilt.

Anhand von Abbildung 20 sollen die Veränderungen innerhalb der IG und KG vom ersten zum zweiten und vom zweiten zum dritten Befragungszeitpunkt betrachtet werden. Zunächst soll darauf hingewiesen werden, dass die SDQ-Skala „Prosoziales Verhalten“ und „Positives Konfliktverhalten“ eine zu den SDQ-Problemskalen umgekehrte Polung aufweisen. Ein negativer Wert entspricht daher einer Zunahme an Kompetenz, wohingegen ein negativer Wert bei den SDQ-Problemskalen auf eine Zunahme der Schwierigkeiten hinweist.

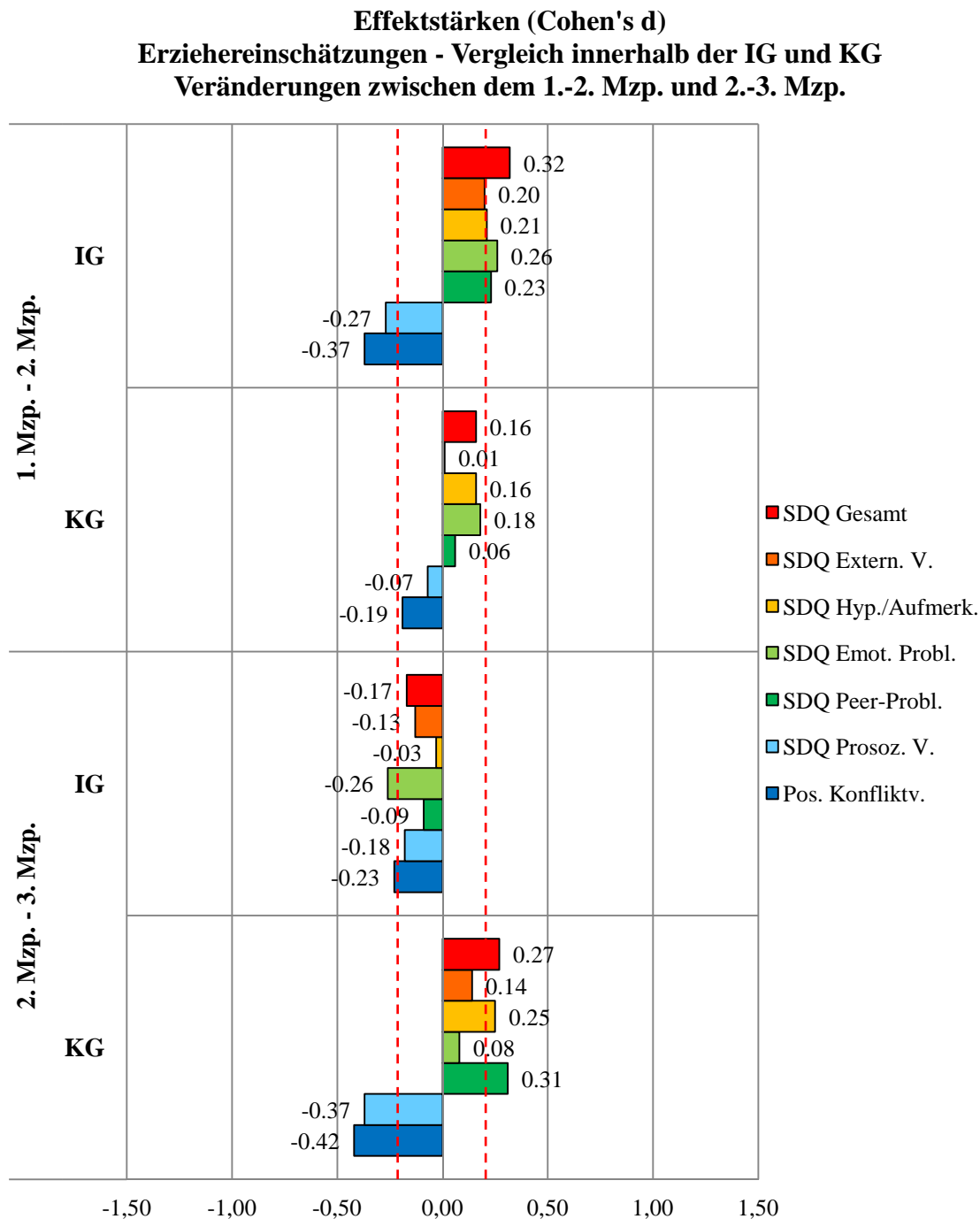


Abbildung 20. Erziehereinschätzungen - Effektstärken (Cohen's d) innerhalb der IG bzw. KG; Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten sowie zwischen dem zweiten und dritten Mzp. innerhalb der IG bzw. KG; d berechnet über $(M_{IG \text{ bzw. KG(vorher)}} - M_{IG \text{ bzw. KG(nachher)}}) / SD_{\text{pooled}}$ und $(M_{IG \text{ bzw. KG(nachher)}} - M_{IG \text{ bzw. KG(Follow-up)}}) / SD_{\text{pooled}}$.

Zwischen dem ersten und zweiten Mzp. ist zu erkennen, dass es in der IG sowohl bei den Problemskalen als auch bei den Kompetenzskalen kleine Effekte gibt ($d = -0.37$ bis 0.20), die als Abnahme von Problemen und Zunahme an prosozialem Verhalten ($d = -0.27$) und positivem Konfliktverhalten ($d = -0.37$) in der IG zwischen dem ers-

ten und zweiten Mzp. gedeutet werden können. Auch in der KG ist die Richtung der Veränderungen ähnlich wie in der IG, allerdings wird ein kleiner Effekt per Konvention von $d = 0.20$ (nach Cohen) bei keiner der Skalen zwischen dem ersten und zweiten Mzp. in der KG erreicht. Zwischen dem zweiten und dritten Mzp. nehmen die Problemwerte in der IG wieder zu. Hierbei kann ein kleiner Effekt für die SDQ-Skala „Emotionale Probleme“ ($d = -0.26$) aufgezeigt werden. Hingegen setzt sich die günstige Entwicklung bei der Skala „Positives Konfliktverhalten“ ($d = -0.23$) in der IG auch zwischen dem zweiten und dritten Befragungszeitpunkt weiter fort. Noch deutlicher ist die Zunahme des positiven Konfliktverhaltens zwischen dem zweiten und dritten Mzp. allerdings in der KG zu erkennen ($d = -0.42$), in der sich auch ein kleiner Effekt beim prosozialem Verhalten beobachten lässt ($d = -0.37$). Im Gegensatz zu den Erzieherinnen der IG nehmen die Erzieherinnen der KG bei den Kindern eine Abnahme der psychischen Schwierigkeiten zwischen dem zweiten und dritten Mzp. wahr: Der Gesamtproblemwert ($d = 0.27$), die Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme ($d = 0.25$) und die Peer-Probleme ($d = 0.31$) hätten bei den Kindern in der KG zwischen dem zweiten und dritten Mzp. abgenommen.

Effektstärken (Cohen's d)
Erziehereinschätzungen - Vergleich innerhalb der IG und KG
Veränderungen zwischen dem 1.-3. Mzp.

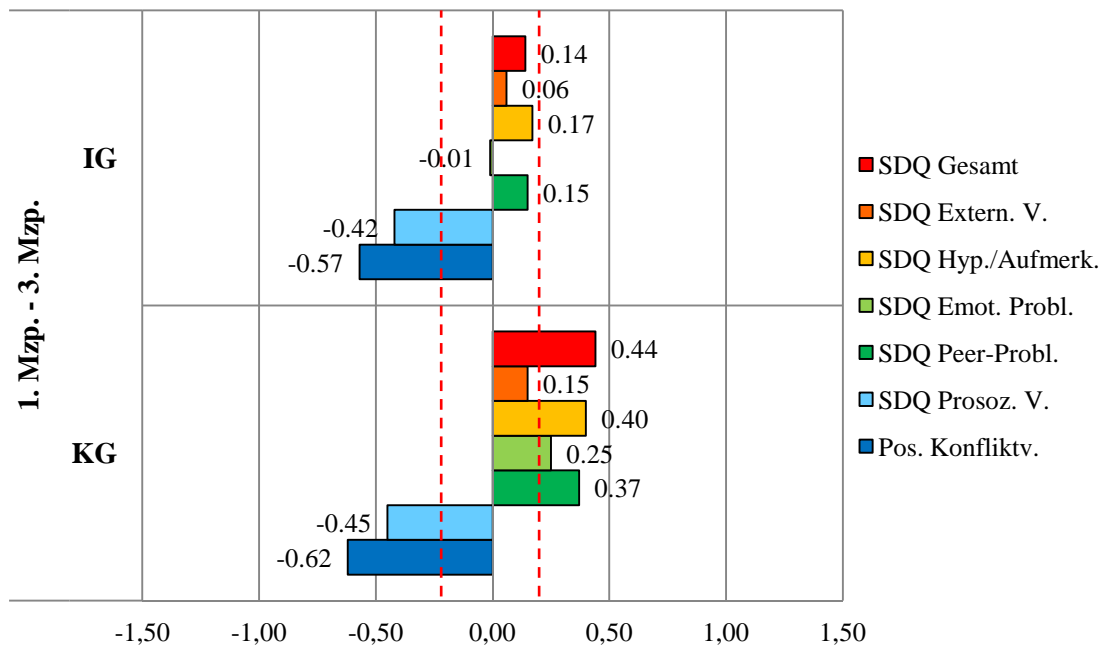


Abbildung 21. Erziehereinschätzungen - Effektstärken (Cohen's d) innerhalb der IG bzw. KG; Veränderungen zwischen dem ersten und dritten Mzp. innerhalb der IG bzw. KG; d berechnet über $(M_{IG \text{ bzw. KG}(\text{vorher})} - M_{IG \text{ bzw. KG}(\text{Follow-up})}) / SD_{\text{pooled}}$.

Der Vergleich der Veränderungen zwischen dem ersten und dritten Mzp. (siehe Abbildung 21) zeigt, dass nur in der KG kleine Effekte zu erkennen sind, die eine Abnahme der Probleme der Kinder belegen. Einzige Ausnahme bildet die Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“, bei der in der KG mit $d = 0.15$ ein kleiner Effekt verfehlt wird. Hingegen nehmen die Kompetenzen sowohl bei den Kindern der KG als auch bei denen der IG zu. Beim positiven Konfliktverhalten wird in der KG mit $d = -0.62$ und mit $d = -0.57$ in der IG sogar ein mittlerer Effekt erreicht.

Differenzielle Effektstärken – Vergleich der Interventions- und Kontrollgruppe zu den drei Messzeitpunkten

In Abbildung 22 ist der Vergleich der IG mit der KG zu den drei Mzp. dargestellt. Die Effektstärke d wird hierbei berechnet über $d = (M_{IG(vorher)} [bzw. M_{IG(nachher)}, M_{IG(Follow-up)}] - M_{KG(vorher)} [bzw. M_{KG(nachher)}, M_{KG(Follow-up)}]) / SD_{pooled(vorher)}$ (vgl. Beelmann, 2003). Es zeigt sich (wie bereits bei den Varianzanalysen), dass sich die Kinder der IG und KG bereits zum ersten Befragungszeitpunkt in den Werten für das prosoziale Verhalten ($d = -0.22$) unterscheiden. Da die Skalen „Prosoziales Verhalten“ und „Positives Konfliktverhalten“ im Vergleich zu den Problemskalen des SDQ umgekehrt skaliert sind (wie bereits erwähnt), gibt die negative Effektstärke an, dass die Kinder der KG bereits zum ersten Befragungszeitpunkt als prosozialer von ihren Erzieherinnen eingeschätzt wurden. Im Hinblick auf die Problemskalen und das positive Konfliktverhalten unterscheiden sich die Kinder der IG und KG zum ersten Mzp. nicht. Auch zum zweiten Befragungszeitpunkt können keine Unterschiede zwischen den Kindern der IG und KG beobachtet werden (weder bei den Problemen, noch bei den Kompetenzen). Betrachtet man die Effektstärken zum dritten Mzp., werden die Kinder der IG von den Erzieherinnen in allen Bereichen als auffälliger beschrieben. Einzige Ausnahmen sind die emotionalen Probleme und das positive Konfliktverhalten, bei denen sich keine Unterschiede zwischen den Kindern der IG und KG zum dritten Mzp. zeigen. Trotz der oben erläuterten Zunahme des prosozialen Verhaltens und positiven Konfliktverhaltens über alle drei Mzp. in der IG, zeigt der Vergleich der beiden Gruppen (durch eine sehr ausgeprägte Zunahme der Werte zum dritten Mzp. in der KG), dass die Kinder der IG im Vergleich mit denen der KG zum dritten Mzp. über ein geringeres prosoziales Verhalten verfügen ($d = -0.23$). Somit ist der Abstand zwischen IG und KG vom ersten Mzp. beim prosozialem Verhalten zum dritten Mzp. wieder vorhanden. Die Werte können auch der Tabelle A.93 im Anhang entnommen werden.

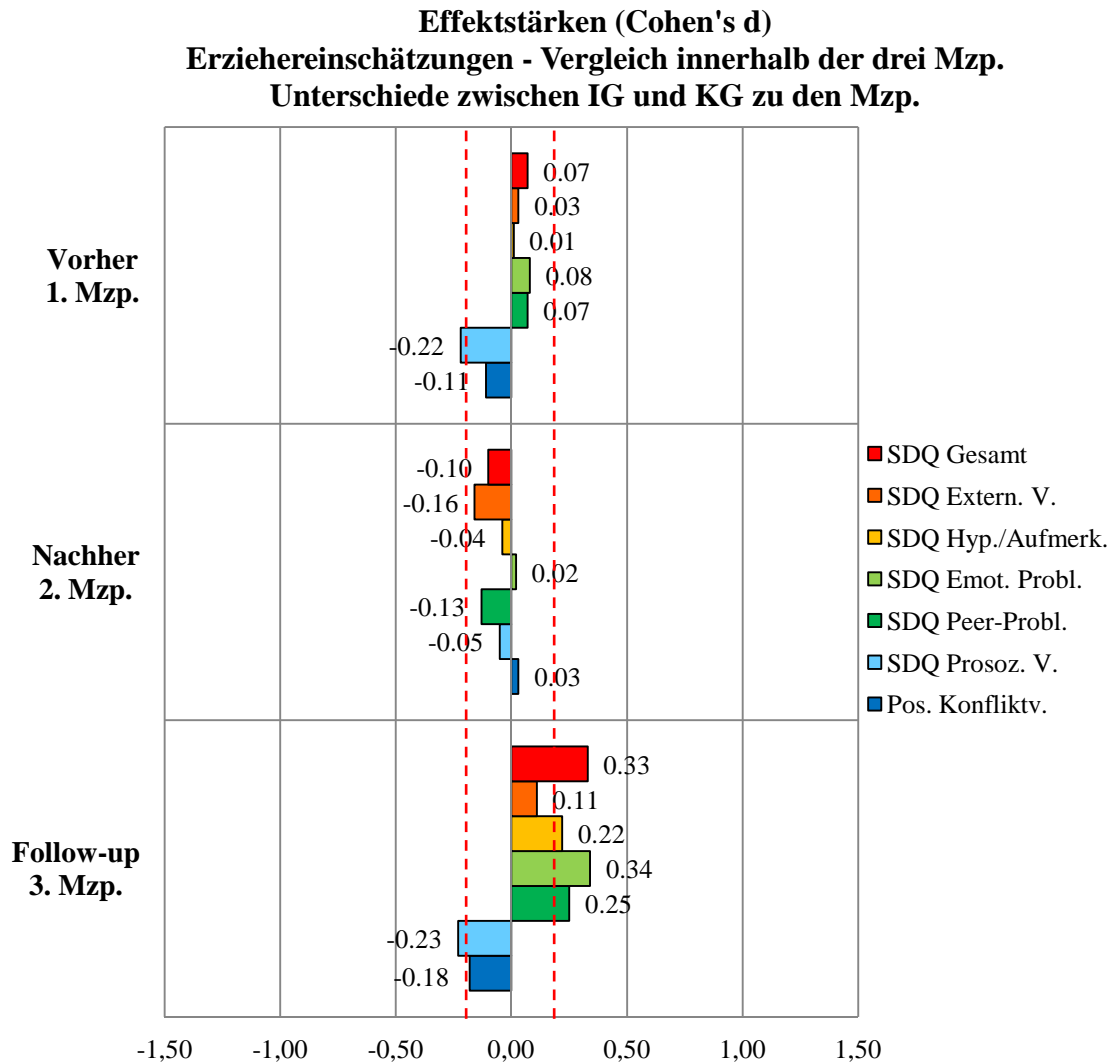


Abbildung 22. Erziehereinschätzungen - Effektstärken (Cohen's d) innerhalb der drei Mzp.; Unterschiede zwischen IG und KG; d berechnet über $(M_{IG(vorher)} [bzw. M_{IG(nachher), M_{IG(Follow-up)}}] - M_{KG(vorher)} [bzw. M_{KG(nachher), M_{KG(Follow-up)}}]) / SD_{pooled}$.

3.2.1.4 Fragestellung 1: Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Hypothesen, die bei der ersten Fragestellung aufgestellt wurden, müssen nach Berechnung der Varianzanalysen mit Messwiederholung abgelehnt werden. Es kann keine signifikante Abnahme der externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten, der Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme und der Peer-Probleme der Kinder der IG im Vergleich mit den Kinder der KG über die drei Mzp. beobachtet werden. Ebenso zeigt sich beim Vergleich der beiden Gruppen keine signifikante Zunahme des prosozialen Verhaltens und des positiven Konfliktverhaltens bei den Kindern der IG. Im Gegenteil ergeben die Varianzanalysen mit Messwiederholung bei dem SDQ-Gesamtproblemwert, den SDQ-Skalen „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“

und „Emotionale Probleme“ sowie bei der Skala zum positiven Konfliktverhalten sogar signifikante Interaktionseffekte („Zeit * Gruppenzugehörigkeit“), die eine überzufällig bessere Entwicklung der Kinder der KG zwischen dem zweiten und dritten Mzp. belegen. Allerdings sind die hierbei gefundenen Effektgrößen (partielles Eta-Quadrat für Varianzanalysen mit Messwiederholung) sehr klein ($.003 \leq \eta^2 \leq .014$). Nur bei dem SDQ-Gesamtwert ($\eta^2 = .014$) und der Skala „Positives Konfliktverhalten“ ($\eta^2 = .013$) kann konventionsgemäß von einem kleinen Effekt ausgegangen werden.

Ein detaillierteres Bild ergeben die Berechnungen der differenziellen Effektstärken (Cohen's d), die im Anschluss an die Varianzanalysen vorgenommen wurden. Diese werden für eine bessere Übersichtlichkeit getrennt für die Skalen dargestellt. Tabelle 34 gibt zunächst eine Übersicht über die Veränderungen zwischen den Mzp. getrennt für die IG und KG. Die Effektstärken, die mindestens die Höhe eines kleinen Effektes ($d = 0.20$) erreichen, sind grau hervorgehoben.

Tabelle 34: Übersicht über die Effektstärken (Cohen's d) zwischen den Messzeitpunkten für die IG und KG (Fragestellung 1).

| | IG | | KG | |
|--------------------------|------------|------------|------------|------------|
| | 1.-2. Mzp. | 2.-3. Mzp. | 1.-2. Mzp. | 2.-3. Mzp. |
| | d | d | d | d |
| SDQ Gesam | ↓ 0.32 | → -0.17 | → 0.16 | ↓ 0.27 |
| SDQ Extern | ↓ 0.20 | → -0.13 | → 0.01 | → 0.14 |
| SDQ Hyp | ↓ 0.21 | → -0.03 | → 0.16 | ↓ 0.25 |
| SDQ EmoP | ↓ 0.26 | ↑ -0.26 | → 0.18 | → 0.08 |
| SDQ PeerP | ↓ 0.23 | → -0.09 | → 0.06 | ↓ 0.31 |
| SDQ Prosoz ¹⁾ | ↑ -0.27 | → -0.18 | → -0.07 | ↑ -0.37 |
| Pos Konfl ¹⁾ | ↑ -0.37 | ↑ -0.23 | → -0.19 | ↑ -0.42 |

Anmerkungen: IG... Interventionsgruppe; KG... Kontrollgruppe; Abkürzungen siehe Tabelle 14 und 16; d... Effektgröße Cohen's d; bei Problemskalen: ↑... Zunahme ($d \leq -0.20$), ↓... Abnahme ($d \geq 0.20$), →... keine Veränderung ($-0.20 < d < 0.20$); ¹⁾ bei Kompetenzskalen: ↑... Zunahme ($d \leq -0.20$), ↓... Abnahme ($d \geq 0.20$), →... keine Veränderung ($-0.20 > d > 0.20$).

Die vorgenommenen Vergleiche zwischen den Kindern der IG und KG ergeben für die einzelnen Skalen folgende Ergebnisse:

Gesamtproblemwert (SDQ). IG und KG unterscheiden sich zum ersten und zweiten Mzp. nicht (T1: $d = 0.07$ und T2: $d = -0.10$). Zum dritten Mzp. haben die Kinder der IG signifikant höhere Gesamtproblemwerte (T3: $d = 0.33$).

Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten (SDQ). Die IG und KG unterscheiden sich zum ersten Mzp. nicht voneinander (T1: $d = 0.03$). Auch zum zweiten und dritten Mzp. erreichen die geringfügigen Unterschiede zwischen den Kindern der IG und KG nicht die Höhe eines kleinen Effektes (T2: $d = -0.16$ und T3: $d = 0.11$).

Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme (SDQ). Die IG und KG unterscheiden sich zum ersten und zweiten Mzp. in der Einschätzung der Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme nicht voneinander (T1: $d = 0.01$ und T2: $d = -0.04$). Zum dritten Mzp. haben die Kinder der IG signifikant höhere Werte (T3: $d = 0.22$).

Emotionale Probleme (SDQ). Die IG und KG unterscheiden sich zum ersten und zweiten Mzp. in der Einschätzung ihrer emotionalen Probleme nicht voneinander (T1: $d = 0.08$ und T2: $d = 0.02$). Zum dritten Mzp. haben die Kinder der IG signifikant höhere Werte (T3: $d = 0.34$).

Peer-Probleme (SDQ). Die IG und KG unterscheiden sich zum ersten und zweiten Mzp. im Hinblick auf ihre Probleme mit Gleichaltrigen nicht voneinander (T1: $d = 0.07$ und T2: $d = -0.13$). Dieses Verhältnis verändert sich zum dritten Befragungszeitpunkt (T3: $d = 0.25$), sodass die Kinder der IG zum dritten Mzp. mehr Peer-Probleme aufweisen als die Kinder der KG.

Prosoziales Verhalten (SDQ). Bereits beim ersten Mzp. werden die Kinder der KG prosozialer eingeschätzt als die Kinder der IG (T1: $d = -0.22$). Dieser Unterschied ist beim zweiten Befragungszeitpunkt nicht mehr belegbar (T2: $d = -0.05$). Er ist allerdings zum dritten Mzp. wieder vorhanden (T3: $d = -0.23$).

Positives Konfliktverhalten. Zum ersten und zweiten Mzp. unterscheiden sich die Kinder der IG und KG hinsichtlich ihres positiven Konfliktverhaltens nicht (T1: $d = -0.11$ und T2: $d = 0.03$). Zum dritten Mzp. stellt sich eine höhere Ausprägung bei den Kindern der KG im Vergleich zu den Kindern der IG heraus (T3: $d = -0.18$).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass – wenn überhaupt – nur von einer kurzfristigen geringfügigen Verbesserung der sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder der IG im Vergleich zu den Kindern der KG auszugehen ist. Die Diffe-

renzen erreichen allerdings nicht den Wert, der sich als kleiner Effekt interpretieren lässt. Zwischen dem ersten und zweiten Mzp. nehmen die Probleme in der IG ab und das prosoziale Verhalten und positive Konfliktverhalten zu. In der KG bleiben die psychischen Auffälligkeiten und Kompetenzen zwischen dem ersten und zweiten Mzp. gleich. Allerdings kommt es dann zwischen dem zweiten und dritten Mzp. zu entscheidenden Veränderungen: während sich in der KG eine positive Entwicklung einstellt (Abnahme der Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme und der Peer-Probleme), nehmen die emotionalen Probleme der Kinder in der IG zu. Das positive Konfliktverhalten der Kinder nimmt zwischen dem zweiten und dritten Mzp. in beiden Gruppen zu. In der KG nimmt zusätzlich auch das prosoziale Verhalten zu, das bei der IG zwischen dem zweiten und dritten Mzp. unverändert bleibt.

Der direkte Vergleich der Effektstärken der IG und KG zeigt längerfristig (d.h. zum dritten Mzp.) höhere Problemwerte und niedrigere Kompetenzen bei der IG. Die aufgedeckten positiven Veränderungen innerhalb der IG werden durch die viel ausgeprägteren Verbesserungen in der KG überdeckt bzw. sind durch das bessere Ausgangsniveau der KG beim prosozialem Verhalten nicht belegbar.

Insgesamt weisen die Ergebnisse der Varianzanalysen und die Effektstärken in eine ähnliche Richtung. Mit Hilfe der differenziellen Effektstärken ließ sich aufzeigen, dass sich die ausschlaggebenden Veränderungen zwischen dem zweiten und dritten Mzp. vollziehen und vor allem aufgrund starker Veränderungen innerhalb der KG erklärt werden können.

3.2.2 Fragestellung 2: Vergleich der Verläufe des Emotionswissens der Kinder der Interventions- und Kontrollgruppe über drei Messzeitpunkte (Kinderinterview)

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Kovarianzanalysen mit Messwiederholung für die „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ (SEW) mit den drei Kovariaten (Alter der Kinder T1, Altersdifferenz T1-T2 und Altersdifferenz T2-T3) vorgestellt (siehe Tabelle 35). Wie im vorherigen Kapitel werden zunächst die Zwischensubjekteffekte „Geschlecht“ und „Gruppenzugehörigkeit“ präsentiert. Anschließend folgen die Innersubjekteffekte „Zeit“ und seine Interaktionen „Zeit * Gruppenzugehörigkeit“, „Zeit * Geschlecht“ und „Zeit * Geschlecht * Gruppenzugehörigkeit“. Abschließend wird noch untersucht, ob die Kovariaten einen Einfluss auf die Analysen hatten.

Tabelle 35: Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung der Kinderinterviews (SEW) mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2 und Altersdiff T2-T3.

| Variablen und Anzahl der Befragten N = 313 | Zwischensubjekt-Effekte | | | | | | | | | | | | | | Innersubjekt-Effekte | | | | | | | |
|---|-------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------------------|----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------------|----------------------|----------------|----------------|---------------------|------------------------------|----------------------------------|---|------------------------------------|
| | Geschlecht | | | | | | | Gruppenzugehörigkeit | | | | | | | Gesamt T1 | Gesamt T2 | Gesamt T3 | F-Wert (p): HE Zeit | F-Wert (p): IE Zeit x Gruppe | F-Wert (p): IE Zeit x Geschlecht | F-Wert (p): IE Zeit x Geschlecht x Gruppe | |
| | T1 | | T2 | | T3 | | F-Wert (p): HE Geschlecht | T1 | | T2 | | T3 | | F-Wert (p): HE Gruppe | | | | | | | | F-Wert (p): IE Geschlecht x Gruppe |
| Ju | Mä | Ju | Mä | Ju | Mä | IG | | KG | IG | KG | IG | KG | Gesamt T1 | | Gesamt T2 | Gesamt T3 | | | | | | |
| SEW Summe Kurz T1-T2-T3 ¹⁾²⁾ | 3.00 (.00) | 3.00 (.00) | 3.52 (.085) | 3.53 (.084) | 4.16 (.080) | 4.21 (.079) | n.s. | 3.00 (.00) | 3.00 (.00) | 3.34 (.102) | 3.72 (.105) | 4.20 (.096) | 4.17 (.099) | n.s. | n.s. | 3.00 (.00) | 3.53 (.059) | 4.19 (.056) | n.s. | 3.27 (.044) | n.s. | n.s. |
| SEW Summe Lang T1-T3 | 4.13 (.125) | 4.31 (.123) | - | - | 5.82 (.117) | 5.85 (.115) | n.s. | 4.11 (.150) | 4.33 (.154) | - | - | 5.82 (.140) | 5.85 (.145) | n.s. | n.s. | 4.22 (.087) | - | 5.83 (.082) | 7.07 (.008) | n.s. | n.s. | n.s. |
| SEW Anzahl Mimiken richtig T1-T2-T3 ¹⁾ | 4.41 (.065) | 4.47 (.064) | 4.64 (.051) | 4.73 (.050) | 4.82 (.034) | 4.89 (.033) | n.s. | 4.42 (.077) | 4.46 (.080) | 4.74 (.061) | 4.63 (.063) | 4.90 (.040) | 4.82 (.042) | n.s. | n.s. | 4.44 (.045) | 4.69 (.036) | 4.86 (.024) | 12.27 (≤.001) | n.s. | n.s. | n.s. |
| SEW Anzahl Anlässe richtig T1-T2-T3 | 3.73 (.081) | 3.83 (.080) | 4.15 (.070) | 4.15 (.069) | 4.53 (.053) | 4.47 (.052) | n.s. | 3.67 (.097) | 3.89 (.100) | 4.09 (.084) | 4.21 (.086) | 4.48 (.064) | 4.52 (.066) | n.s. | n.s. | 3.78 (.056) | 4.15 (.049) | 4.50 (.037) | 13.78 (≤.001) | n.s. | n.s. | n.s. |

Anmerkungen: Angabe der korrigierten Mittelwerte und – in Klammern – Standardfehler; HE... Haupteffekt; IE... Interaktionseffekt; n.s. ... nicht signifikant; (p)... Signifikanzwert bei sign. Effekt; ¹⁾ ... Korrektur der Freiheitsgrade; ²⁾ ... zusätzlich neben den anderen Kovariaten mit Wert von T1 als Kovariate.

3.2.2.1 Emotionswissen - Gesamtwert (kurz) T1, T2 und T3 (SEW)

Da sich die Gesamtmittelwerte der IG und KG bei der SEW-Skala bereits zum ersten Mzp. signifikant voneinander unterscheiden ($F_{(1,306)} = 4.07$, $p = .045$, $\eta^2 = .013$), wird für diese Skala als weitere Kovariate der erste Mzp. einbezogen.

Bei der Berechnung der Voraussetzungen der Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigt sich, dass der Mauchly-Test zur Überprüfung der Sphärizität signifikant ausfällt (Mauchly-W = .90, $p \leq .001$), sodass eine Korrektur der Freiheitsgrade mit dem Korrekturfaktor „Greenhouse-Geisser-Epsilon“ (in diesem Fall = .905) vorgenommen wird.

Zwischensubjekt-Effekte

Nach Einbezug des Wertes des ersten Mzp. als Kovariate erweist sich bei der Berechnung der Kovarianzanalyse mit Messwiederholung keiner der Zwischensubjekt-Effekte (Haupteffekt „*Geschlecht*“, Haupteffekt „*Gruppenzugehörigkeit*“, Interaktionseffekt „*Geschlecht * Gruppenzugehörigkeit*“) der „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ als statistisch bedeutsam.

Innersubjekt-Effekte

Die Berechnung der Kovarianzanalyse mit Messwiederholung ergibt für die SEW-Skala einen signifikanten Innersubjekteffekt „*Zeit * Gruppenzugehörigkeit*“ ($F_{(1,8,552,2)} = 3.27$, $p = .044$, $\eta^2 = .011$).

Da der Wert für den ersten Mzp. als Kovariate in die Berechnungen aufgenommen wurde, darf nur der signifikante Unterschied zwischen T2 und T3 betrachtet werden. Wie in Abbildung 23 veranschaulicht, gleichen sich die Werte der IG und KG an. Während beim zweiten Mzp. die KG noch höhere Werte im Emotionswissen aufweist, holt die IG zum dritten Mzp. auf. Die Vergleiche der Mittelwerte mit Post-hoc-Analysen (mit Bonferroni-Korrektur) zeigen sowohl für die IG als auch für die KG signifikante Unterschiede (mit $p \leq .001$) zwischen dem zweiten und dritten Mzp. im Sinne einer Zunahme des Emotionswissens (siehe Tabelle A.86 im Anhang). Die Post-hoc-Einzelvergleiche der Mittelwerte der IG mit den Mittelwerten der KG jeweils zum zweiten und dritten Mzp. erweisen sich zum zweiten Mzp. mit $p = .023$ als signifikant (siehe Tabelle A.87 im Anhang).

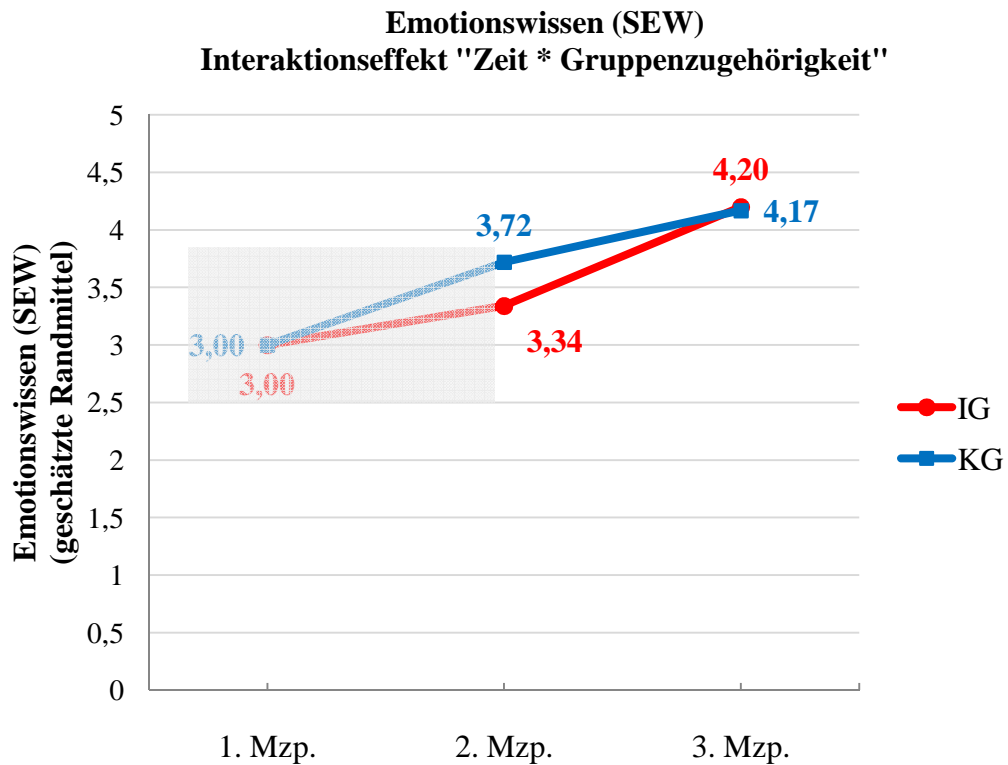


Abbildung 23. Interaktionseffekt „Zeit * Gruppenzugehörigkeit“ bei der „Skala zur Erfassung des Emotionswissens (Summe kurz)“ mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2, Altersdiff T2-T3 und SEW-kurz T1 (IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe).

Die anderen Innersubjekt-Effekte erweisen sich als nicht signifikant, d.h. es kann kein signifikanter Haupteffekt „Zeit“, kein signifikanter Interaktionseffekt „Zeit * Geschlecht“ und auch kein Interaktionseffekt „Zeit * Geschlecht * Gruppenzugehörigkeit“ nachgewiesen werden.

Einfluss der Kovariaten. Die Interaktion „Zeit * Kovariate SEW kurz T1“ ($F_{(1,8,552.2)} = 88.76, p \leq .001, \eta^2 = .225$) kann als signifikant dargelegt werden. Ebenso werden die Kovariaten „Alter T1“ ($F_{(1,305)} = 9.84, p = .002, \eta^2 = .031$) und „SEW kurz T1“ ($F_{(1,305)} = 428.95, p \leq .001, \eta^2 = .584$) statistisch bedeutsam.

3.2.2.2 Emotionswissen - Gesamtwert (lang) T1 und T3 (SEW)

Da für den ersten und dritten Mzp. die gesamte SEW-Skala vorliegt, wird eine Varianzanalyse mit Messwiederholung für diese beiden Zeitpunkte berechnet. Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse dargestellt. Die Berechnung des Mauchly-Tests zur Überprüfung der Sphärizität entfällt, da nur zwei Mzp. vorhanden sind.

Zwischensubjekt-Effekte

Bei dem Vergleich der gesamten SEW-Skala zwischen dem ersten und dritten Mzp. kann kein signifikanter Zwischensubjekteffekt „*Geschlecht*“, „*Gruppenzugehörigkeit*“ oder Interaktionseffekt „*Geschlecht * Gruppenzugehörigkeit*“ nachgewiesen werden.

Innersubjekt-Effekte

Die Berechnung der Kovarianzanalyse mit Messwiederholung ergibt für die gesamte SEW-Skala (lang) zwischen dem ersten und dritten Mzp. keinen signifikanten Innersubjekteffekt „*Zeit * Gruppenzugehörigkeit*“.

Es kann aber ein signifikanter „*Zeit*“-Effekt aufgedeckt werden ($F_{(1,306)} = 7.07$, $p = .008$, $\eta^2 = .023$). Die geschätzten Randmittel weisen auf eine Zunahme des Emotionswissens der Kinder der IG als auch der KG zwischen dem ersten (= 4.22) und dritten Befragungszeitpunkt (= 5.83) hin.

Weitere Innersubjekt-Effekte lassen sich nicht beobachten (Interaktionseffekt „*Zeit * Geschlecht*“ und „*Zeit * Geschlecht * Gruppenzugehörigkeit*“).

Einfluss der Kovariaten. Die Kovariate „*Alter T1*“ ($F_{(1,306)} = 44.72$, $p \leq .001$, $\eta^2 = .128$) erweist sich als signifikant.

3.2.2.3 Mimiken erkennen und Anlässe zuordnen (SEW-Unterskalen)

Die ersten beiden Komponenten der SEW setzen sich aus jeweils fünf Items zusammen, für die im Folgenden zusätzlich separate Kovarianzanalysen mit Messwiederholung gerechnet werden.

Anzahl Mimiken richtig erkannt (von 5) T1, T2 und T3 (SEW)

Bei der Berechnung der Voraussetzungen der Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zeigt sich, dass der Mauchly-Test zur Überprüfung der Sphärizität signifikant

ausfällt (Mauchly-W = .97, $p = .005$), sodass eine Korrektur der Freiheitsgrade mit dem Korrekturfaktor „Greenhouse-Geisser-Epsilon“ (in diesem Fall = .967) vorgenommen wird.

Zwischensubjekt-Effekte

Bei der Subskala „Anzahl richtig erkannter Mimiken“ der SEW kann bei der Berechnung der Kovarianzanalyse mit Messwiederholung kein signifikanter Haupteffekt „*Geschlecht*“, kein Haupteffekt „*Gruppenzugehörigkeit*“ und auch kein Interaktionseffekt „*Geschlecht * Gruppenzugehörigkeit*“ aufgedeckt werden.

Innersubjekt-Effekte

Die Ergebnisse der Kovarianzanalyse mit Messwiederholung zeigen keinen Interaktionseffekt „*Zeit * Gruppenzugehörigkeit*“ für die Subskala „Anzahl richtig erkannter Mimiken“. Ebenso kann kein Interaktionseffekt „*Zeit * Geschlecht*“ und „*Zeit * Geschlecht * Gruppenzugehörigkeit*“ aufgedeckt werden. Der einzige Innersubjekt-Effekt, der sich als statistisch bedeutsam herausstellt, ist ein Haupteffekt „*Zeit*“ ($F_{(1,9,591.6)} = 11.16$, $p \leq .001$, $\eta^2 = .035$). Die geschätzten Randmittel weisen auf eine Zunahme der Erkennensleistung von Mimiken der Kinder der IG als auch der KG hin (T1: 4.44, T2: 4.69, T3: 4.86).

Einfluss der Kovariaten. Die Interaktion „*Zeit * Kovariate Alter T1*“ erweist sich als signifikant ($F_{(1,9,591.6)} = 12.27$, $p \leq .001$, $\eta^2 = .039$). Darüber hinaus ergibt sich ein signifikanter Haupteffekt bei der Kovariate „*Alter T1*“ ($F_{(1,306)} = 52.44$, $p \leq .001$, $\eta^2 = .146$).

Anzahl Anlässe richtig zugeordnet (von 5) T1, T2 und T3 (SEW)

Bei der Berechnung der Voraussetzungen der Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigt sich, dass der Mauchly-Test zur Überprüfung der Sphärizität nicht signifikant ausfällt, sodass eine Korrektur der Freiheitsgrade nicht erforderlich ist.

Zwischensubjekt-Effekte

Bei der Berechnung der Kovarianzanalyse mit Messwiederholung der Subskala „Anzahl richtig zugeordneter Anlässe“ der SEW kann kein signifikanter Zwischensubjekt-Effekt „*Geschlecht*“, „*Gruppenzugehörigkeit*“ und auch kein signifikanter Interaktionseffekt „*Geschlecht * Gruppenzugehörigkeit*“ aufgedeckt werden.

Innersubjekt-Effekte

Darüber hinaus sind keine signifikanten Interaktionseffekte „Zeit * Gruppenzugehörigkeit“, „Zeit * Geschlecht“ und „Zeit * Geschlecht * Gruppenzugehörigkeit“ auszumachen.

Es zeigt sich lediglich ein Haupteffekt „Zeit“ ($F_{(2,612)} = 13.78$, $p \leq .001$, $\eta^2 = .043$), der auf eine Zunahme der Zuordnungsleistung von Anlässen der IG und der KG über die drei Befragungszeitpunkte hinweist (T1: 3.78, T2: 4.15, T3: 4.50).

Einfluss der Kovariaten. Die Interaktion „Zeit * Kovariate Alter T1“ erweist sich als signifikant ($F_{(2,612)} = 13.39$, $p \leq .001$, $\eta^2 = .042$). Zudem ergibt sich ein signifikanter Haupteffekt bei der Kovariate „Alter T1“ ($F_{(1,306)} = 36.30$, $p \leq .001$, $\eta^2 = .106$).

3.2.2.4 Effektstärken

Effektstärken der Varianzanalyse mit Messwiederholung

Wie bereits in dem Abschnitt zu den Effektstärken der Erziehereinschätzungen erläutert, folgt in diesem Abschnitt wiederum eine Übersicht über die Interaktionseffekte „Zeit * Gruppenzugehörigkeit“ für die Skalen der Kinderinterviews (siehe Tabelle 36). Als Effektstärkemaß wird wieder das partielle Eta-Quadrat angegeben. Auch hier zeigt sich, dass der gefundene Effekt beim Summenwert des Emotionswissens (kurz) nur sehr klein ist.

*Tabelle 36: Überblick über die Interaktionseffekte „Zeit * Gruppenzugehörigkeit“ mit partiellem Eta-Quadrat (Kinderinterviews).*

| | N | Epsilon-Korrektur | Interaktionseffekt $F_{\text{Zeit*Gruppe}}$ | Signifikanz p | Part. Eta-Quadrat η^2 |
|-----------------------------------|-----|-------------------|--|------------------|----------------------------|
| SEW Summe kurz T1-T2-T3* | 313 | 0.905 | $F_{(1.8,552.2)} = 3.27$ | .044 | .011 |
| SEW Summe lang T1-T3 | 313 | entfällt | $F_{(1, 306)} = 0.52$ | .473 | .002 |
| SEW Anz. Mimiken richtig T1-T2-T3 | 313 | 0.967 | $F_{(1.9, 591.6)} = 0.70$ | .492 | .002 |
| SEW Anz. Anlässe richtig T1-T2-T3 | 313 | - | $F_{(2, 612)} = 0.62$ | .539 | .002 |

Anmerkungen: mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2 und Altersdiff T2-T3; Epsilon-Korrektur nach Greenhouse-Geisser (SPSS); *... zusätzlich neben den anderen Kovariaten mit Wert von T1 als Kovariate.

Differenzielle Effektstärken – Veränderungen innerhalb der Interventions- und Kontrollgruppe zwischen den drei Messzeitpunkten

Ergänzend sollen auch hier wiederum die differenziellen Effekte für die einzelnen Skalen analysiert werden (Cohen's d). Zunächst geht es um die separate Betrachtung der Veränderungen innerhalb der IG und KG zwischen den Mzp. (siehe auch Tabelle A.92 im Anhang). Danach folgt der direkte Vergleich der IG und KG zu den einzelnen Befragungszeitpunkten.

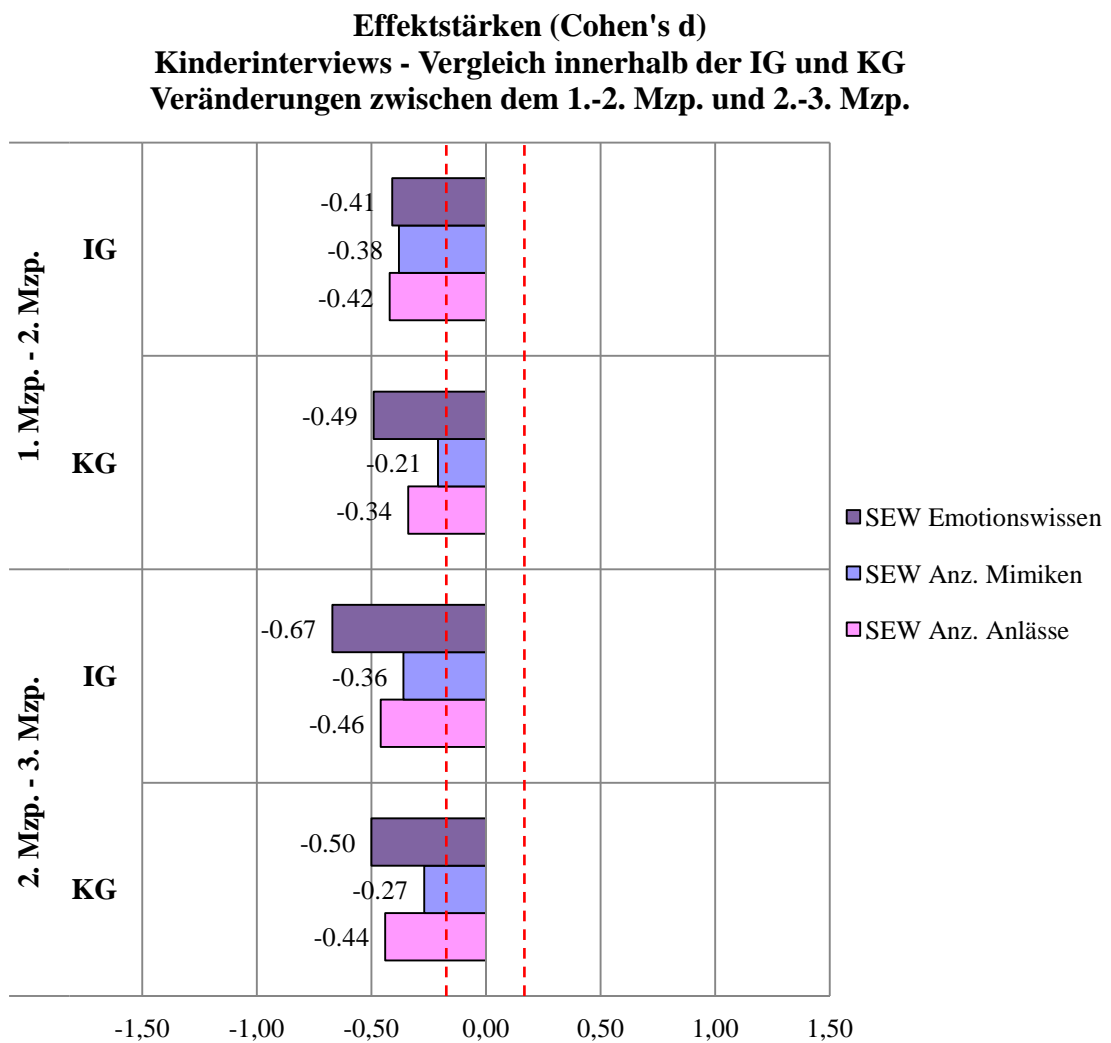


Abbildung 24. Kinderinterviews - Effektstärken (Cohen's d) innerhalb der IG bzw. KG; Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten sowie zwischen dem zweiten und dritten Mzp. innerhalb der IG bzw. KG; d berechnet über $(M_{IG \text{ bzw. KG(vorher)}} - M_{IG \text{ bzw. KG(nachher)}}) / SD_{\text{pooled}}$ und $(M_{IG \text{ bzw. KG(nachher)}} - M_{IG \text{ bzw. KG(Follow-up)}}) / SD_{\text{pooled}}$.

Abbildung 24 zeigt die Veränderungen innerhalb der IG und KG vom ersten zum zweiten und vom zweiten zum dritten Befragungszeitpunkt. Eine negative Effektstärke verweist auf eine Zunahme des Emotionswissens zwischen den Mzp., da wiederum mit den Differenzen zwischen den Mzp. gerechnet wird. Eine positive Effektstärke würde auf eine Abnahme der Kompetenzen hinweisen, ist aber nicht zu beobachten. In beiden Gruppen ist zu allen Mzp. eine deutliche Zunahme des Emotionswissens zu erkennen (IG: $d = -0.41$ und $d = -0.67$, KG: $d = -0.49$ und $d = -0.50$). Die Kinder lernen zunehmend, Mimiken zu erkennen und Emotionen bestimmten Anlässen zuzuordnen. Es zeigt sich hier also ein deutlicher Alterseffekt in der Erkennensleistung von Mimiken und in der Zuordnungsleistung von Anlässen zu Mimiken, der unabhängig von der Gruppe ist. Ein mittlerer Effekt zeigt sich bei der Zunahme des Emotionswissens vom zweiten zum dritten Befragungszeitpunkt in der IG ($d = -0.67$). Noch deutlicher wird dieser Fortschritt der Kinder, wenn man die Veränderungen vom ersten zum dritten Mzp. betrachtet (Abbildung 25).

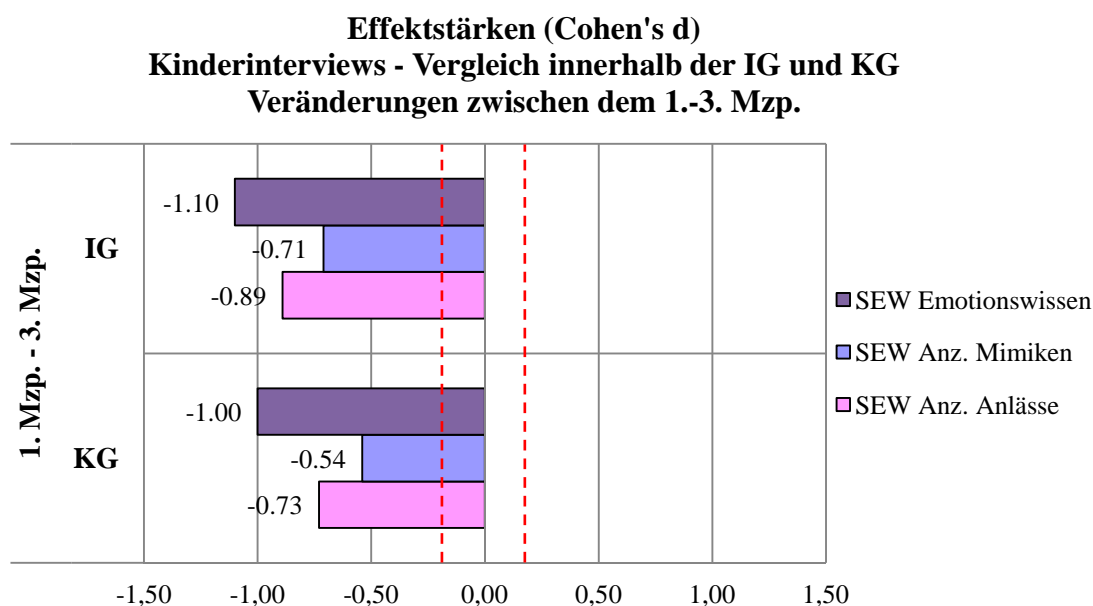


Abbildung 25. Kinderinterviews - Effektstärken (Cohen's d) innerhalb der IG bzw. KG; Veränderungen zwischen dem ersten und dritten Mzp. innerhalb der IG bzw. KG; d berechnet über $(M_{IG \text{ bzw. KG}(\text{vorher})} - M_{IG \text{ bzw. KG}(\text{Follow-up})}) / SD_{\text{pooled}}$.

Differenzielle Effektstärken – Vergleich der Interventions- und Kontrollgruppe zu den drei Messzeitpunkten

In Abbildung 26 werden die Unterschiede zwischen der IG und KG zu den drei Mzp. präsentiert. Es ist zu erkennen, dass die IG zum ersten Mzp. bereits über ein geringe-

res Emotionsverständnis als die KG verfügt ($d = -0.19$). Dieser Unterschied bleibt – trotz der oben geschilderten Zunahme des Emotionswissens über alle Mzp. in beiden Gruppen – auch zum zweiten und dritten Mzp. bestehen. Während dabei zum ersten und dritten Mzp. ein kleiner Effekt verfehlt wird, lässt sich der Unterschied von $d = -0.28$ zum zweiten Mzp. als bedeutsam interpretieren. Betrachtet man die Erkennensleistung von Mimiken der Kinder, sind diese in den beiden Gruppen zum ersten und zweiten Mzp. ungefähr gleich ausgeprägt. Die Zuordnungsleistung von Anlässen zu Mimiken beherrscht die KG zu allen Befragungszeitpunkten ein wenig besser als die IG. Dieser Unterschied bleibt über die drei Mzp. ungefähr gleich (zwischen $d = -0.12$ und -0.16), aber die Höhe eines kleinen Effektes wird nicht erreicht.

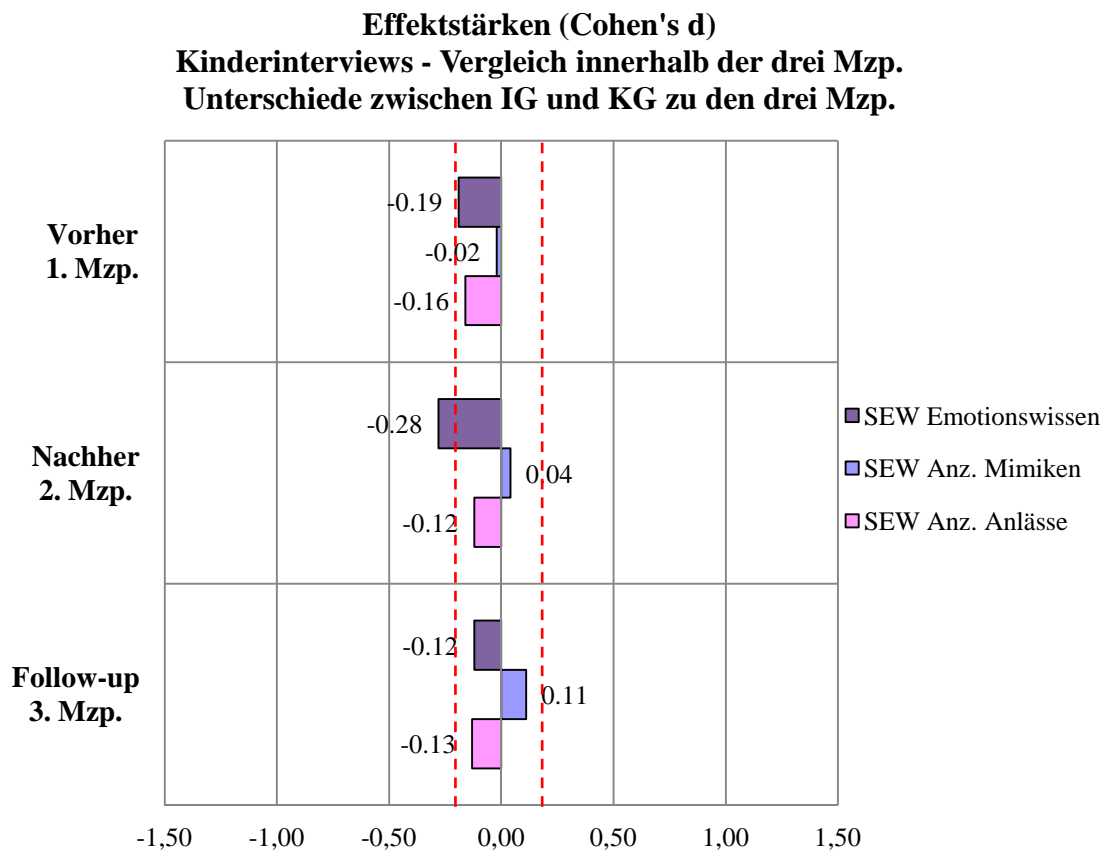


Abbildung 26. Kinderinterviews - Effektstärken (Cohen's d) innerhalb der drei Mzp. (vorher, nachher, Follow-up); Unterschiede zwischen IG und KG; d berechnet über $d = (M_{IG(vorher)} \text{ [bzw. } M_{IG(nachher)}, M_{IG(Follow-up)}] - M_{KG(vorher)} \text{ [bzw. } M_{KG(nachher)}, M_{KG(Follow-up)}]) / SD_{pooled}$.

3.2.2.5 Fragestellung 2: Zusammenfassung der Ergebnisse

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung wurden wie bei der ersten Fragestellung zunächst Varianzanalysen mit Messwiederholung und anschließend differenzielle Effektstärken berechnet. Zur Erfassung des Emotionswissens wurden unterschiedlich zusammengesetzte Variablen der SEW hinzugezogen. Zunächst wurde der verkürzte Summenwert der SEW, der für alle drei Mzp. vorliegt, verwendet. Diese Verkürzung war notwendig, da einzelne Items der SEW zum zweiten Mzp. nicht erfragt wurden. Als weitere Variable wurde ein langer SEW-Summenwert für den ersten und dritten Mzp. berechnet, der alle Items der SEW beinhaltet. Zusätzlich wurden die ersten beiden Komponenten der SEW (Anzahl richtig erkannter Mimiken und Anzahl richtig zugeordneter Anlässe) separaten Analysen unterzogen, da sich diese beiden im Gegensatz zu den anderen Komponenten der SEW aus jeweils fünf Items zusammensetzen.

Die Hypothese, dass sich das Emotionswissen der Kinder der IG durch Kindergarten *plus* signifikant verbessert im Vergleich zum Emotionswissen der Kinder der KG muss nach Berechnungen der Varianzanalysen mit Messwiederholung abgelehnt werden. Zunächst ergab der Vergleich des kurzen SEW-Summenwertes über alle drei Mzp., dass die Kinder der KG bereits zum ersten Befragungszeitpunkt über ein ausgeprägteres Emotionswissen verfügten als die Kinder der IG. Durch Einbezug des ersten Mzp. als Kovariate ließ sich anschließend nur der Vergleich des zweiten mit dem dritten Mzp. interpretieren. Dieser ergibt, dass die Kinder der IG hinsichtlich ihres Emotionswissens die Kinder der KG zum dritten Mzp. aufholen. Das bedeutet, dass sowohl die Kinder der IG als auch die Kinder der KG zum dritten Mzp. über ein ähnlich ausgeprägtes Emotionswissen verfügen. Die dabei errechnete Effektstärke partielles Eta-Quadrat ist mit $\eta^2 = .011$ allerdings gering. Bei den anderen Variablen konnten keine „Zeit * Gruppenzugehörigkeit“-Interaktionseffekte beobachtet werden.

Die wiederum zur Ergänzung herangezogenen differenziellen Effektstärken (Cohen's d) zeigen, dass sowohl in der IG als auch in der KG das Emotionswissen der Kinder mit der Zeit zugenommen hat (siehe Tabelle 37). Bei diesen Veränderungen über die Zeit sind konventionsgemäß kleine (ab $d = 0.20$) und mittlere Effekte (ab $d = 0.50$) zu erkennen. Die größte Zunahme an Emotionswissen zeigt sich mit $d = -0.67$ zwischen dem zweiten und dritten Mzp. in der IG.

Tabelle 37: Übersicht über die Effektstärken (Cohen's *d*) zwischen den Messzeitpunkten für die IG und KG (Fragestellung 2).

| | IG | | KG | |
|----------------------------------|------------|------------|------------|------------|
| | 1.-2. Mzp. | 2.-3. Mzp. | 1.-2. Mzp. | 2.-3. Mzp. |
| | d | d | d | d |
| SEW Emotionswissen Summe kurz | ↑ -0.41 | ↑ -0.67 | ↑ -0.49 | ↑ -0.50 |
| SEW Anz. Mimiken richtig | ↑ -0.38 | ↑ -0.36 | ↑ -0.49 | ↑ -0.27 |
| SEW Anz. Anlässe richtig | ↑ -0.42 | ↑ -0.46 | ↑ -0.34 | ↑ -0.44 |

Anmerkungen: IG... Interventionsgruppe; KG... Kontrollgruppe; d... Effektgröße Cohen's *d*; ↑... Zunahme ($d \leq -0.20$), ↓... Abnahme ($d \geq 0.20$), →... keine Veränderung ($-0.20 > d > 0.20$).

Die Vergleiche der IG und KG zu den einzelnen Mzp. bestätigen die Ergebnisse der Varianzanalysen.

Summe kurz Emotionswissen (SEW). Zum ersten Mzp. ($d = -0.19$) und noch deutlicher zum zweiten Mzp. ($d = -0.28$) haben die Kinder der KG einen höheren Wert beim Emotionswissen im Vergleich zu den Kindern der IG. Zum dritten Mzp. nähern sie sich an ($d = -0.12$), sodass kein Effekt mehr belegbar wird.

Anzahl richtig erkannter Mimiken (SEW). Beim ersten und zweiten Mzp. erkennen die Kinder beider Gruppe gleich viele Mimiken richtig (T1: $d = -0.02$ und T2: $d = -0.04$). Zum dritten Mzp. weist die IG einen geringfügigen Vorteil auf (T3: $d = 0.11$), der aber noch nicht als kleiner Effekt interpretiert werden kann.

Anzahl richtig zugeordneter Anlässe (SEW). Das Verständnis, unterschiedlichen Situationen die richtigen Mimiken zuzuordnen, ist bei den Kindern beider Gruppen zu allen Befragungszeitpunkten ähnlich ausgebildet (T1: $d = -0.16$, T2: $d = -0.12$ und T3: $d = -0.13$).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass das Programm Kindergarten *plus* keinen Einfluss auf die Entwicklung des Emotionswissens der Kinder zu haben scheint. Bei beiden Gruppen ist eine deutliche Zunahme des Emotionswissens zwischen dem ersten und zweiten sowie zwischen dem zweiten und dritten Mzp. festgestellt worden, der vermutlich auf das Alter der Kinder zurückzuführen ist. Der Vergleich der beiden Gruppen gestaltet sich schwierig, da die KG zum ersten Mzp. bereits über ein besser ausgebildetes Emotionswissen verfügt.

3.2.3 Fragestellung 3: Vergleich der Verläufe der sozial-emotionalen Kompetenzen und des Emotionswissens der unauffälligen, grenzwertigen und auffälligen Kinder der Interventionsgruppe mit den entsprechenden Kindern der Kontrollgruppe über drei Messzeitpunkte

Bisherige Forschungsergebnisse lassen vermuten, dass bereits auffällige Kinder von einer Intervention stärker profitieren (z.B. Beelmann & Lösel, 2006; Wilson et al., 2003). Daher soll untersucht werden, ob dieser Effekt auch durch Kindergarten *plus* zu erwirken ist. Im folgenden Kapitel werden Kovarianzanalysen mit Messwiederholung präsentiert, bei denen statt des Geschlechts, Risikogruppen als Zwischensubjektfaktoren eingesetzt werden. Die Risikogruppen werden anhand der Gesamtwerte des SDQ zum ersten Mzp. eingeteilt und sind dreistufig (unauffällig, grenzwertig, auffällig). Insgesamt wurden 267 Kinder als „unauffällig“, 59 als „grenzwertig“ und 43 als „auffällig“ eingestuft. In der IG ($N_{IG} = 199$) wurden 146 (73,4 %) als „unauffällig“, 30 (15,0 %) als „grenzwertig“ und 23 (11,6 %) als „auffällig“ von den Erzieherinnen eingeschätzt. Eine ähnliche Aufteilung zeigt sich in der KG ($N_{KG} = 172$). 121 Kinder der KG seien zum ersten Mzp. „unauffällig“ (70,4 %), 29 „grenzwertig“ (16,9 %) und 20 „auffällig“ (11,6 %) gewesen. Bei zwei Kindern der KG konnte keine Einteilung in Risikogruppen vorgenommen werden, weil bei ihnen zur Berechnung des SDQ-Gesamtwertes zu viele Werte fehlten. Die Aufteilung nach dem Geschlecht zeigt, dass sich mehr Jungen als Mädchen in der „auffällig“-Kategorie befinden (siehe Tabelle 38).

Tabelle 38: Aufteilung der Risikogruppen (anhand des Gesamtwertes T1) auf die Interventions- ($N_{IG} = 199$) und Kontrollgruppe ($N_{KG} = 172$) und Geschlecht.

| | | IG | | KG | | |
|---------------|-----------------|---------|--------|---------|--------|----------|
| | | Mädchen | Jungen | Mädchen | Jungen | Σ |
| Risikogruppen | Unauffällig | 84 | 62 | 67 | 54 | 267 |
| | Grenzwertig | 14 | 16 | 10 | 19 | 59 |
| | Auffällig | 5 | 18 | 6 | 14 | 43 |
| | Fehlende Angabe | - | - | 1 | 1 | 2 |
| Σ | | 103 | 96 | 84 | 88 | 371 |

Die folgenden Berechnungen haben zum Ziel herauszufinden, ob Kinder, die bereits zum ersten Mzp. als auffälliger von den Erzieherinnen eingeschätzt wurden, mehr von Kindergarten *plus* profitieren können als die grenzwertigen und unauffälligen Kinder. Es wird wiederum ein Vergleich mit der KG hergestellt.

Das Hauptaugenmerk der folgenden Ergebnisbeschreibungen soll lediglich auf den Interaktionen „Zeit * Kategorie * Gruppenzugehörigkeit“ liegen. Diese finden sich bei den SDQ-Skalen „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ und bei der Skala „Positives Konfliktverhalten“. Die weiteren Ergebnisse lassen sich Tabelle 39 entnehmen.

Tabelle 39: Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung der Erziehereinschätzungen der Risikokinder mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2 und Altersdiff T2-T3.

| Variablen u. Anzahl der Be- fragten | Zwischensubjekt-Effekte | | | | | | | | | | Innersubjekt-Effekte | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-------------------------|----------------|----------------|------------------|----------------|----------------|------------------|----------------|----------------|--------------------------|----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------------|-----------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------------|------------------------------|---------------------------------|--|
| | SDQ- Kategorien | | | | | | | | | | Gruppenzugehörigkeit | | | | | | | | | | | | | | |
| | T1 | | | T2 | | | T3 | | | F-Wert (p): HE Kategorie | T1 | | T2 | | T3 | | F-Wert (p): HE Gruppe | F-Wert (p): IE Gruppe x Kategorie | Gesamt T1 | Gesamt T2 | Gesamt T3 | F- Wert (p): HE Zeit | F-Wert (p): IE Zeit x Gruppe | F-Wert (p): IE Zeit x Kategorie | F-Wert (p): IE Zeit x Kategorie x Gruppe |
| un- auff. | grenz- wertig | auf- fällig | un- auff. | grenz- wertig | auf- fällig | un- auff. | grenz- wertig | auf- fällig | IG | | KG | IG | KG | IG | KG | Gesamt T1 | | | | | | | | | |
| Gesam N= 368 ¹⁾ | 0.29 (.009) | 0.67 (.019) | 1.00 (.023) | 0.27 (.013) | 0.51 (.028) | 0.75 (.033) | 0.26 (.014) | 0.48 (.031) | 0.75 (.036) | 267.0 (≤.001) | 0.67 (.016) | 0.62 (.017) | 0.49 (.023) | 0.53 (.025) | 0.56 (.025) | 0.43 (.027) | n.s. | 3.46 (.033) | 0.64 (.010) | 0.51 (.015) | 0.50 (.017) | n.s. | 8.09 (≤.001) | 13.98 (≤.001) | n.s. |
| Extern N= 368 ¹⁾ | 0.26 (.018) | 0.50 (.038) | 0.81 (.045) | 0.25 (.020) | 0.42 (.042) | 0.67 (.049) | 0.25 (.022) | 0.40 (.046) | 0.67 (.049) | 61.81 (≤.001) | 0.55 (.032) | 0.49 (.033) | 0.40 (.034) | 0.49 (.036) | 0.46 (.038) | 0.43 (.040) | n.s. | n.s. | 0.52 (.021) | 0.44 (.022) | 0.44 (.025) | n.s. | 4.09 (.018) | 2.85 (.024) | 2.66 (.033) |
| Hyp N = 368 ¹⁾ | 0.45 (.025) | 1.08 (.053) | 1.36 (.063) | 0.41 (.026) | 0.85 (.056) | 1.13 (.065) | 0.36 (.028) | 0.78 (.059) | 1.09 (.069) | 127.9 (≤.001) | 0.97 (.044) | 0.96 (.046) | 0.78 (.046) | 0.82 (.048) | 0.84 (.049) | 0.65 (.051) | n.s. | n.s. | 0.96 (.029) | 0.80 (.030) | 0.74 (.032) | n.s. | 5.00 (.008) | 5.00 (.001) | n.s. |
| Emot P N= 368 ¹⁾ | 0.25 (.021) | 0.62 (.045) | 0.79 (.053) | 0.21 (.020) | 0.42 (.043) | 0.59 (.050) | 0.25 (.024) | 0.48 (.050) | 0.57 (.059) | 55.80 (≤.001) | 0.56 (.037) | 0.55 (.039) | 0.39 (.035) | 0.42 (.037) | 0.51 (.041) | 0.36 (.044) | n.s. | n.s. | 0.55 (.024) | 0.41 (.023) | 0.43 (.027) | n.s. | 4.06 (.023) | 5.76 (≤.001) | n.s. |
| Peer P N= 368 | 0.21 (.019) | 0.48 (.041) | 0.90 (.048) | 0.21 (.021) | 0.36 (.045) | 0.61 (.053) | 0.18 (.019) | 0.25 (.040) | 0.67 (.047) | 75.69 (≤.001) | 0.59 (.033) | 0.48 (.035) | 0.41 (.037) | 0.38 (.039) | 0.43 (.033) | 0.30 (.035) | 3.91 (.049) | 9.42 (≤.001) | 0.53 (.022) | 0.39 (.024) | 0.36 (.021) | n.s. | n.s. | 11.86 (≤.001) | n.s. |
| Prosoz N= 368 ¹⁾ | 1.39 (.025) | 1.13 (.054) | 0.82 (.064) | 1.42 (.026) | 1.27 (.056) | 1.10 (.065) | 1.56 (.027) | 1.38 (.058) | 1.14 (.069) | 33.07 (≤.001) | 1.03 (.045) | 1.20 (.047) | 1.24 (.046) | 1.29 (.048) | 1.28 (.048) | 1.44 (.051) | 4.57 (.033) | n.s. | 1.11 (.029) | 1.26 (.030) | 1.36 (.031) | n.s. | n.s. | 3.46 (.010) | n.s. |
| PosKonfl N= 351 ¹⁾ | 2.70 (.037) | 2.11 (.077) | 1.85 (.093) | 2.83 (.040) | 2.46 (.084) | 2.13 (.101) | 3.05 (.043) | 2.75 (.089) | 2.37 (.107) | 54.28 (≤.001) | 2.23 (.064) | 2.21 (.067) | 2.52 (.070) | 2.43 (.073) | 2.59 (.074) | 2.86 (.078) | n.s. | n.s. | 2.22 (.042) | 2.47 (.046) | 2.73 (.048) | n.s. | 4.25 (.015) | n.s. | 2.72 (.030) |

Anmerkungen: Angabe d. korr. Mittelwerte u. – in Klammern – Standardfehler; HE... Haupteffekt; IE... Interaktionseffekt; n.s. ... nicht signifikant; (p)... Signifikanzwert bei sign. Effekt;

¹⁾ ... Korrektur der Freiheitsgrade; Abkürzungen siehe Tabelle 14 und 16.

3.2.3.1 Stärken und Schwächen der Kinder (SDQ-deu)

Es findet sich bei den Problemskalen nur bei der SDQ- Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ eine signifikante „Zeit * Kategorie * Gruppenzugehörigkeit“-Interaktion, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten (SDQ)

Bei der Berechnung der Voraussetzungen der Varianzanalyse zeigt sich, dass der Mauchly-Test zur Überprüfung der Sphärizität signifikant ausfällt (Mauchly-W = .98, $p = .018$). Aus diesem Grund wird zum Korrigieren der Freiheitsgrade der Korrekturfaktor „Greenhouse-Geisser-Epsilon“ (in diesem Fall = .978) verwendet.

Es kann ein Innersubjekteffekt „Zeit * Kategorie * Gruppenzugehörigkeit“ beobachtet werden ($F_{(3,9,702,4)} = 2.66$, $p = .033$, $\eta^2 = .015$). Post hoc-Einzelvergleiche zeigen mit $p = .034$ einen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten des ersten und zweiten Mzp. in der grenzwertigen Risikogruppe der IG sowie mit $p \leq .001$ einen signifikanten Mittelwertsunterschied zwischen dem ersten und zweiten Mzp. in der auffälligen Risikogruppe der IG (siehe Tabelle A.88 im Anhang). Die Post-hoc-Einzelvergleiche der Mittelwerte der IG mit den Mittelwerten der KG jeweils zum ersten, zweiten und dritten Mzp. sind nicht signifikant.

Die beiden folgenden Abbildungen 27 und 28 geben diese Interaktionen wieder, wobei der Verlauf der Kurven mit Angabe der Werte in Abbildung 28 vergrößert dargestellt ist. Es fällt bei der Betrachtung der Verläufe in den Abbildungen besonders auf, dass die Werte der externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten in der auffälligen Gruppe zwischen dem ersten und zweiten Mzp. in der IG stark abnehmen, während die Werte dieser Gruppe der KG zwischen dem ersten und zweiten Mzp. annähernd gleich bleiben. Zwischen dem zweiten und dritten Befragungszeitpunkt ist dann eine Zunahme der externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten bei den auffälligen Kindern in der IG zu verzeichnen, wohingegen diese in der KG in der auffälligen Gruppe abnehmen. Ein ähnlicher Verlauf lässt sich für die Kinder der „Grenzwertig-Kategorie“ beschreiben, nur dass hier die Kinder der IG und KG zum dritten Mzp. ähnliche Werte aufweisen. In der Gruppe der unauffälligen Kinder verändern sich die externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten in der Erziehereinschätzung über die drei Mzp. nur geringfügig.

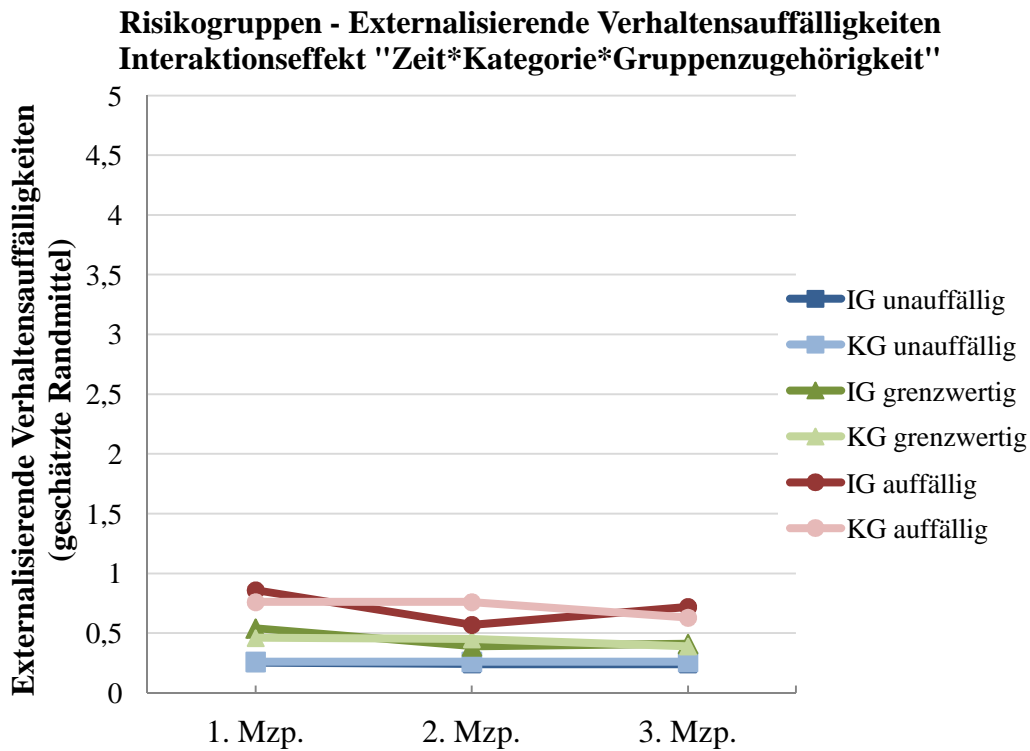


Abbildung 27. Interaktionseffekt „Zeit * Kategorie * Gruppenzugehörigkeit“ bei der SDQ-Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2 und Altersdiff T2-T3 (IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe).

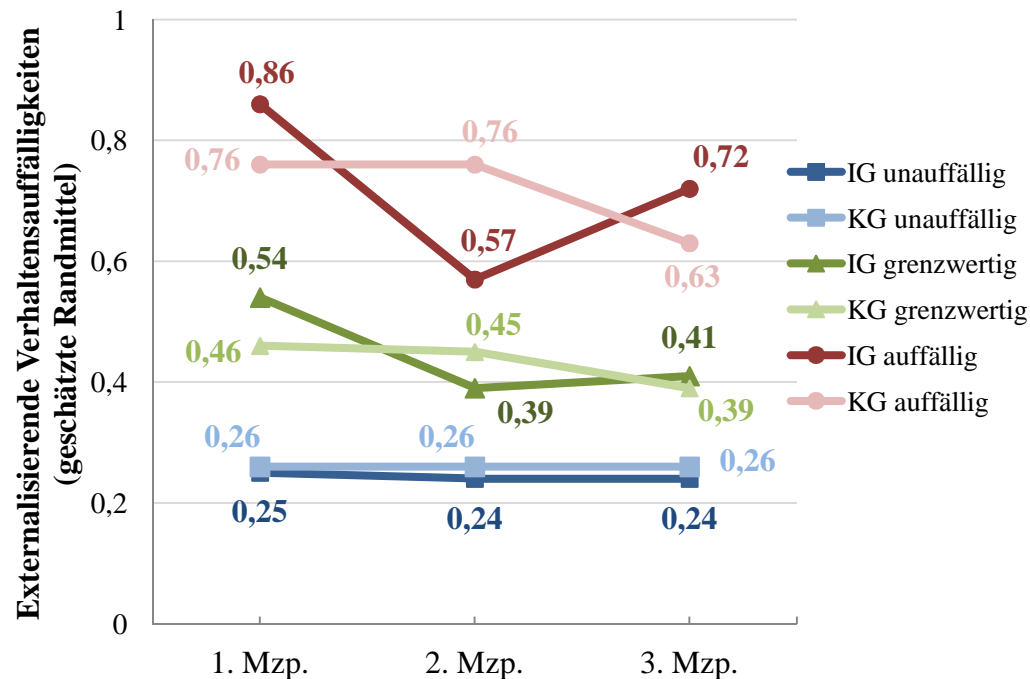


Abbildung 28. Vergrößerte Darstellung des Interaktionseffektes „Zeit * Kategorie * Gruppenzugehörigkeit“ bei der SDQ-Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ mit Angabe der Werte.

3.2.3.2 Positives Konfliktverhalten

Bei der Berechnung der Voraussetzungen der Varianzanalyse zeigt sich, dass der Mauchly-Test zur Überprüfung der Sphärizität signifikant ausfällt (Mauchly-W = .98, $p = .039$). Aus diesem Grund wird zur Korrektur der Freiheitsgrade der Korrekturfaktor „Greenhouse-Geisser-Epsilon“ (in diesem Fall = .982) verwendet.

Es kann ein signifikanter Innersubjekteffekt „*Zeit * Kategorie * Gruppenzugehörigkeit*“ nachgewiesen werden ($F_{(3,9,671,4)} = 2.72$, $p = .029$, $\eta^2 = .016$).

Bei den Kindern aus der „Unauffällig-“ und „Grenzwertig-Gruppe“ ist in der IG und KG über die drei Mzp. eine Zunahme des positiven Konfliktverhaltens zu beobachten. Auch bei den auffälligen Kindern der IG kann zwischen dem ersten und zweiten Mzp. ein Anstieg des positiven Konfliktverhaltens aufgezeigt werden, allerdings fallen die Werte zwischen dem zweiten und dritten Mzp. wieder ab. Diese Abnahme der Werte ist bei der „Auffällig-Gruppe“ der KG nicht zu erkennen bzw. hier nimmt das positive Konfliktverhalten zwischen dem zweiten und dritten Mzp. weiter zu und erreicht sogar das Niveau der „Grenzwertig-Kategorie“ (siehe Abbildung 29 und 30). Durchgeführte Post-hoc-Einzelvergleiche mit Bonferroni-Korrektur belegen in der unauffälligen Risikogruppe einen signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten der IG zwischen dem ersten und zweiten (mit $p = .048$) und zwischen dem ersten und dritten Mzp. (mit $p = .007$). In der unauffälligen Gruppe der KG wird die Mittelwertdifferenz zwischen dem zweiten und dritten ($p \leq .001$) sowie dem ersten und dritten Mzp. ($p \leq .001$) signifikant. In der grenzwertigen Risikogruppe zeigen die Vergleiche der Mittelwerte sowohl in der IG als auch in der KG zwischen dem ersten und dritten Mzp. signifikante Unterschiede (beide mit $p \leq .001$) im Sinne einer Zunahme des positiven Konfliktverhaltens. Zudem erweist sich der Vergleich der Mittelwerte der Grenzwertig-Kategorie in der KG zwischen dem ersten und zweiten Mzp. mit $p \leq .001$ als signifikant. In der auffälligen Risikogruppe zeigt der Mittelwertvergleich innerhalb der IG, dass zwischen dem ersten und zweiten Mzp. ein bedeutsamer Unterschied besteht (mit $p = .006$). In der auffälligen Risikogruppe der KG wird der Mittelwertunterschied zwischen dem zweiten und dritten ($p \leq .001$) sowie zwischen dem ersten und dritten Mzp. (mit $p \leq .001$) signifikant (siehe Tabelle A.89 im Anhang). Die Post-hoc-Einzelvergleiche der Mittelwerte der IG mit den Mittelwerten der KG jeweils zum ersten, zweiten und dritten Mzp. in den verschiedenen Risikogruppen zeigen zum dritten Mzp. mit $p = .004$ in der auffälligen Risikogruppe ein signifikantes Ergebnis (siehe Tabelle A.90 im Anhang).

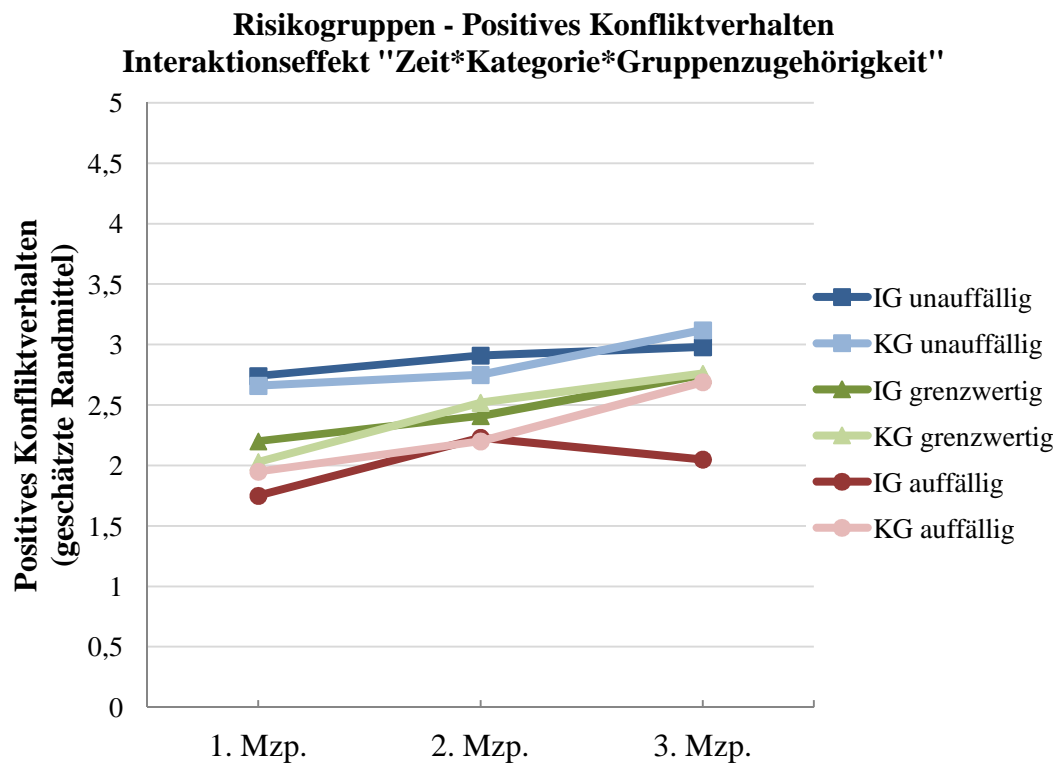


Abbildung 29. Interaktionseffekt „Zeit * Kategorie * Gruppenzugehörigkeit“ bei der Skala „Positives Konfliktverhalten“ mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2 und Altersdiff T2-T3 (IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe).

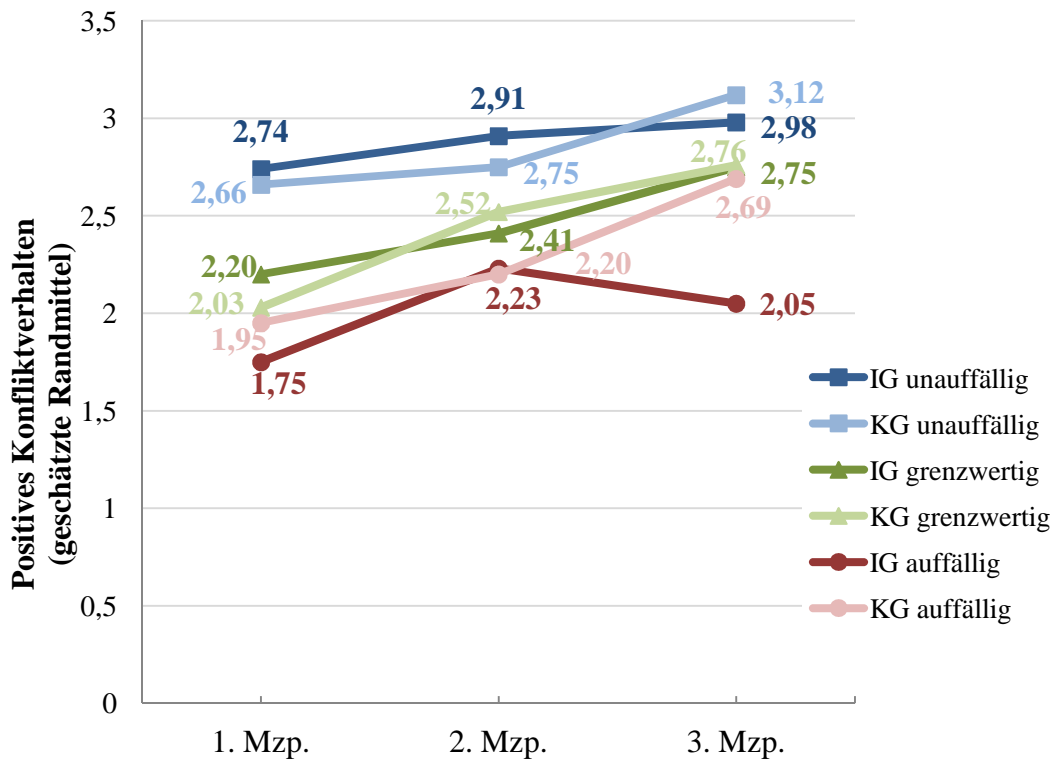


Abbildung 30. Vergrößerte Darstellung des Interaktionseffektes „Zeit * Kategorie * Gruppenzugehörigkeit“ bei der Skala „Positives Konfliktverhalten“ mit Angabe der Werte.

3.2.3.3 Emotionswissen (SEW)

Bei der SEW konnten keine „Zeit * Kategorie * Gruppenzugehörigkeit“-Interaktionen aufgezeigt werden. Tabelle 41 gibt die Ergebnisse der Kovarianzanalysen mit Messwiederholung wieder (siehe nächste Seite).

3.2.3.4 Effektstärken

Um eine bessere Übersichtlichkeit zu gewährleisten, werden in diesem Kapitel die Effektstärken nicht aufgeteilt nach Erhebungsquelle (Erziehereinschätzung und Kinderinterview) präsentiert, sondern nach Problem- und Kompetenzskalen eingeteilt.

Effektstärken der Varianzanalysen mit Messwiederholung

Tabelle 40 gibt eine Übersicht über die beiden signifikanten Interaktionseffekte „Zeit * Kategorie * Gruppenzugehörigkeit“. Als Effektstärkemaße für Varianzanalysen mit Messwiederholung wird wieder das partielle Eta-Quadrat angegeben. Es zeigt sich, dass es sich bei den Interaktionen nach der Konvention um kleine Effekte handelt.

*Tabelle 40: Überblick über die Interaktionseffekte „Zeit * Kategorie * Gruppenzugehörigkeit“ mit partiellem Eta-Quadrat.*

| | N | Epsilon-Korrektur | Interaktionseffekt $F_{\text{Zeit*Gruppe}}$ | Signifikanz p | Part. Eta-Quadrat η^2 |
|------------|-----|-------------------|--|------------------|----------------------------|
| SDQ Extern | 368 | .978 | $F_{(3,9,702.4)} = 2.66$ | .033 | .015 |
| Pos Konfl | 351 | .982 | $F_{(3,9,671.4)} = 2.72$ | .029 | .016 |

Anmerkungen: mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2 und Altersdiff T2-T3; Epsilon-Korrektur nach Greenhouse-Geisser (SPSS); Abkürzungen siehe Tabelle 14 und 16.

Tabelle 41: Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung der Kinderinterviews (SEW) der Risikokinder mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2 und Altersdiff T2-T3.

| Variablen u. Anzahl d. Befragten N = 305 | Zwischensubjekt-Effekte | | | | | | | | | | Innersubjekt-Effekte | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------------------------|------------------|----------------|------------------|------------------|----------------|------------------|------------------|----------------|---------------------------------|----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------------|-----------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------------------------|------------------------------|---------------------------------|--|------------------------------|---------------------------------|--|
| | SDQ- Kategorien | | | | | | | | | F-Wert (p): HE Kategorie | Gruppenzugehörigkeit | | | | | | Gesamt T1 | | | Gesamt T2 | | | Gesamt T3 | | F-Wert (p): HE Zeit | F-Wert (p): IE Zeit x Gruppe | F-Wert (p): IE Zeit x Kategorie | F-Wert (p): IE Zeit x Kategorie x Gruppe |
| | T1 | | | T2 | | | T3 | | | | T1 | | T2 | | T3 | | F-Wert (p): HE Gruppe | F-Wert (p): IE Gruppe x Kategorie | Gesamt T1 | Gesamt T2 | Gesamt T3 | | | | | | | |
| | unauf- fällig | grenz- wertig | auf- fällig | unauf- fällig | grenz- wertig | auf- fällig | unauf- fällig | grenz- wertig | auf- fällig | F-Wert (p): HE Kategorie | IG | KG | IG | KG | IG | KG | F-Wert (p): HE Gruppe | F-Wert (p): IE Gruppe x Kategorie | Gesamt T1 | Gesamt T2 | Gesamt T3 | F-Wert (p): HE Zeit | F-Wert (p): IE Zeit x Gruppe | F-Wert (p): IE Zeit x Kategorie | F-Wert (p): IE Zeit x Kategorie x Gruppe | | | |
| SEW Summe Kurz T1-T2-T3 | 3.12 (.074) | 2.67 (.154) | 2.59 (.198) | 3.64 (.075) | 3.16 (.157) | 3.23 (.201) | 4.31 (.069) | 3.77 (.143) | 4.10 (.184) | 9.69 (≤.001) | 2.59 (.132) | 3.00 (.143) | 3.07 (.134) | 3.62 (.145) | 3.98 (.122) | 4.14 (.132) | n.s. | n.s. | 2.79 (.087) | 3.34 (.088) | 4.06 (.081) | 4.30 (.014) | n.s. | n.s. | n.s. | | | |
| SEW Summe Lang T1-T3 | 4.33 (.103) | 4.09 (.216) | 3.59 (.277) | - | - | - | 5.94 (.098) | 5.53 (.204) | 5.67 (.262) | 3.30 (≤.001) | 3.81 (.184) | 4.19 (.199) | - | - | 5.65 (.174) | 5.78 (.188) | n.s. | n.s. | 4.00 (.122) | - | 5.71 (.115) | 6.30 (.013) | n.s. | n.s. | n.s. | | | |
| SEW Anzahl Mimiken richtig T1-T2-T3 ¹⁾ | 4.51 (.054) | 4.27 (.112) | 4.13 (.144) | 4.71 (.042) | 4.55 (.089) | 4.70 (.114) | 4.89 (.027) | 4.79 (.057) | 4.80 (.074) | 4.27 (.015) | 4.26 (.095) | 4.35 (.103) | 4.66 (.076) | 4.65 (.082) | 4.86 (.049) | 4.79 (.053) | n.s. | 3.05 (.049) | 4.31 (.063) | 4.65 (.050) | 4.83 (.032) | 12.29 (≤.001) | n.s. | n.s. | n.s. | | | |
| SEW Anzahl Anlässe richtig T1-T2-T3 | 3.88 (.066) | 3.62 (.138) | 3.26 (.178) | 4.22 (.058) | 3.98 (.121) | 3.94 (.155) | 4.56 (.043) | 4.43 (.090) | 4.13 (.116) | 8.89 (≤.001) | 3.48 (.118) | 3.70 (.128) | 3.92 (.103) | 4.17 (.112) | 4.32 (.077) | 4.44 (.083) | n.s. | n.s. | 3.59 (.078) | 4.05 (.068) | 4.38 (.051) | 13.87 (≤.001) | n.s. | n.s. | n.s. | | | |

Anmerkungen: Angabe der korrigierten Mittelwerte und – in Klammern – Standardfehler; HE... Haupteffekt; IE... Interaktionseffekt; n.s. ... nicht signifikant; (p)... Signifikanzwert bei sign. Effekt; ¹⁾... Korrektur der Freiheitsgrade.

Differenzielle Effektstärken – Veränderungen innerhalb der Risikogruppen der Interventions- und Kontrollgruppe zwischen den drei Messzeitpunkten

In diesem Abschnitt sollen anhand der differenziellen Effektstärken zunächst die Veränderungen der unauffälligen, grenzwertigen und auffälligen Risikogruppe zwischen dem ersten und zweiten sowie dem zweiten und dritten Mzp. innerhalb der IG und der KG untersucht werden.

Zunächst wird die Analyse der Veränderungen der Problemskalen in den drei Risikogruppen der IG begonnen. Anschließend folgen die Veränderungen der Problemskalen der Risikogruppen in der KG. Im Anschluss daran werden die Kompetenzskalen beginnend mit der IG und nachfolgend der KG betrachtet.

Problemskalen - Veränderungen der unauffälligen, grenzwertigen und auffälligen Kinder der Interventionsgruppe (siehe Abbildung 31). Zwischen dem ersten und zweiten Befragungszeitpunkt ändern sich die Werte für das externalisierende Problemverhalten, für die Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme, für die emotionalen Probleme und Peer-Probleme in der unauffälligen Gruppe nur geringfügig, d.h. die Werte erreichen nicht die Höhe eines kleinen Effektes. In der grenzwertigen und auffälligen Risikogruppe ist über alle Skalen eine Abnahme der Problemwerte zu verzeichnen (kleine bis mittlere Effekte, $0.43 \leq d \leq 0.76$). In der auffälligen Gruppe ist die Abnahme der externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten ($d = 0.70$) und der Peer-Probleme ($d = 0.76$) deutlicher als in der grenzwertigen Gruppe ($d = 0.44$ und $d = 0.51$). Hingegen ist die Abnahme der emotionalen Probleme zwischen dem ersten und zweiten Mzp. in der grenzwertigen Gruppe ($d = 0.61$) ausgeprägter als in der auffälligen Risikogruppe ($d = 0.43$).

Zwischen dem zweiten und dritten Mzp. nehmen die externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten und die Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme nur in der auffälligen Risikogruppe ($d = -0.45$ und $d = -0.32$) wieder zu, während sie in den anderen beiden Gruppen gleich bleiben. Im Gegensatz dazu sind die emotionalen Probleme bei den auffälligen Kindern der IG zwischen dem zweiten und dritten Mzp. gleichbleibend, während sie in der unauffälligen und grenzwertigen Gruppe zum dritten Befragungszeitpunkt wieder zunehmen ($d = -0.28$ und $d = -0.52$). Hinsichtlich der Probleme mit Gleichaltrigen zeigen sich zwischen dem zweiten und dritten Mzp. kaum Veränderungen in allen Gruppen der IG.

**Problemskalen - Effektstärken (Cohen's d)
Risikogruppen - Vergleich innerhalb der IG
Veränderungen zwischen dem 1.-2. und 2.-3. Mzp.**

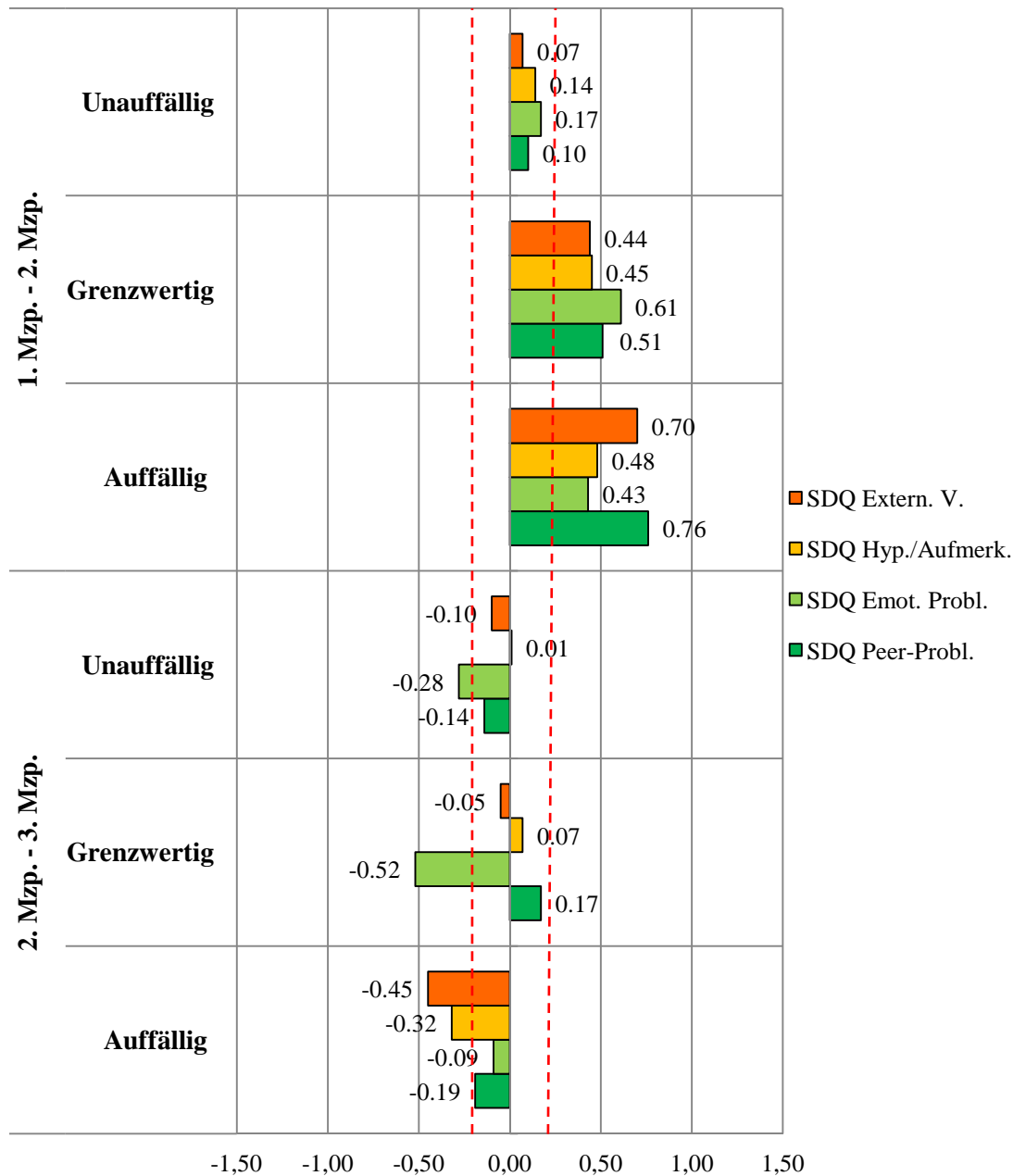


Abbildung 31. Problemskalen - Effektstärken (Cohen's d) der drei Risikogruppen innerhalb der IG; Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten sowie zwischen dem zweiten und dritten Mzp.; d berechnet über $(M_{IG(vorher)} - M_{IG(nachher)}) / SD_{pooled}$ und $(M_{IG(nachher)} - M_{IG(Follow-up)}) / SD_{pooled}$.

Problemskalen - Veränderungen der unauffälligen, grenzwertigen und auffälligen Kinder der Kontrollgruppe (siehe Abbildung 32). Zwischen dem ersten und zweiten Befragungszeitpunkt verändern sich die Werte für das Problemverhalten in der unauffälligen Gruppe nur geringfügig. Keiner der Differenzwerte erreicht die Höhe eines kleinen Effektes. In der grenzwertig beurteilten Gruppe nehmen die Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme ($d = 0.49$) und die emotionalen Probleme ($d = 0.36$) zwischen dem ersten und zweiten Mzp. ab, allerdings bleiben die Probleme mit Gleichaltrigen - wie auch in der unauffälligen Gruppe - unverändert. In der auffälligen Risikogruppe ist über die alle Skalen eine Abnahme der Problemwerte zu verzeichnen (besonders deutlich der Peer-Probleme, $0.33 \leq d \leq 0.56$). Die einzige Ausnahme bildet das externalisierende Problemverhalten, das sich zwischen dem ersten und zweiten Mzp. in keiner Risikogruppen der KG verändert.

Zwischen dem zweiten und dritten Mzp. nehmen die Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme in allen Gruppen der KG ab ($0.24 \leq d \leq 0.49$), während die emotionalen Probleme in allen Gruppen nahezu unverändert bleiben. In der unauffälligen und grenzwertigen Risikogruppe der KG ist zusätzlich eine Abnahme der Peer-Probleme zu beobachten ($d = 0.36$ und $d = 0.57$), die sich in der auffälligen Gruppe nicht zeigt. Die externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten der unauffälligen Kinder der KG bleiben zwischen dem zweiten und dritten Befragungszeitpunkt gleich, wohingegen sie sich in den anderen beiden Gruppen der KG reduzieren ($d = 0.26$ und $d = 0.30$).

**Problemskalen - Effektstärken (Cohen's d)
Risikogruppen - Vergleich innerhalb der KG
Veränderungen zwischen dem 1.-2. und 2.-3. Mzp.**

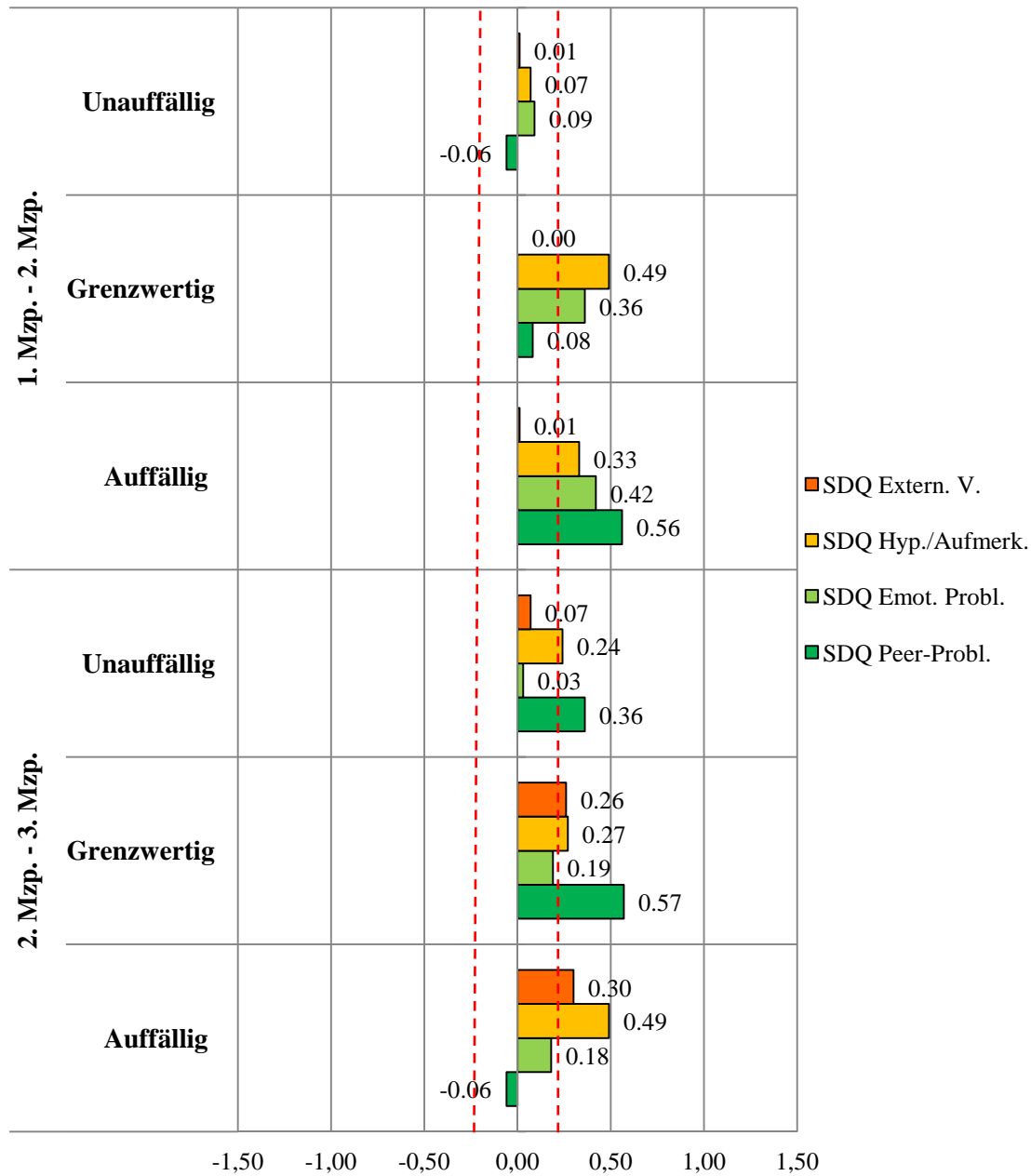


Abbildung 32. Problemskalen - Effektstärken (Cohen's d) der drei Risikogruppen innerhalb der KG; Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten sowie zwischen dem zweiten und dritten Mzp.; d berechnet über $(M_{KG(vorher)} - M_{KG(nachher)}) / SD_{pooled}$ und $(M_{KG(nachher)} - M_{KG(Follow-up)}) / SD_{pooled}$.

Kompetenzskalen - Veränderungen der unauffälligen, grenzwertigen und auffälligen Kinder der Interventionsgruppe. Anhand der Abbildung 33 lässt sich erkennen, dass alle untersuchten Kompetenzen zwischen dem ersten und zweiten Mzp. in der unauffälligen, grenzwertigen und auffälligen Risikogruppe der IG zunehmen. Besonders eindrücklich ist diese Zunahme im Sinne großer Effekte beim prosozialem Verhalten ($d = -1.11$) und positiven Konfliktverhalten ($d = -0.78$) in der auffälligen Gruppe zu beobachten. Lediglich beim prosozialem Verhalten in der unauffälligen Gruppe wird kein Effekt erreicht.

Zwischen dem zweiten und dritten Mzp. setzt sich diese Entwicklung in der unauffälligen und grenzwertigen Gruppe bei allen Kompetenzen durchgängig fort, was sich besonders an der Zunahme des Emotionswissens zeigt (unauffällige Gruppe: $d = -0.67$, grenzwertige Gruppe: $d = -0.72$). Auch bei der auffälligen Gruppe nehmen die Kompetenzen zwischen dem zweiten und dritten Mzp. weiter zu. Zwei Ausnahmen bilden das prosoziale Verhalten, das wieder abnimmt, und das positive Konfliktverhalten, das gleich bleibt.

**Kompetenzskalen - Effektstärken (Cohen's d)
Risikogruppen - Vergleich innerhalb der IG
Veränderungen zwischen dem 1.-2. und 2.-3. Mzp.**

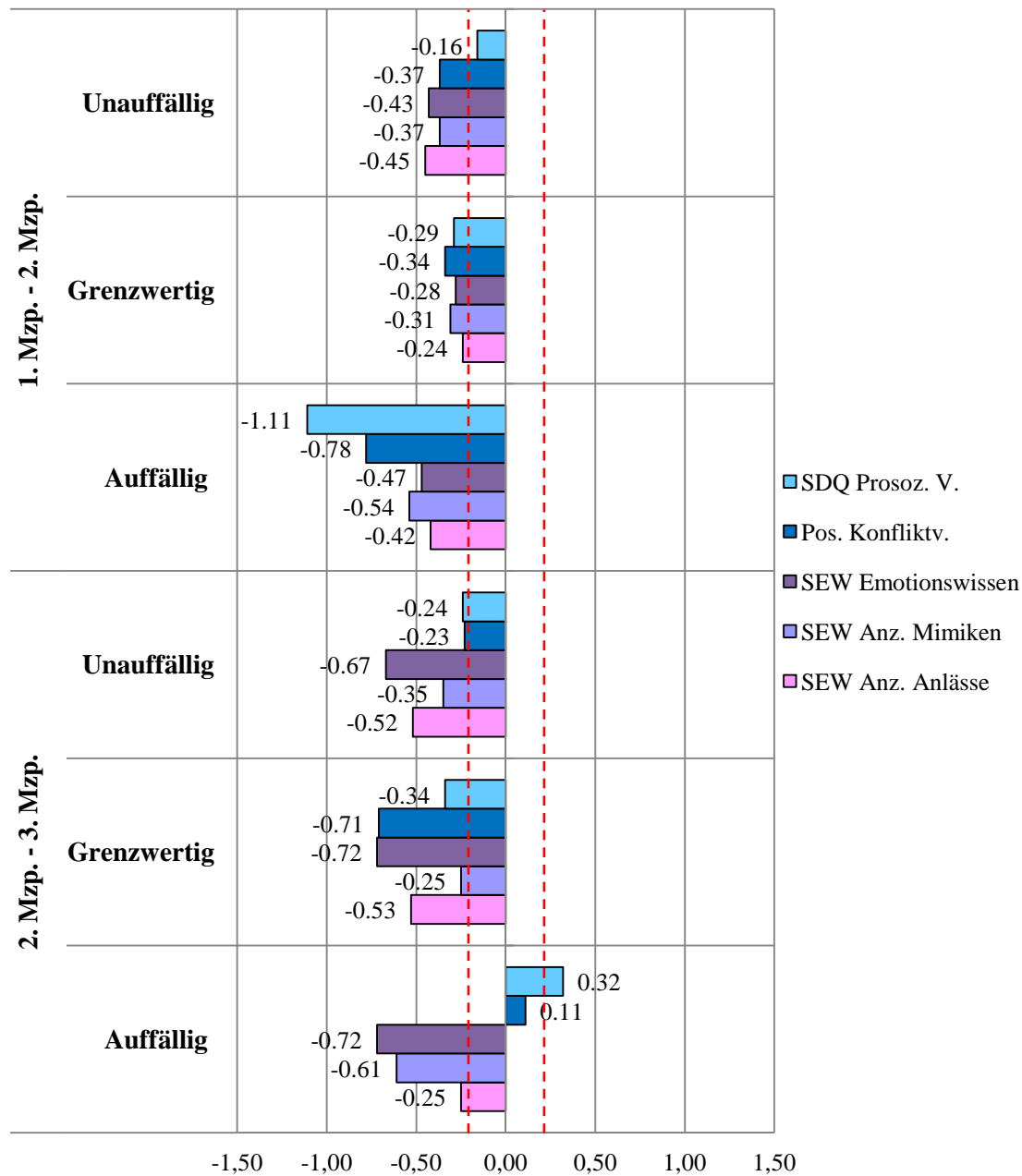


Abbildung 33. Kompetenzskalen - Effektstärken (Cohen's d) der drei Risikogruppen innerhalb der IG; Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten sowie zwischen dem zweiten und dritten Mzp.; d berechnet über $(M_{IG(vorher)} - M_{IG(nachher)}) / SD_{pooled}$ und $(M_{IG(nachher)} - M_{IG(Follow-up)}) / SD_{pooled}$.

Kompetenzskalen - Veränderungen der unauffälligen, grenzwertigen und auffälligen Kinder der Kontrollgruppe (siehe Abbildung 34). Zwischen dem ersten und zweiten Mzp. bleiben das prosoziale Verhalten und positive Konfliktverhalten in der unauffälligen Risikogruppe der KG unverändert, während beide Werte in der grenzwertigen Gruppe zunehmen. In der auffälligen Gruppe nimmt lediglich das prosoziale Verhalten zu, während das positive Konfliktverhalten unverändert bleibt. Das Emotionswissen, die Erkennensleistung von Mimiken und die Zuordnungsfähigkeit von Anlässen zu Emotionen nehmen in alle drei Gruppen zwischen dem ersten und zweiten Mzp. zu. Als besonders beachtenswert ist der große Effekt bei der Zunahme der Erkennensleistung von Mimiken bei den auffälligen Kindern der KG zwischen dem ersten und zweiten Mzp. hervorzuheben ($d = -1.18$).

Zwischen dem zweiten und dritten Mzp. ist in allen Risikogruppen der KG und auf allen Skalen eine Zunahme der Kompetenzen zu beobachten. Die einzige Ausnahme bildet hierbei die Erkennensleistung von Mimiken bei der auffälligen Gruppe der KG, die sich im Vergleich zum zweiten Befragungszeitpunkt verringert.

**Kompetenzskalen - Effektstärken (Cohen's d)
Risikogruppen - Vergleich innerhalb der KG
Veränderungen zwischen dem 1.-2. und 2.-3. Mzp.**

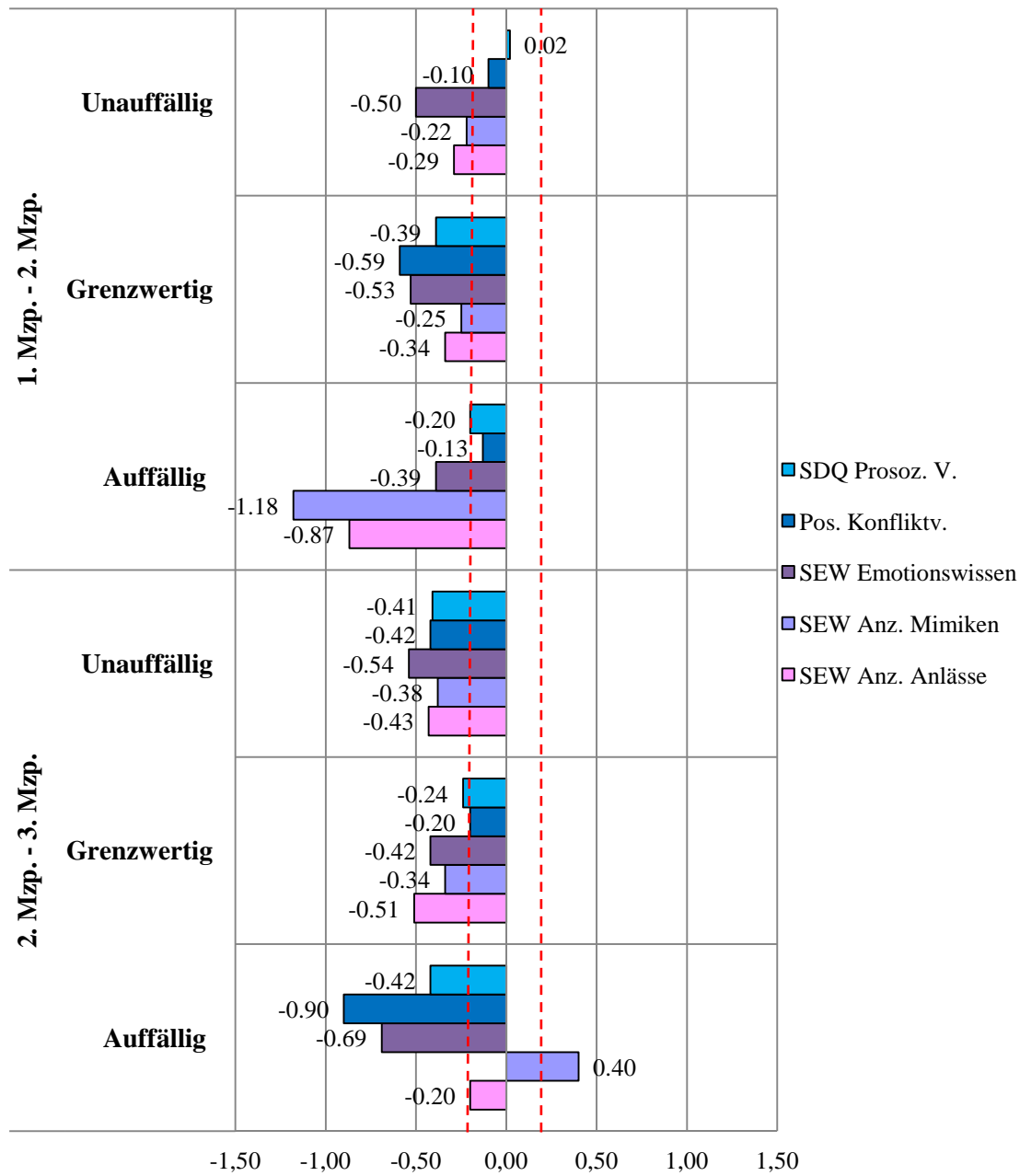


Abbildung 34. Kompetenzskalen - Effektstärken (Cohen's d) der drei Risikogruppen innerhalb der KG; Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten sowie zwischen dem zweiten und dritten Mzp.; d berechnet über $(M_{KG(vorher)} - M_{KG(nachher)}) / SD_{pooled}$ und $(M_{KG(nachher)} - M_{KG(Follow-up)}) / SD_{pooled}$.

Differenzielle Effektstärken – Vergleich der Risikogruppen der Interventions- und Kontrollgruppe zu den drei Messzeitpunkten

In diesem Abschnitt sollen Vergleiche zwischen der IG und KG für die einzelnen Risikogruppen zu den drei Mzp. durchgeführt werden. Die Ausführungen erfolgen anhand von Abbildungen. Die Tabelle mit den dazugehörigen Werten findet sich im Anhang (Tabelle A.94).

Zunächst werden eine Analyse der Problemskalen und anschließend eine Auswertung der Kompetenzskalen vorgenommen.

Problemskalen – Vergleich der unauffälligen, grenzwertigen und auffälligen Risikogruppen der Interventions- und Kontrollgruppe zu den drei Messzeitpunkten.

Die Vergleiche der Problemskalen der verschiedenen Gruppen werden in Abbildung 35 wiedergegeben. Die drei Risikogruppen sind in den Farben blau (unauffällig), grün (grenzwertig) und rot (auffällig) hervorgehoben. Der Vergleich der unauffälligen Kindergruppen zeigt zum ersten und zweiten Mzp. nur geringe Differenzen zwischen IG und KG, die die Höhe eines kleinen Effektes verfehlen. Zum dritten Befragungszeitpunkt sind kleine Effekte zu erkennen: die Erzieherinnen der unauffälligen Kinder der IG schätzen diese als hyperaktiver und aufmerksamkeitsgestörter ($d = 0.22$) ein, sehen mehr emotionale Probleme ($d = 0.37$) und geben mehr Probleme mit Gleichaltrigen in den Fragebögen an ($d = 0.35$) als die Erzieherinnen der KG. Die grenzwertig eingestuften Kinder der IG und KG unterscheiden sich bereits zum ersten Mzp. im Hinblick auf ihre externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten ($d = 0.27$), die in der IG ausgeprägter sind. Direkt nach der Durchführung von Kindergarten *plus* haben die emotionalen Probleme ($d = -0.42$) und Peer-Probleme ($d = -0.57$) bei den grenzwertig eingeschätzten Kindern der IG abgenommen bzw. bei denen der KG zugenommen. Der Vergleich der beiden Gruppen zeigt weniger Probleme bei diesen beiden Skalen bei den Kindern der IG. Zum dritten Befragungszeitpunkt haben die grenzwertig eingestuften Kinder der IG allerdings wieder eine höhere Ausprägung der Hyperaktivität/ Aufmerksamkeits- ($d = 0.27$) und der emotionalen Probleme ($d = 0.28$). Hingegen haben die grenzwertig eingeschätzten Kinder der IG langfristig weniger Probleme mit ihren Altersgenossen ($d = -0.26$) als die Kinder der KG. Zuletzt soll die auffällige Gruppe der IG und KG verglichen werden. Dabei zeigt sich bereits zum ersten Mzp. ein großer Effekt bei den Problemen mit Gleichaltrigen ($d = 0.93$). Diese Probleme sind bei den auffälligen Kindern der IG viel deutlicher ausgeprägt und bleiben über alle drei Mzp. erhalten. Darüber hinaus

Problemskalen - Effektstärken (Cohen's d)
Vergleich innerhalb der drei Mzp. und Risikogruppen
Unterschiede zwischen IG und KG

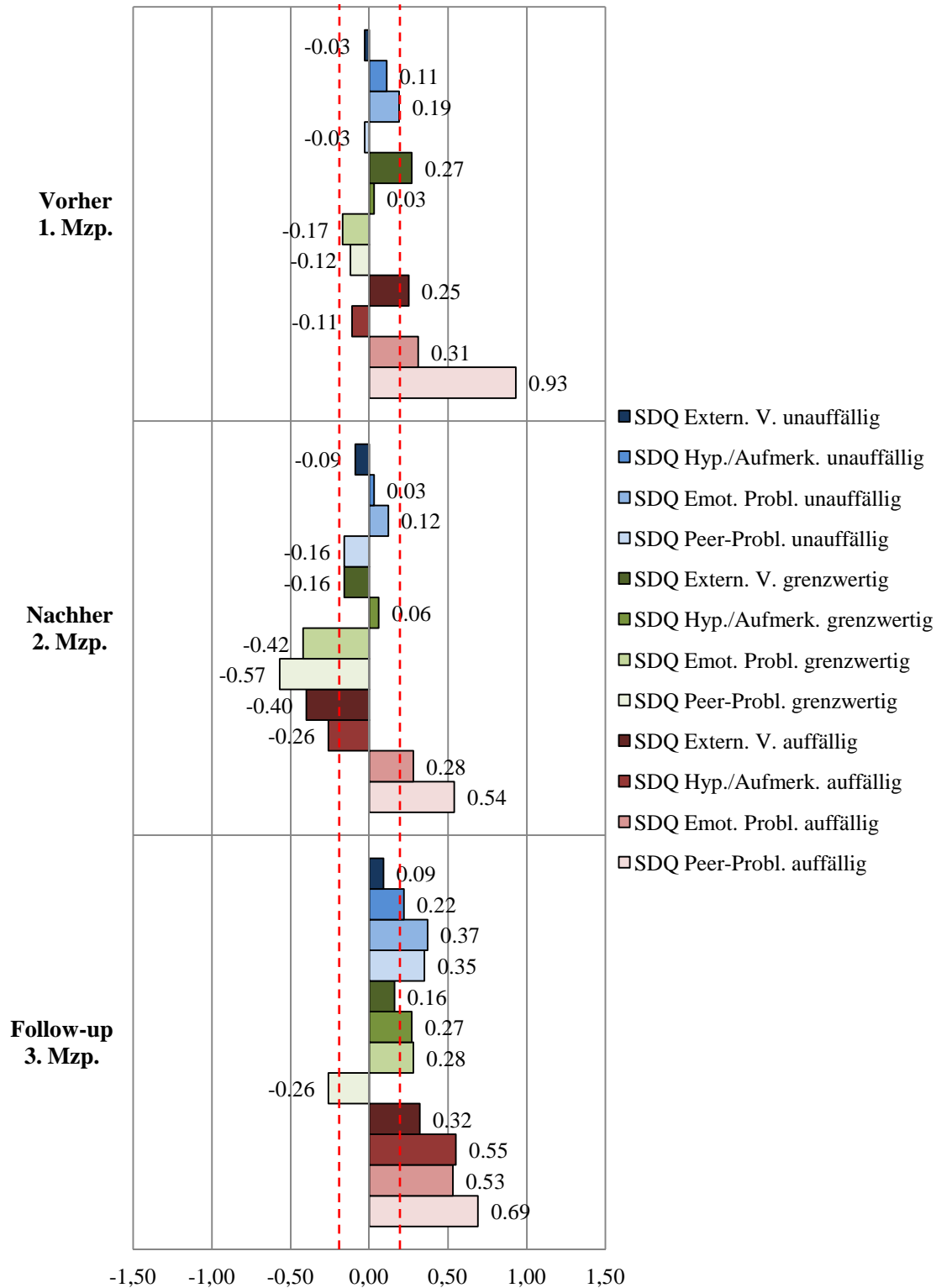


Abbildung 35. Problemskalen - Effektstärken (Cohen's d) innerhalb der drei Messzeitpunkte (vorher, nachher, Follow-up) und für die einzelnen Risikogruppen; Unterschiede zwischen IG und KG sowie zwischen den Risikogruppen; d berechnet über $d = (M_{IG(vorher)} [bzw. M_{IG(nachher)}, M_{IG(Follow-up)}] - M_{KG(vorher)} [bzw. M_{KG(nachher)}, M_{KG(Follow-up)}]) / SD_{pooled}$.

weisen die auffälligen Kinder der IG bereits zum ersten Mzp. höhere Problemwerte bei den externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten ($d = 0.25$) und bei den emotionalen Problemen ($d = 0.31$) auf im Vergleich zu den auffälligen Kindern der KG. Auch die emotionalen Probleme bleiben bei den auffälligen Kindern der IG im Vergleich mit der KG über alle Befragungszeitpunkte konstant höher. Die Betrachtung der Vergleichswerte zum zweiten Mzp. lässt erkennen, dass die auffälligen Kinder der IG kurzfristig weniger externalisierende Problemverhaltensweisen ($d = -0.40$) und Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme haben ($d = -0.26$). Dieser Unterschied kehrt sich beim dritten Befragungszeitpunkt allerdings wieder ins Gegenteil. Insgesamt ist keine nachhaltige Verbesserung der Kinder der IG im Vergleich mit den Kindern der KG zu beobachten.

Kompetenzskalen – Vergleich der unauffälligen, grenzwertigen und auffälligen Risikogruppen der Interventions- und Kontrollgruppe zu den drei Messzeitpunkten. In Abbildung 36 sind die Effektstärken für die einzelnen Kompetenzskalen dargestellt. Auch hier werden die drei Risikogruppen farblich voneinander abgegrenzt. Es zeigt sich, dass in der „unauffälligen“-Gruppe (blau) nur geringe Differenzen der Kompetenzen zwischen der IG und KG zu beobachten sind. Zum ersten Mzp. verfügt die unauffällige KG allerdings über ein ausgeprägteres prosoziales Verhalten als die unauffälligen Kinder der IG ($d = -0.26$). Dieser kleine Effekt verschwindet zum zweiten Befragungszeitpunkt, ist zum dritten Mzp. aber wieder vorhanden. Zum zweiten Mzp. weisen die unauffälligen Kinder der KG ein besseres Emotionswissen auf ($d = -0.24$). Dieser Unterschied lässt sich zum dritten Mzp. jedoch nicht mehr belegen ($d = -0.10$). Betrachtet man die Kompetenzen der „grenzwertigen“-Gruppe (grün) lässt sich bereits zum ersten Mzp. aufzeigen, dass die grenzwertig-eingestufteten Kinder der IG im Vergleich zu den Kindern der KG über eine bessere Erkennensleistung von Mimiken verfügen ($d = 0.27$). Dieser Vorsprung bleibt über alle drei Mzp. erhalten. Die grenzwertig-eingestufteten Kinder der IG schneiden beim zweiten Mzp. im Hinblick auf ihr positives Konfliktverhalten ($d = -0.29$) und ihr Emotionswissen ($d = -0.36$) schlechter ab als die Kinder der KG. Diese kleinen Effekte finden sich aber nur beim zweiten Mzp. Auch die Aufgaben zur Zuordnungsfähigkeit von Anlässen zu Mimiken gelingen den Kindern der grenzwertig-Gruppe aus der KG besser als denen aus der IG. Über die drei Befragungszeitpunkte betrachtet, wird dieser Unterschied immer größer (T1: $d = -0.12$, T2: $d = -0.29$, T3: $d = -0.46$).

Der Vergleich der IG und KG der auffälligen Gruppen (rot) macht deutlich, dass sich die auffälligen Kinder der IG und KG bereits zum ersten Mzp. deutlich unterscheiden. Die auffälligen Kinder der KG verfügen über mehr prosoziales Verhalten ($d = -0.60$), mehr positives Konfliktverhalten ($d = -0.52$), ein ausgeprägteres Emotionswissen ($d = -0.31$) und eine bessere Erkennensleistung von Mimiken ($d = -0.33$). Lediglich bei der Zuordnungsleistung von Anlässen zu Mimiken ergibt sich kein Unterschied zwischen den Gruppen zum ersten Mzp. Zum zweiten Befragungszeitpunkt zeigt der Vergleich innerhalb der auffälligen Gruppe ein anderes Bild: im Hinblick auf das prosoziale Verhalten ($d = 0.29$) und positive Konfliktverhalten ($d = 0.20$) weisen nun die auffälligen Kinder der IG höhere Ausprägungen auf. Die Unterschiede beim Emotionswissen ($d = -0.28$) und in der Zuordnungsleistung von Anlässen zu Mimiken ($d = -0.26$) sind allerdings ähnlich ausgebildet wie beim ersten Mzp. Bei der Erkennensleistung von Mimiken ist ein großer Effekt ($d = -0.85$) zu beobachten, der auf eine höhere Kompetenz in diesem Bereich der auffälligen Kinder der KG verweist. Zum dritten Befragungszeitpunkt verändert sich das Verhältnis wiederum, sodass sich zwischen IG und KG ähnliche Differenzen wie beim ersten Mzp. zeigen. Die auffälligen Kinder der IG schneiden (mit Ausnahme der Erkennensleistung von Mimiken und das Emotionswissen, bei denen sich die Gruppen kaum noch unterscheiden) bei allen Skalen schlechter ab als die auffälligen Kinder der KG. Die größte Differenz ist beim positiven Konfliktverhalten ($d = -0.70$) zu entdecken.

**Kompetenzskalen - Effektstärken (Cohen's d)
Vergleich innerhalb der drei Mzp. und Risikogruppen
Unterschiede zwischen IG und KG**

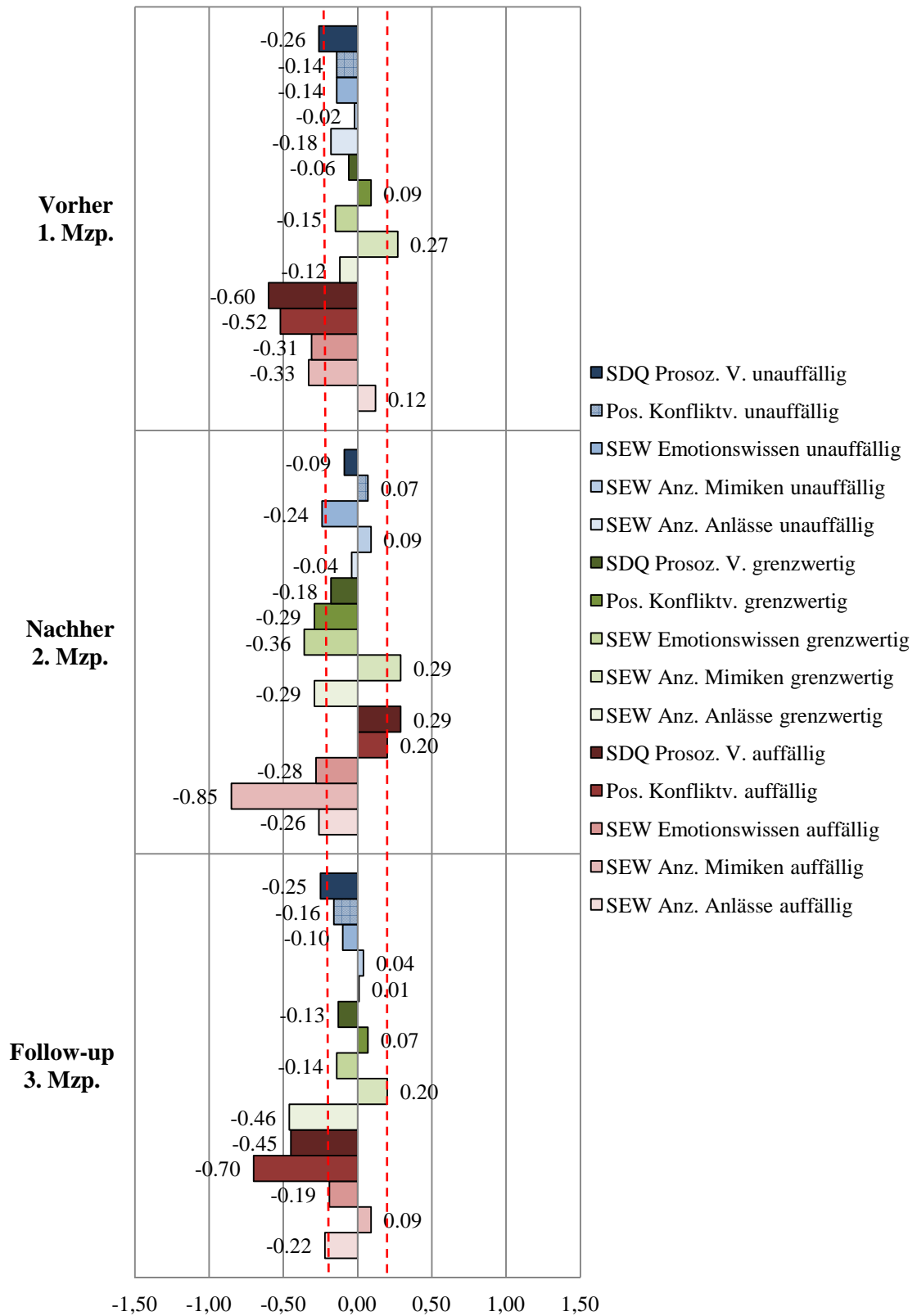


Abbildung 36. Kompetenzskalen - Effektstärken (Cohen's d) innerhalb der drei Mzp. und für die einzelnen Risikogruppen; Unterschiede zwischen IG und KG sowie zwischen den Risikogruppen; d berechnet über $(M_{IG(vorher)} [bzw. M_{IG(nachher)}, M_{IG(Follow-up)}] - M_{KG(vorher)} [bzw. M_{KG(nachher)}, M_{KG(Follow-up)}]) / SD_{pooled}$.

3.2.3.5 Fragestellung 3: Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Hinblick auf die Beantwortung der Fragestellung 3 wurden zunächst die Veränderungen der Risikogruppen der IG und der KG zwischen dem ersten und zweiten sowie zwischen dem zweiten und dritten Mzp. analysiert. Anschließend wurden die drei Risikogruppen innerhalb der IG mit denen innerhalb der KG zu den drei Befragungszeitpunkten betrachtet.

Die Berechnungen der Varianzanalysen mit Messwiederholung erbrachten signifikante Interaktionseffekte „Zeit * Kategorie * Gruppenzugehörigkeit“ bei den „Externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten“ (SDQ) und beim „Positiven Konfliktverhalten“. Es konnte belegt werden, dass die externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten der auffälligen Kinder der IG zwischen dem ersten und zweiten Mzp. abnahmen, während das externalisierende Problemverhalten der auffälligen Kinder der KG nahezu gleich blieb. Zum dritten Befragungszeitpunkt nahmen die Auffälligkeiten in der IG allerdings wieder so stark zu, dass die auffälligen Kinder der IG wieder problembelasteter von ihren Erzieherinnen eingeschätzt wurden als die auffälligen Kinder der KG. Diese Entwicklung trifft in schwächerer Ausprägung auch für die grenzwertig-Gruppe zu, allerdings nimmt das externalisierende Problemverhalten in der IG zwischen dem zweiten und dritten Mzp. nur minimal wieder zu, nachdem eine deutliche Abnahme zwischen dem ersten und zweiten Mzp. stattgefunden hat. Die Veränderungen lassen darauf schließen, dass Kindergarten *plus* den auffälligen und grenzwertigen Kindern der IG im Vergleich zu den Kindern dieser Risikogruppen der KG kurzfristig (d.h. zwischen dem ersten und zweiten Mzp.) einen Vorteil verschafft im Sinne einer Abnahme des externalisierenden Problemverhaltens. Langfristig verliert sich dieser Vorsprung aber wieder. Beim positiven Konfliktverhalten sind die Verläufe in der unauffälligen und grenzwertigen Risikogruppe in der IG und KG ähnlich. Ein deutlicher Unterschied zeigt sich in der auffälligen Risikogruppe: während bei den auffälligen Kindern in der IG und KG zwischen dem ersten und zweiten Mzp. noch deutliche Fortschritte bei der Entwicklung von positivem Konfliktverhalten zu beobachten sind, setzt sich dieser Verlauf nach dem zweiten Mzp. in der IG nicht mehr fort. Nach dem zweiten Mzp. ist bei den auffälligen Kindern der IG wieder eine deutliche Abnahme des positiven Konfliktverhaltens zu beobachten. Hingegen setzt sich die positive Entwicklung bzw. Zunahme des Konfliktverhaltens bei den auffälligen Kindern der KG auch nach dem zweiten Mzp. fort. Die zum ersten Mzp. als auffällig beurteilten Kinder der KG erreichen zum dritten Mzp. das gleiche Niveau an positivem Konfliktverhalten wie die grenzwertig eingeschätzten Kinder.

Bei den anderen Skalen des SDQ und dem Emotionswissen konnte mit Hilfe der Varianzanalysen mit Messwiederholung nicht belegt werden, dass die auffälligen und grenzwertigen Kinder der IG eine größere Verbesserung ihrer sozialen und emotionalen Kompetenzen durch das Programm Kindergarten *plus* aufweisen als die auffälligen und grenzwertigen Kinder der KG. Das bedeutet, dass keine Abnahme der Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme, der Peer-Probleme, der emotionalen Probleme und keine Zunahme des prosozialen Verhaltens und des Emotionswissens zu erkennen ist, die sich in den Gruppen unterscheiden.

Mit Hilfe der differenziellen Effektstärken (Cohen's d) wurden zunächst die Veränderungen in der IG und KG untersucht. Tabelle 42 gibt eine Übersicht über die Richtungen der Veränderungen in den einzelnen Risikogruppen der IG und KG.

Vergleich der Veränderungen auf den Problemskalen:

Zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt zeigen sich in der IG und der KG keine Veränderungen in den unauffälligen Gruppen. In der grenzwertigen Gruppe der IG nehmen die Werte der externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten und Probleme mit Gleichaltrigen zwischen dem ersten und zweiten Mzp. ab, im Gegensatz zur grenzwertigen Gruppe der KG, bei der sich bei diesen beiden Skalen nichts verändert. Die Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme und emotionalen Probleme nehmen in der grenzwertigen Risikogruppe der IG und der KG ab. In den auffälligen Gruppen ist zwischen dem ersten und zweiten Mzp. überall eine Abnahme der Problemwerte zu verzeichnen (mit Ausnahme der externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten der KG, die unverändert bleiben).

Zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt sind in den Risikogruppen der KG insgesamt keine Zunahmen der Probleme wie in der IG zu beobachten. Die Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme reduzieren sich in allen Risikogruppen der KG. Hingegen nehmen sie in der auffälligen Gruppe der IG wieder zu. Auch das externalisierende Problemverhalten reduziert sich zwischen dem zweiten und dritten Mzp. in der grenzwertigen und auffälligen Gruppe der KG, während es in der auffälligen Gruppe der IG wieder zunimmt. Die Peer-Probleme verringern sich in der KG bei den unauffälligen und grenzwertig eingeschätzten Kindern. Während die emotionalen Probleme in allen Risikogruppen der KG zwischen dem zweiten und dritten Mzp. gleich bleiben, nehmen diese in der unauffälligen und grenzwertigen Gruppe der IG wieder zu.

Tabelle 42: Übersicht über die Effektstärken (Cohen's d) zwischen den Messzeitpunkten für die unauffällige, grenzwertige und auffällige Risikogruppe der IG und KG (Fragestellung 3 und 4).

| | | unauffällig | | grenzwertig | | auffällig | |
|--|----|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | | 1.-2. Mzp. | 2.-3. Mzp. | 1.-2. Mzp. | 2.-3. Mzp. | 1.-2. Mzp. | 2.-3. Mzp. |
| | | d | | d | | d | |
| SDQ Extern | IG | → 0.07 | → -0.10 | ↓ 0.44 | → -0.05 | ↓ 0.70 | ↑ -0.45 |
| | KG | → 0.01 | → 0.07 | → 0 | ↓ 0.26 | → 0.01 | ↓ 0.30 |
| SDQ Hyp | IG | → 0.14 | → 0.01 | ↓ 0.45 | → 0.07 | ↓ 0.48 | ↑ -0.32 |
| | KG | → 0.07 | ↓ 0.24 | ↓ 0.49 | ↓ 0.27 | ↓ 0.33 | ↓ 0.49 |
| SDQ EmoP | IG | → 0.17 | ↑ -0.28 | ↓ 0.61 | ↑ -0.52 | ↓ 0.43 | → -0.09 |
| | KG | → 0.09 | → 0.03 | ↓ 0.36 | → 0.19 | ↓ 0.42 | → 0.18 |
| SDQ PeerP | IG | → 0.10 | → -0.14 | ↓ 0.51 | → 0.17 | ↓ 0.76 | → -0.19 |
| | KG | → -0.06 | ↓ 0.36 | → 0.08 | ↓ 0.57 | ↓ 0.56 | → -0.06 |
| SDQ Prosoz ¹⁾ | IG | → -0.16 | ↑ -0.24 | ↑ -0.29 | ↑ -0.34 | ↑ -1.11 | ↑ -0.34 |
| | KG | → 0.02 | ↑ -0.41 | ↑ -0.39 | ↑ -0.24 | ↑ -0.20 | ↑ -0.42 |
| Pos Konfl ¹⁾ | IG | ↑ -0.37 | ↑ -0.23 | ↑ -0.34 | ↑ -0.71 | ↑ -0.78 | → 0.11 |
| | KG | → -0.10 | ↑ -0.42 | ↑ -0.59 | ↑ -0.20 | → -0.13 | ↑ -0.90 |
| SEW Emotionswissen Summe kurz ¹⁾ | IG | ↑ -0.43 | ↑ -0.67 | ↑ -0.28 | ↑ -0.72 | ↑ -0.42 | ↑ -0.72 |
| | KG | ↑ -0.50 | ↑ -0.54 | ↑ -0.53 | ↑ -0.42 | ↑ -0.39 | ↑ -0.69 |
| SEW Anz. Mimiken richtig ¹⁾ | IG | ↑ -0.37 | ↑ -0.35 | ↑ -0.31 | ↑ -0.25 | ↑ -0.54 | ↑ -0.61 |
| | KG | ↑ -0.22 | ↑ -0.38 | ↑ -0.25 | ↑ -0.34 | ↑ -1.18 | ↓ 0.40 |
| SEW Anz. Anlässe richtig ¹⁾ | IG | ↑ -0.45 | ↑ -0.52 | ↑ -0.24 | ↑ -0.53 | ↑ -0.42 | ↑ -0.25 |
| | KG | ↑ -0.29 | ↑ -0.43 | ↑ -0.34 | ↑ -0.51 | ↑ -0.87 | ↑ -0.20 |

Anmerkungen: IG... Interventionsgruppe; KG... Kontrollgruppe; Abkürzungen siehe Tabelle 14 und 16; d... Effektgröße Cohen's d; bei Problemskalen: ↑... Zunahme ($d \leq -0.20$), ↓... Abnahme ($d \geq 0.20$), →... keine Veränderung ($-0.20 < d < 0.20$); ¹⁾ bei Kompetenzskalen: ↑... Zunahme ($d \leq -0.20$), ↓... Abnahme ($d \geq 0.20$), →... keine Veränderung ($-0.20 > d < 0.20$).

Vergleich der Veränderungen auf den Kompetenzskalen:

Zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt ist sowohl in den einzelnen Risikogruppen der IG als auch der KG eine ähnliche Zunahme der Kompetenzen zu beobachten. Die einzigen Ausnahmen bilden das prosoziale Verhalten bei den unauffälligen Kindern der IG und KG und das positive Konfliktverhalten bei den unauffälligen und auffälligen Kindern der KG, die unverändert bleiben. Während in der auffälligen Gruppe der IG eine besonders bemerkenswerte Zunahme des prosozialen Verhaltens zu verzeichnen ist, ist dies in der auffälligen Gruppe der KG vor allem die Zunahme der Erkennensleistung von Mimiken, die sich besonders hervorhebt.

Zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt nehmen in den Risikogruppen der IG als auch der KG die Kompetenzen im Großen und Ganzen weiter zu. Die Zunahmen in den unauffälligen Risikogruppen der IG und KG sind ähnlich, allerdings in der KG hinsichtlich des prosozialen Verhaltens und positiven Konfliktverhaltens und in der IG hinsichtlich des Emotionswissens und der Zuordnungsfähigkeit von Anlässen größer ausgeprägt. In den grenzwertigen Gruppen fallen die Zunahmen des positiven Konfliktverhaltens und Emotionswissens in der IG größer aus, dafür hinsichtlich der Erkennensleistung der Mimiken ein wenig besser in der grenzwertigen Gruppe der KG. Zwischen den auffälligen Risikogruppen der IG und KG zeigen sich zwischen dem ersten und zweiten Mzp. abweichende Veränderungen. In der auffälligen Gruppe der IG nimmt das prosoziale Verhalten leicht ab, während es in der auffälligen Gruppe der KG weiter zunimmt. Die Zunahme des positiven Konfliktverhaltens in der auffälligen Gruppe der KG zeigt sich in einem großen Effekt, wohingegen es in der auffälligen Gruppe der IG unverändert bleibt. In beiden Gruppen nehmen das Emotionswissen stark und die Zuordnungsfähigkeit von Anlässen zu Mimiken leicht zu. Die Erkennensleistung von Mimiken wird in der auffälligen Gruppe der KG schlechter, verbessert sich aber bei den auffälligen Kindern der IG.

Zusammenfassend kann zur Beantwortung der Fragestellung 3 festgehalten werden, dass die Hypothese, dass die zum ersten Mzp. von den Erzieherinnen auf dem SDQ-Gesamtwert als „auffällig“, „grenzwertig“ oder „unauffällig“ eingestuft Kinder der IG generell keine größere Verbesserung ihrer sozialen und emotionalen Kompetenzen durch das Programm Kindergarten *plus* (im Sinne der unter Hypothese 1 und 2 genannten Veränderungen) zeigen als die Kinder der KG, die zum ersten Mzp. als „auffällig“ bzw. „grenzwertig“ eingestuft wurden und nicht an dem Programm Kindergarten *plus* teilgenommen haben.

Die unauffälligen Kinder der IG und KG unterscheiden sich kurzfristig nach der Durchführung von Kindergarten *plus* nicht (mit Ausnahme eines geringeren Emotionswissens in der IG). Zum dritten Mzp. schneiden die unauffälligen Kinder der IG auf allen Problemskalen (mit Ausnahme der externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten) schlechter als die Kinder der KG ab. Hingegen bleiben die Kompetenzen in beiden Gruppen auch langfristig ähnlich ausgeprägt.

Die grenzwertig eingeschätzten Kinder der IG zeigen direkt nach der Durchführung des Programmes weniger emotionale und Peer-Probleme und eine bessere Erkennensleistung von Mimiken, aber auch ein geringeres positives Konfliktverhalten im Vergleich zu den grenzwertigen Kindern der KG. Auch acht Monate nach der Durchführung haben die grenzwertigen Kinder der IG noch weniger Probleme mit Gleichaltrigen und es gelingt ihnen besser als den grenzwertigen Kindern der KG, Mimiken zu benennen. Der langfristige Vergleich zeigt allerdings auch, dass die grenzwertigen Kinder der IG mehr emotionale Probleme, ausgeprägtere Werte bei Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsproblemen und eine geringere Zuordnungsfähigkeit von Anlässen zu Mimiken haben.

Die Werte der auffälligen Risikogruppen lassen sich nur erschwert vergleichen, da sich die Ausgangswerte der Gruppen bereits zum ersten Mzp. deutlich zu Ungunsten der auffälligen Kinder der IG unterscheiden (mit Ausnahme der Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsproblemen und der Zuordnungsfähigkeit von Anlässen zu Mimiken). Direkt nach der Durchführung von Kindergarten *plus* werden kurzfristig bei den auffälligen Kindern der IG weniger externalisierende Verhaltensauffälligkeiten, Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme, mehr prosoziales Verhalten und positives Konfliktverhalten als bei den auffälligen Kindern der KG beobachtet. Es werden bei ihnen allerdings kurzfristig auch mehr emotionale und Peer-Probleme wahrgenommen. Darüber hinaus kann festgestellt werden, dass die auffälligen Kinder der IG kurzfristig auch ein geringeres Emotionswissen (inkl. einer schlechteren Erkennensleistung von Mimiken und Zuordnungsfähigkeit von Anlässen) im Vergleich zu den auffälligen Kindern der KG aufweisen. Langfristig schneiden die auffälligen Kinder der IG auf allen erhobenen Variablen (mit Ausnahme des Emotionswissens und der Erkennensfähigkeit von Mimiken) schlechter als die auffälligen Kinder der KG ab.

3.2.4 Fragestellung 4: Vergleich der Risikogruppen der Kinder innerhalb der Interventionsgruppe (Effektstärken)

Beim Vergleich der Risikogruppen der Kinder innerhalb der IG wird der Frage nachgegangen, ob eine der drei Risikogruppen der IG mehr von Kindergarten *plus* profitieren kann. Die Analyse erfolgt auf Grundlage der Effektstärken der Problem- und Kompetenzskalen aus dem vorherigen Kapitel (Abbildungen 29 und 31).

Der Vergleich der unauffällig und grenzwertig eingeschätzten Kinder mit den auffälligen Kindern erfolgt getrennt nach kurzfristigen (zwischen dem ersten und zweiten Mzp.) und langfristigen (zwischen dem zweiten und dritten Mzp.) Veränderungen.

Die Betrachtung der **Problemskalen** ergibt, dass sich in der grenzwertigen und auffälligen Gruppe auf allen Skalen kurzfristig deutlichere Veränderungen im Sinne einer Abnahme der psychischen Auffälligkeiten zeigen als in der unauffälligen Gruppe. Dabei zeigt der Vergleich der grenzwertigen und auffälligen Gruppe kurzfristig eine deutlichere Abnahme in der auffälligen Gruppe hinsichtlich der externalisierenden und Peer-Probleme. Im Gegensatz dazu ist die Abnahme der emotionalen Probleme in der grenzwertigen Gruppe kurzfristig größer als in der auffälligen Gruppe. Längerfristig kann nicht belegt werden, dass die auffälligen Kinder mehr vom Programm profitieren, denn bei ihnen nehmen die Auffälligkeiten zum dritten Mzp. auf allen Problemskalen wieder zu. Diese Zunahme der Schwierigkeiten ist bei den auffälligen Kindern größer ausgeprägt als bei denen der grenzwertigen und unauffälligen Risikogruppe. Eine Ausnahme bilden die emotionalen Probleme, die sich bei den auffälligen Kindern langfristig kaum verändern, bei der unauffälligen und grenzwertigen Gruppe aber wieder zunehmen.

Zwischen dem ersten und zweiten Mzp. zeigt sich in allen drei Gruppen eine Zunahme an **Kompetenzen**. Kurzfristig profitieren die auffälligen Kinder der IG allerdings deutlicher von Kindergarten *plus* als die anderen beiden Gruppen im Sinne einer Zunahme des prosozialen Verhaltens und positiven Konfliktverhaltens. Die Zunahme des Emotionswissens und die Anzahl der richtig zugeordneten Anlässe war zwischen dem ersten und zweiten Mzp. in der auffälligen ähnlich wie in der unauffälligen Gruppe, aber größer als in der grenzwertigen Risikogruppe. Darüber hinaus machte die auffällige Gruppe auch größere Fortschritte im Erkennen von Mimiken als die anderen beiden Gruppen. Längerfristig, d.h. zwischen dem zweiten und dritten Mzp., schneidet die auffällige Gruppe hinsichtlich der Veränderungen des prosozialen Verhaltens und positiven Konfliktverhaltens schlechter als die anderen beiden

Gruppen ab, da sie zum dritten Mzp. Kompetenz in diesem Bereich wieder verliert. Das Emotionswissen entwickelt sich zwischen dem zweiten und dritten Mzp. in allen Gruppen gleichmäßig weiter. Die Verbesserung der auffälligen Gruppe beim Erkennen von Mimiken ist längerfristig deutlicher als in den anderen beiden Gruppen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass bei den Kindern der anderen beiden Gruppe diese Fähigkeit schon von Beginn an vorhanden war, und sie daher gar keine weiteren Fortschritte machen konnten (im Sinne eines Deckeneffektes). Die Entwicklung bei der Zuordnungsleistung von Anlässen zu Mimiken ist bei den Kindern der auffälligen Gruppe zwischen dem zweiten und dritten Mzp. weniger ausgeprägt als in den anderen beiden Gruppen, sodass auch hier kein Vorsprung für die auffälligen Kinder zu erkennen ist.

Zusammenfassend muss zur Beantwortung der Fragestellung 4 festgehalten werden, dass die aufgestellten Annahmen nicht umfassend über alle drei Mzp. bestätigt werden können, sondern getrennt für kurz- und langfristige Effekte betrachtet und beurteilt werden sollten. Im Hinblick auf die **Kompetenzen** kann man zwar erkennen, dass die auffälligen Kinder der IG zunächst kurzfristig positivere Veränderungen durch Kindergarten *plus* zeigen, dieser Zuwachs bleibt aber nur teilweise zum dritten Mzp. erhalten, weil dann das prosoziale Verhalten und positive Konfliktverhalten in der auffälligen Gruppe wieder abnimmt. Ebenso kann weder kurz- noch langfristig eindeutig belegt werden, dass die Kinder der auffälligen Gruppe im Sinne einer ausgeprägteren Abnahme der **psychischen Auffälligkeiten** generell mehr von Kindergarten *plus* profitieren als die unauffällig und grenzwertig beurteilten Kinder. Letztlich lässt sich nur eine etwas größere kurzfristige Abnahme der externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten und Peer-Probleme der auffälligen Gruppe zwischen dem ersten und zweiten Mzp. aufdecken. Diese setzt sich zum dritten Mzp. aber nicht fort bzw. verkehrt sich ins Gegenteil. Zwischen dem zweiten und dritten Mzp. nehmen alle Probleme in der auffälligen Gruppe wieder zu. Hierbei ist die Zunahme der emotionalen Probleme bei den auffälligen Kindern allerdings nicht so ausgeprägt wie bei den Kindern der anderen beiden Gruppen, was als Vorteil für die auffälligen Kinder interpretiert werden kann.

3.2.5 Fragestellung 5: Formative Evaluation von Kindergarten *plus* (Erfahrungen der Erzieherinnen mit dem Programm)

Die deskriptiven Ergebnisse zu Kindergarten *plus* stammen aus zwei unterschiedlichen Quellen: einerseits wurden die Trainerinnen befragt und andererseits wurden die Alltagserzieherinnen um eine Einschätzung der einzelnen Kinder im Hinblick auf das Programm gebeten.

Im folgenden Abschnitt sollen die prägnantesten Ergebnisse präsentiert werden, da eine ausführliche Darstellung aller Ergebnisse den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde. Für eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Module sowie der dafür benötigten Materialien und Methoden wird auf drei Bachelor-Arbeiten verwiesen, in denen umfangreiche Auswertungen vorgenommen wurden (Künkenrenken, 2010, Jünemann, 2010, Drozynski, 2011). Die Trainerfragebögen zum zweiten und dritten Mzp. können dem Anhang entnommen werden.

3.2.5.1 Durchführung des Programmes

Zusammensetzung der Gruppen. Während der Evaluationsstudie führten 28 Trainerinnen 39 Kindergarten *plus*-Gruppen durch. Knapp drei Viertel der Einrichtungen richteten eine Kindergarten *plus*-Gruppe ein. 17,9 % unterhielten zwei und 10,7 % sogar drei Gruppen. In 12 Kindergärten (42,9 %) wurden die Kinder aus einer Gruppe und in 16 Fällen (57,1 %) aus mehreren Gruppen ausgewählt. Die Größe der Gruppen betrug zwischen sieben und 12 Kindern. Als Auswahlkriterien für die Gruppenzusammensetzung nannten die Erzieherinnen zum Beispiel, dass die Altersspanne der Kinder nicht zu groß sein und dass die Gruppe gleich viele Jungen und Mädchen enthalten sollte. Zwei Trainerinnen gaben an, dass sie bewusst Kinder mit einem größeren Förderungsbedarf ausgewählt hätten.

Altersspanne der Gruppen. Abbildung 37 zeigt das jeweils jüngste und älteste Kind einer Gruppe zu Beginn der Durchführung von Kindergarten *plus*. Der Grafik kann entnommen werden, dass die Mehrheit der Kinder um fünf Jahre alt war. Lediglich in drei Gruppen waren Kinder jünger als vier Jahre alt. In fünf Gruppen gab es Kinder, die bereits ihren sechsten Geburtstag gefeiert hatten. In 57,1 % betrug die Altersspanne zwischen einem halben und einem ganzen Jahr. Zwischen einem und zwei Jahren auseinander waren 28,6 % der Kinder. In jeweils zwei Gruppen (7,1 %) lag die Altersspanne der Kinder unter einem halben bzw. über zweieinhalb Jahren.

Altersspannen in den Kindergarten-*plus*-Gruppen

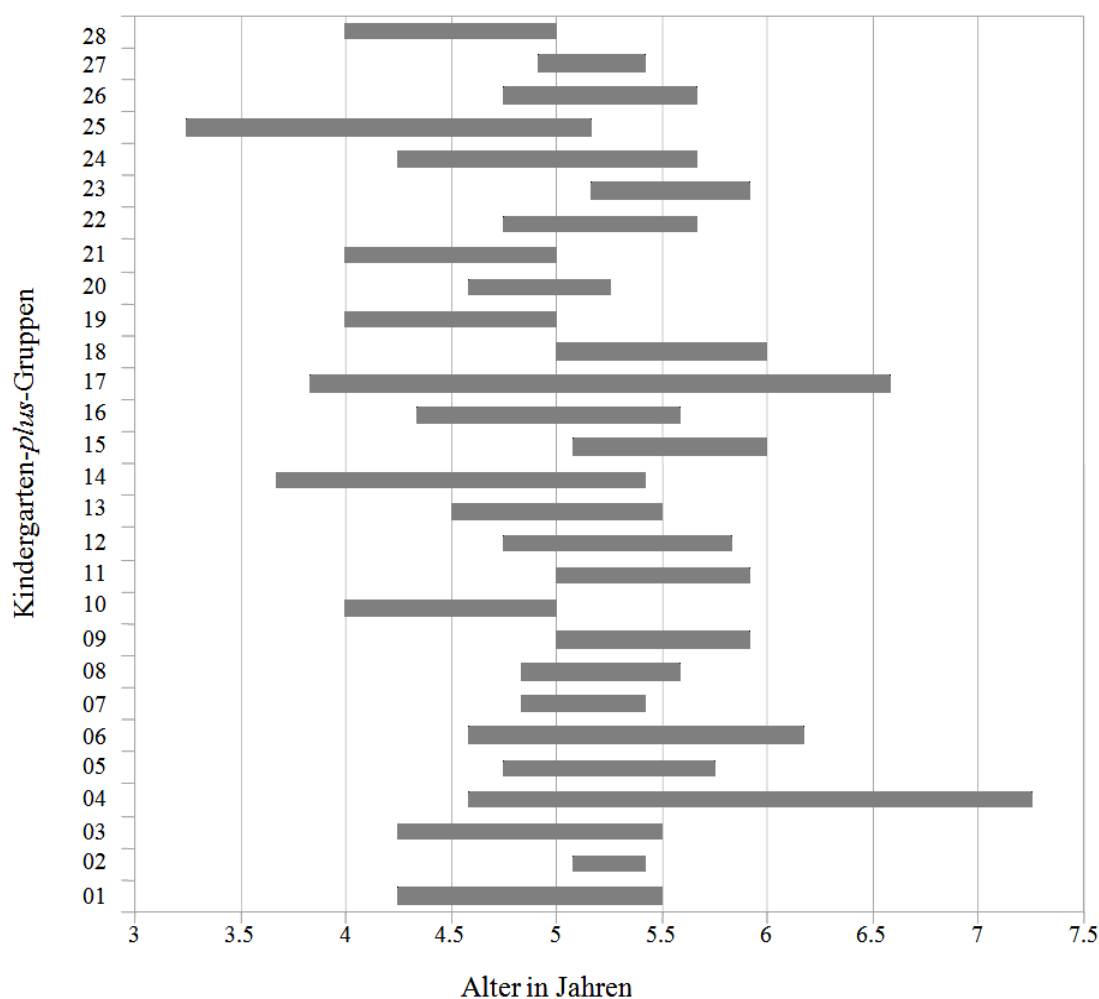


Abbildung 37. Altersspannen der Kinder in den einzelnen Kindergarten *plus*-Gruppen (in Jahren, N = 199).

Durchführende Personen. Knapp ein Viertel der Trainerinnen (21,4 %) führte das Programm Kindergarten *plus* mit den Kindern der eigenen Alltagsgruppe durch. Die Hälfte der Trainerinnen war lediglich von einem Teil der Kinder die Gruppenerzieherin. Nur jeweils 7,1 % der Trainerinnen arbeiten normalerweise in einer anderen Gruppe oder in einer anderen Einrichtung. Auf 14,3 % der Trainerinnen trifft keine dieser Varianten zu. In einem Fall handelte es sich um eine Absolventin des freiwilligen sozialen Jahres, in einem weiteren um die Leitung, die ansonsten vom Gruppendienst freigestellt ist. In einem dritten Fall führte eine Sprachförderkraft, die zwei Mal in der Woche in die Einrichtung kommt, Kindergarten *plus* durch. Abbildung 38 verdeutlicht diese Zahlen graphisch.

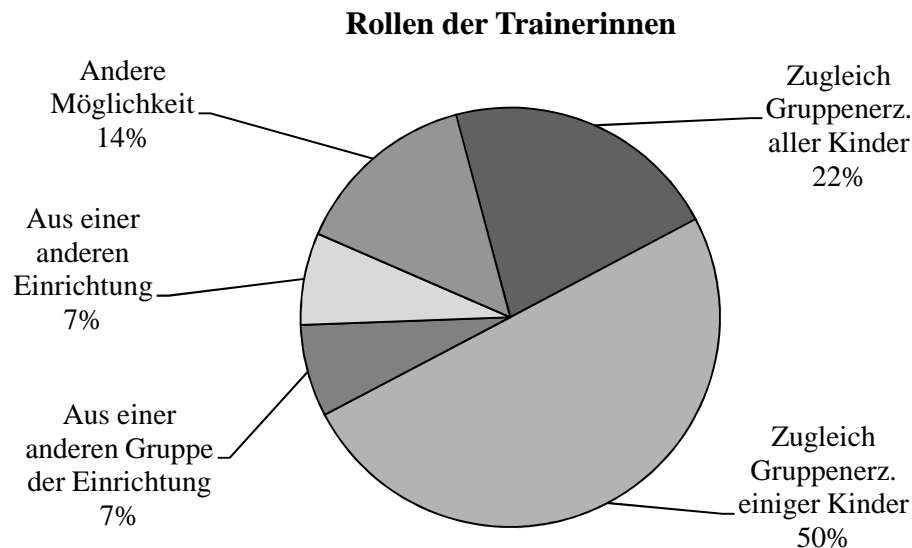


Abbildung 38. Rollenverteilungen der Trainerinnen in Prozent (N = 28).

Durchführungstreue. 16 der 28 mitwirkenden Erzieherinnen gaben bei der Aufteilung der Aufgaben an, dass sie die Rolle der Trainerin und beobachtenden Erzieherin bei der Durchführung von Kindergarten *plus* klar getrennt hätten (wie es im Programm vorgesehen ist). Elf der 28 Trainerinnen haben die Aufteilung nicht sehr streng gehandhabt. Eine Trainerin hat das Programm allein durchgeführt.

Fast alle Trainerinnen (96,4 %) hielten sich an die Reihenfolge der Module. Bei der Frage, welche der neun Module durchgeführt wurden, ließ sich erkennen, dass jedes zweite Modul (1, 3, 5, 7 und 9) von allen teilnehmenden Gruppen durchgeführt wurde. Bei den vier anderen Modulen (2, 4, 6 und 8) gab es jeweils eine Trainerin, die das Modul ausgelassen hat. Eine Trainerin (3,6 %) hat die Module 3-6 am Ende in einer zusätzlichen Stunde noch einmal „aufgearbeitet“. Aus daraus entstandenen Zeitproblemen wurden hierfür das achte und neunte Modul in dieser Gruppe zusammengefasst. 75 % der Trainerinnen orientierten sich „sehr“ an den Anregungen aus dem Handordner, 21,4 % „ein bisschen“ und eine Trainerin „eher nicht“. Im Hinblick auf den Rhythmus der Durchführung gaben 89,3 % der Trainerinnen an, dass sie Kindergarten *plus* gemäß den Vorgaben ein Mal pro Woche durchgeführt hätten. Zwei Trainerinnen nannten sogar einen Durchführungsrhythmus von zwei Mal wöchentlich. Eine Trainerin machte ihr Kreuz bei „sonstiges“ mit der Angabe, dass sie ein Modul pro Woche behandelt hätte, dieses allerdings auf zwei Nachmittage aufgeteilt hätte.

Sechs der 28 Trainerinnen erwähnten Schwierigkeiten bei der Durchführung. Als Gründe führten sie an: Raumwechsel, Streik, Krankheit und wenig Platz.

Abbildung 39 veranschaulicht, dass sich ca. ein Drittel der Trainerinnen zu 90 % an die Vorgaben von Kindergarten *plus* gehalten hat (bezogen auf alle neun Module). Fünf Trainerinnen wendeten die Anregungen sogar noch konsequenter an ($\geq 95\%$). Der zweitgrößte Anteil der Durchführungstreue lag bei ca. 80 % (fünf Kindergarten *plus*-Gruppen). Die geringste Orientierung an den Vorgaben bestand in einer Kindergarten *plus*-Gruppe, bei der die Erzieherinnen nur 40 % Durchführungstreue angaben. In diesem Fall kann davon ausgegangen werden, dass die Trainerin die Module inhaltlich weitgehend selbst gestaltet hat.

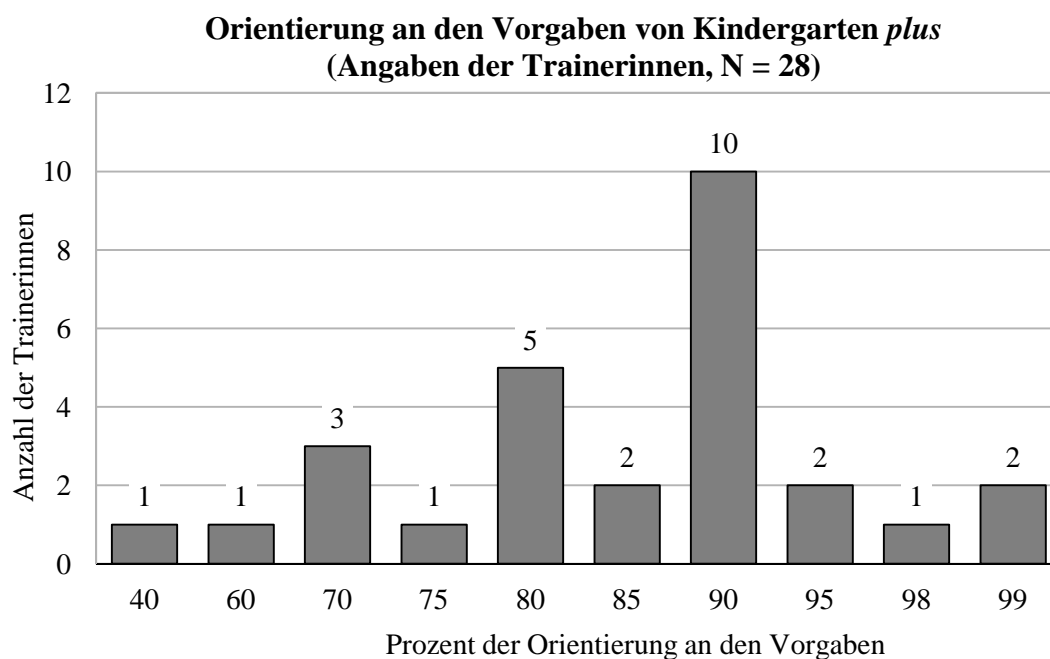


Abbildung 39. Prozentuale Orientierung an den Vorgaben von Kindergarten *plus* (Angaben der Trainerinnen, N = 28).

Als Gründe für die Abwandlung an einigen Stellen wurde angemerkt, dass sich die Kinder zeitweise nicht so lange hätten konzentrieren können. Deshalb hätte gerade der theoretische Teil und die Gesprächsrunden manchmal etwas „gestrafft“ werden müssen. Eine Trainerin nannte als Grund für die Kürzung der Module, dass sich die Kinder zu den Gesprächsinhalten noch nicht umfangreich hätten äußern können. Hingegen waren mehrere Erzieherinnen der gegenteiligen Auffassung und schrieben, dass gerade in den Gesprächsrunden so großes Mitteilungsbedürfnis der Kinder be-

standen habe, dass andere Aspekte der Module dann zeitlich nicht mehr realisierbar gewesen seien. Ebenfalls wurde von zwei Trainerinnen angemerkt, dass die Module inhaltlich zu voll seien und die Auseinandersetzung mit jedem Themenkomplex eigentlich mehr Zeit bräuchte. In einer Einrichtung nahm die Kennlernphase recht viel Zeit in Anspruch, da die Kinder aus drei verschiedenen Gruppen gewesen sind.

Aus den Kommentaren verschiedener Erzieherinnen wird ersichtlich, dass sich gerade die Jungen auf manches weniger einlassen konnten und deshalb im Handlungsablauf darauf Rücksicht genommen wurde. So wurde ein Mal geschrieben, dass sich die Jungen in den Gesprächsrunden weniger geäußert hätten. Eine andere Trainerin erwähnte, dass zwei der männlichen Teilnehmer bei einigen Spielen nicht mitgemacht hätten. Das Lied „*Wenn Igel sich küssen*“ sorgte in zwei Gruppen für Aufruhr. Eine Trainerin brach das Lied ab, weil die Kinder vermutlich aus Schamgefühl den Ablauf störten. In einer anderen Gruppe bezog sich der Kommentar auf einen einzelnen Jungen, der sich bei dem Lied zurückgezogen, sich danach aber der Gruppe wieder angeschlossen hätte.

Insgesamt liegen die Ursachen für die nicht detailgetreue Umsetzung der Module also hauptsächlich in zeitlichen und gruppenspezifischen Begebenheiten begründet.

Zeitaufwand. Die Trainerinnen der Kindergarten *plus*-Gruppen wurden gefragt, wie viel Zeit sie pro Modul aufgewendet hätten. Die empfohlene Durchführungszeit pro Modul von Kindergarten *plus* beträgt 90- 120 Minuten (Maywald & Valentien, 2009, S. 22). Drei Trainerinnen lagen deutlich unter der vorgeschlagenen Zeit. Zwei von ihnen (7,1 %) kamen mit weniger als einer Stunde für jedes Modul aus, und eine Befragte benötigte durchschnittlich zwischen 60- 80 Minuten. Gut ein Fünftel (21,4 %) der Trainerinnen brauchte 80- 100 Minuten für die Durchführung der Module. Knapp ein Drittel (32,1 %) bewegte sich genau in dem vorgeschlagenen Zeitrahmen von 100- 120 Minuten. Die meisten Erzieherinnen (35,7 %) überschritten diese zeitliche Vorgabe jedoch und benötigten mehr als zwei Stunden für ein Modul (siehe Abbildung 40).

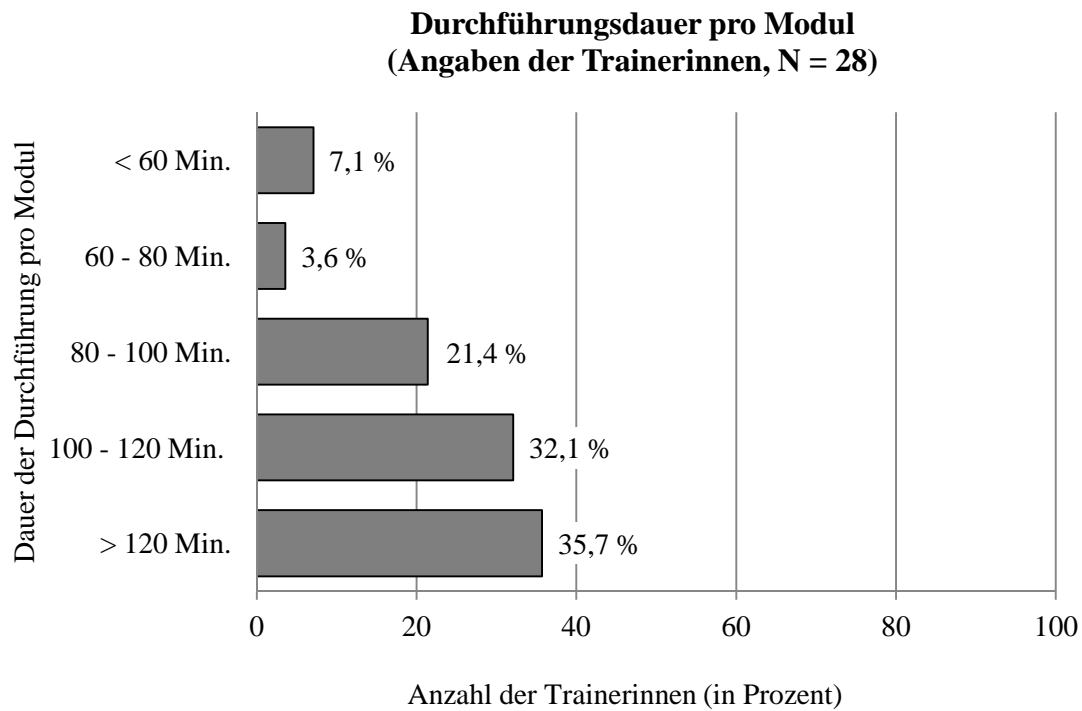


Abbildung 40. Durchführungsdauer pro Modul (Anzahl der Trainerinnen in Prozent, N = 28).

38,5 % der Kindergarten *plus*-Gruppen führten das Programm in einem Zeitraum von neun Wochen durch. 11,5 % benötigten eine Woche länger. Jeweils eine Gruppe (3,8 %) gab an, nur fünf, sechs oder sieben Wochen zur Durchführung des Programmes gebraucht zu haben. Der längste benötigte Zeitraum betrug vier Monate (7,7 %).

3.2.5.2 Akzeptanz und Bewertung des Programmes

Akzeptanz/ Bewertung des Programmes bei den Kindern. Die Alltagserzieherinnen der Kinder wurden zum zweiten Befragungszeitpunkt gebeten, in Schulnoten einzuschätzen, wie gut den Kindern das Programm gefallen habe. Dabei ergab sich eine gute Durchschnittsnote von 2,10. Die einzelne Aufteilung kann Tabelle 43 entnommen werden. Der Hälfte der Kinder habe Kindergarten *plus* „gut“ gefallen (49,7 %). Bei drei Kindern hatten die Erzieherinnen den Eindruck, dass ihnen das Programm nicht gefallen habe („mangelhaft“).

Tabelle 43: Akzeptanz von Kindergarten *plus* bei den Kindern (Einschätzungen der Alltagserzieherinnen in Schulnoten, $N = 199$).

| | N | Prozent |
|--------------|-----|---------|
| Sehr gut | 45 | 22,6 |
| Gut | 99 | 49,7 |
| Befriedigend | 43 | 21,6 |
| Ausreichend | 7 | 3,5 |
| Mangelhaft | 3 | 1,5 |
| Ungenügend | 0 | 0 |
| Keine Angabe | 2 | 1,0 |
| Σ | 199 | 100,0 |

Darüber hinaus wurden die Trainerinnen zum zweiten Befragungszeitpunkt gebeten, zu beurteilen, inwiefern die einzelnen Module bei den Kindern Gefallen gefunden hätten. Die Module 1 „Ich und mein Körper“ und 5 „Ich, meine Wut und meine Freude“ waren bei den Kindern nach Einschätzungen der Trainerinnen am beliebtesten. Modul 6 „Ich, meine Traurigkeit und mein Glück“, Modul 8 „Ich und mein Raum“ und Modul 9 „Was ich mitnehme“ wurden mit jeweils 14,3 % am häufigsten mit mittelmäßig bewertet. Der Baustein mit dem Schwerpunkt Traurigkeit und Glück habe einer Kindergarten *plus*-Gruppe eher schlecht gefallen. Die Ergebnisse sind in Abbildung 41 dargestellt.

**Wie haben den Kindern die Module von
Kindergarten *plus* gefallen?
(Einschätzungen der Trainerinnen, N = 28)**

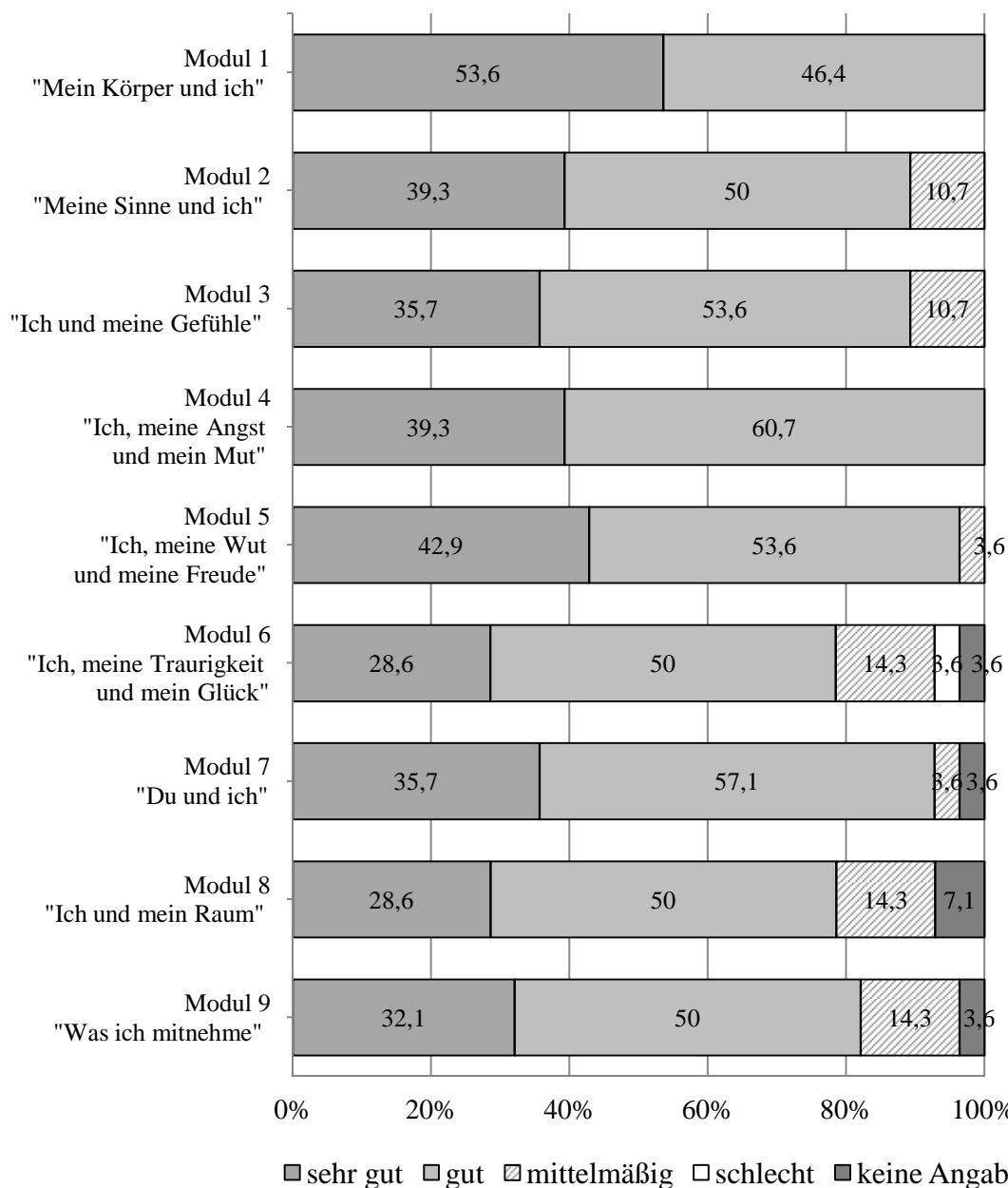


Abbildung 41. Akzeptanz der Module von Kindergarten *plus* durch die Kinder (Einschätzungen der Trainerinnen, N = 28).

Akzeptanz/ Bewertung des Programmes bei den Trainerinnen. Zusätzlich wurden die Trainerinnen nach Durchführung des Programmes gebeten, ebenfalls in Schulnoten anzugeben, wie ihnen persönlich Kindergarten *plus* gefallen habe. Dabei ergab sich eine Durchschnittsnote von 1,96 (siehe Tabelle 44). Im folgenden Abschnitt werden einzelne Aspekte dieser Beurteilung präsentiert.

Tabelle 44: Akzeptanz von Kindergarten *plus* bei den Trainerinnen (Einschätzungen in Schulnoten, $N = 28$).

| | N | Prozent |
|--------------|-----|---------|
| Sehr gut | 7 | 25,0 |
| Gut | 16 | 57,1 |
| Befriedigend | 4 | 14,3 |
| Ausreichend | 1 | 3,6 |
| Mangelhaft | 0 | 0 |
| Ungenügend | 0 | 0 |
| Keine Angabe | 0 | 0 |
| Σ | 199 | 100,0 |

Durchführungsdauer. Im Hinblick auf die Durchführungsdauer und in Anlehnung an die Ergebnisse der Abbildung 38 fielen die Beurteilungen der Trainerinnen über das Verhältnis zwischen den zeitlichen Vorgaben und der tatsächlich benötigten Durchführungszeit sehr unterschiedlich aus. Eine Trainerin hielt die Zeitvorgaben im Programm für „viel zu lang“. 17,9 % der Befragten empfanden die Vorgaben als „eher zu lang“ und etwa jede Fünfte (21,4 %) fand, die Zeitvorgaben seien „genau richtig“ angesetzt. Die meisten Trainerinnen (28,6 %) hatten den Eindruck, die vorgeschlagene Zeit sei „eher zu kurz“. Für fünf der 28 Trainerinnen (17,9 %) waren die Zeitvorgaben sogar „viel zu kurz“. 10,7 % der Befragten äußerten sich nicht.

Eignung der Module. Die Trainerinnen wurden gebeten, einzuschätzen, für wie geeignet sie die Module von Kindergarten *plus* zur Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder halten. Dabei bewerteten 57 % sie Modul 4 „Ich, meine Angst und mein Mut“ sowie Modul 5 „Ich, meine Wut und meine Freude“ als „sehr geeignet“. Auch bei den anderen Modulen sind überwiegend positive Bewertungen zu erkennen. Die Module 2 und 9 wurden jeweils ein Mal mit „eher ungeeignet“ zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen bewertet. Gemäß den Vorgaben im Programm beziehen sich die Inhalte dieser beiden Module vielmehr auf die Unterstützung der sensomotorischen (Modul 2) und lernmethodischen Kompetenzen (Modul 9). Modul 6 erhielt von einer Trainerin die Bewertung „sehr ungeeignet“ (siehe Abbildung 42).

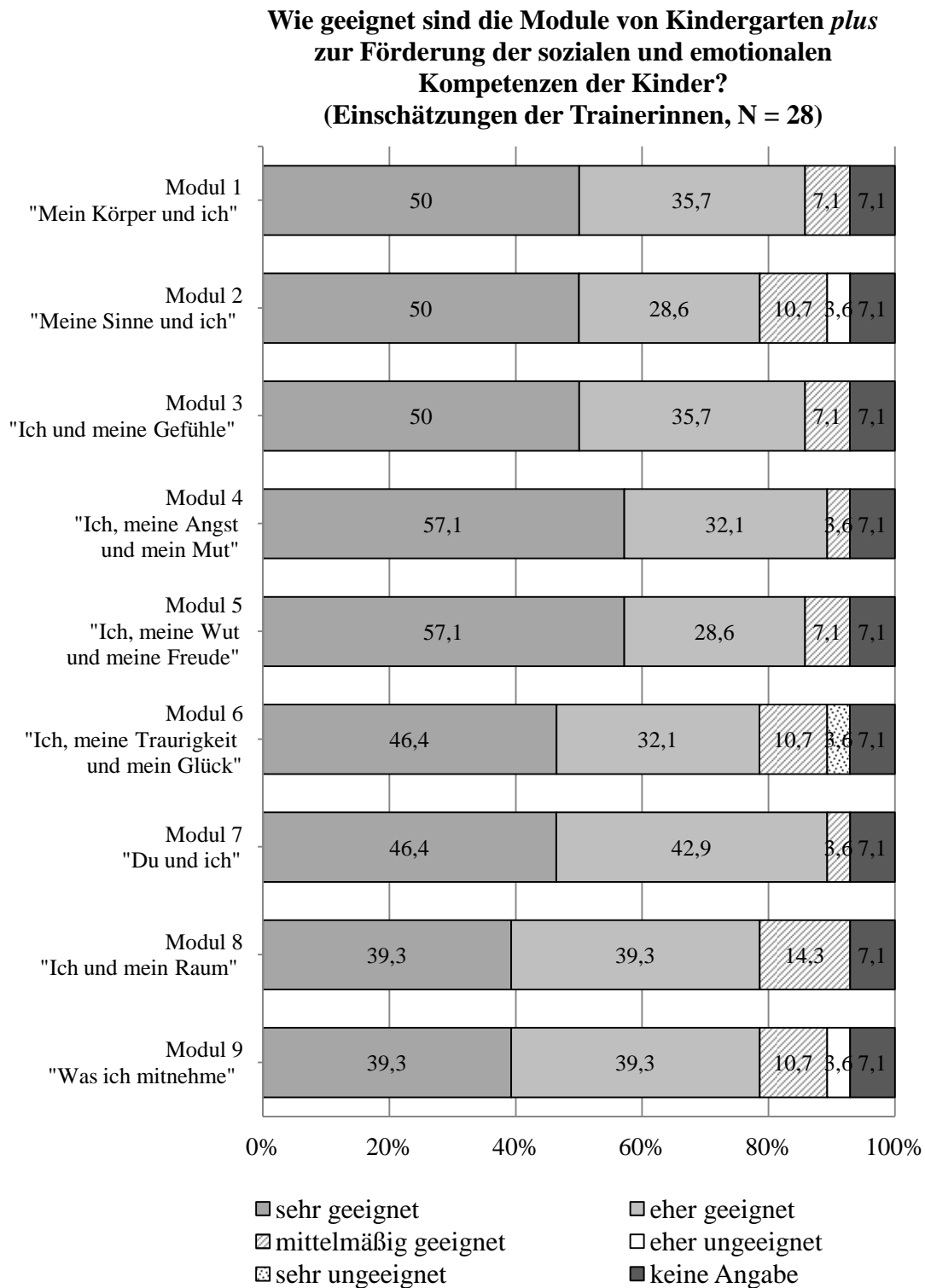


Abbildung 42. Eignung der Module von Kindergarten *plus* zur Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder (Einschätzungen der Trainerinnen, N = 28).

Eignung der Zielgruppe. Darüber hinaus wurden die Trainerinnen gebeten, anzugeben, welche Kinder ihrer Meinung nach generell am meisten von Kindergarten *plus* profitieren könnten. Dabei wurde nach dem Altersbereich und Persönlichkeitseigenschaften der Kinder gefragt.

Keine der Trainerinnen sah die Altersgruppe der Dreijährigen als geeignete Zielgruppe an. Ebenso beurteilten fast alle Trainerinnen (78,6 %) die Zielgruppe der über Sechsjährigen als ungeeignet. Der Großteil der Trainerinnen war der Ansicht, dass Vier- und Fünfjährige von Kindergarten *plus* profitieren (siehe Abbildung 43).

**Welche Altersgruppen profitieren am meisten von Kindergarten *plus*?
(Einschätzungen der Trainerinnen, N = 28)**

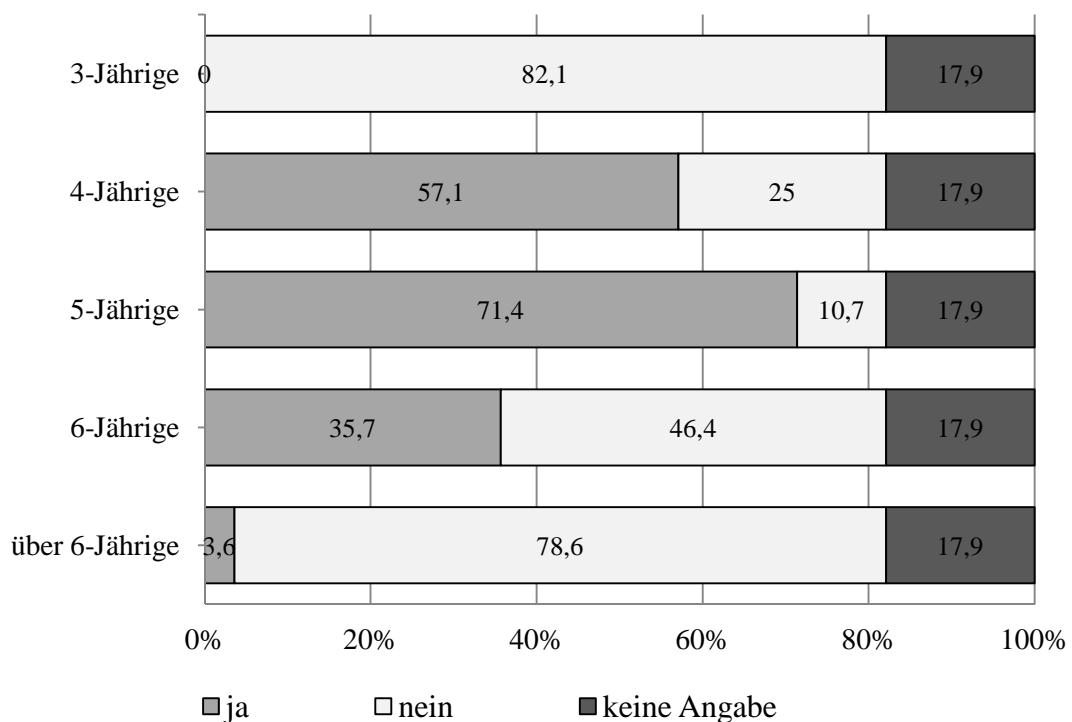


Abbildung 43. Zielgruppe (a): Eignung von Kindergarten *plus* für verschiedene Altersbereiche der Kinder (Einschätzungen der Trainerinnen, N = 28).

Bei näherer Betrachtung verschiedener Persönlichkeitseigenschaften der Kinder zeigte sich, dass die meisten Trainerinnen das Programm als besonders wirksam für unsichere Kinder ansehen (71,4 %). Auch für schüchterne (67,9 %) und ängstliche Kinder (57,1 %) sei Kindergarten *plus* gut geeignet. Hingegen würden hyperaktive, impulsive und aggressive Kinder weniger von der Teilnahme profitieren. Von jeweils fünf Trainerinnen (17,9 %) fehlen diese Angaben (siehe Abbildung 44).

**Kinder mit welchen Persönlichkeitseigenschaften profitieren
am meisten von Kindergarten *plus*?
(Einschätzungen der Trainerinnen, N = 28)**

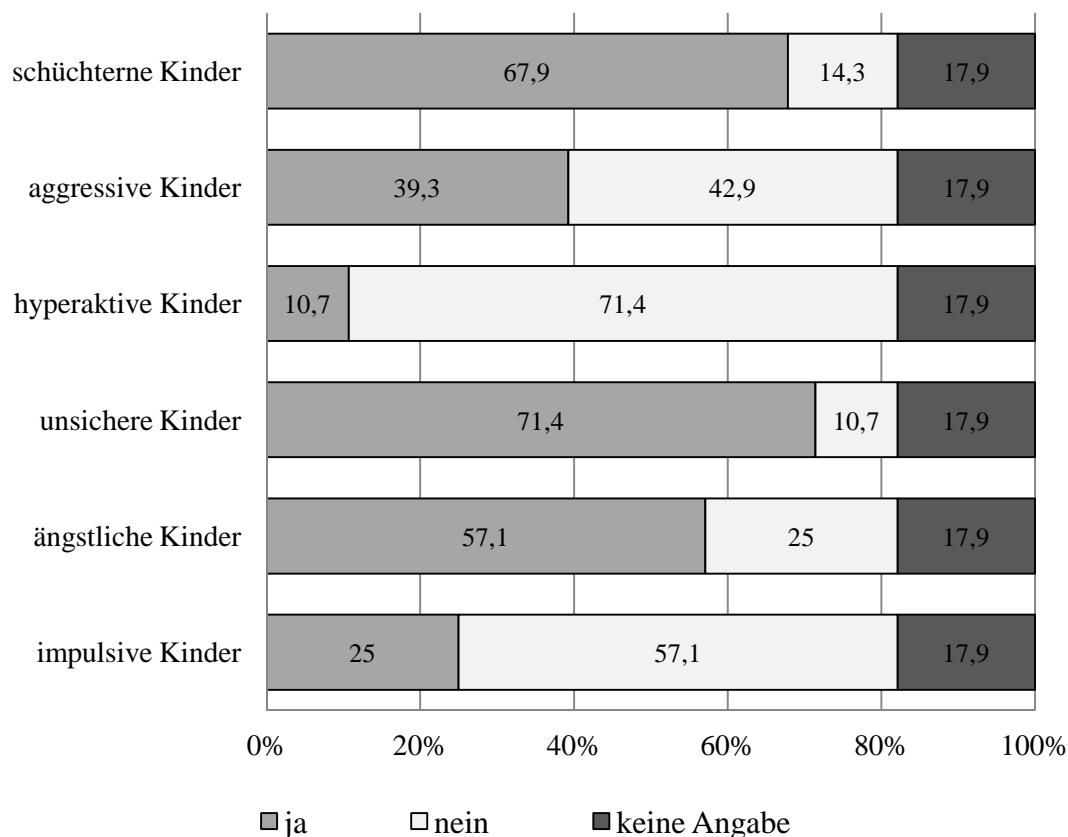


Abbildung 44. Zielgruppe (b): Eignung von Kindergarten *plus* für Kinder mit verschiedenen Persönlichkeitseigenschaften (Einschätzungen der Trainerinnen, N = 28).

Weiterempfehlung. Direkt nach der Durchführung von Kindergarten *plus* (zweiter Befragungszeitpunkt) gaben drei Viertel (75 %) der Trainerinnen an, dass sie das Programm „auf jeden Fall“ weiterempfehlen würden. 17,9 % würden eine Durchführung eingeschränkt („eher“) anraten. Zwei Trainerinnen (7,1 %) sprachen sich gegen Kindergarten *plus* aus. Sie würden Anderen die Durchführung von Kindergarten *plus* „eher nicht“ empfehlen.

3.2.5.3 Wirksamkeit und Erfolg des Programmes

Zum dritten Befragungszeitpunkt wurden die Alltagserzieherinnen der Kinder, die an Kindergarten *plus* teilgenommen hatten, befragt, inwiefern eine kurz- bzw. langfristige Veränderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder zu beobachten gewesen sei. Bei ca. 34 % der Kinder hätten die Erzieherinnen eine anhal-

tende Verbesserung der sozialen und emotionalen Kompetenzen festgestellt. Lediglich eine kurzfristige Verbesserung habe sich bei ungefähr 24 % gezeigt. Überhaupt nicht verändert hätten sich nach Angaben der Erzieherinnen ca. 21 % der Kinder. Für 21,6 % der Kinder fehlen die Beurteilungen der Wirksamkeit (siehe Abbildung 45).

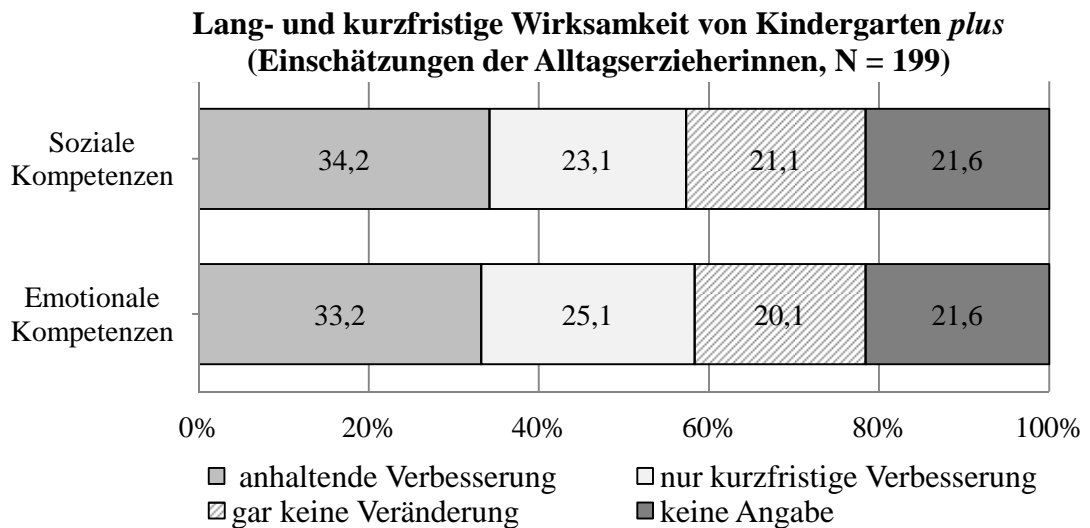


Abbildung 45. Wirksamkeit von Kindergarten *plus* auf die sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder (Einschätzungen der Alltagserzieherinnen in Prozent, N = 199).

3.2.5.4 Transfer in den Alltag und Nachhaltigkeit

Über die Hälfte der Erzieherinnen (57,1 %) gab zum zweiten Befragungszeitpunkt an, dass sie Kinder dabei beobachtet hätten, wie sie Elemente des Kindergarten *plus*-Programmes im Alltag angewendet hätten. 17,9 % konnten keine Anwendung beobachten und ein Viertel der Erzieherinnen war sich nicht sicher. Zum dritten Befragungszeitpunkt waren es noch 33,7 % der Erzieherinnen, die nachhaltige Reaktionen bei den Kindern beobachtet hatten (45,7 % nicht, 15,6 % wussten es nicht). Dabei wurde zum Beispiel genannt, dass diese Kinder Konflikte besser lösen konnten, im Kontakt offener waren oder Emotionen besser beschreiben konnten.

Auf die Frage nach einer erneuten Durchführung von Kindergarten *plus* zum dritten Mzp. gaben 42,9 % der Trainerinnen an, dass sie Kindergarten *plus* in ihrer Einrichtung nochmals durchgeführt hätten. 35,7 % verneinten eine erneute Durchführung. Eine Trainerin (3,6 %) wendete nur einzelne Module des Programmes wiederholt an. Von fünf Trainerinnen fehlt diese Angabe (17,9 %).

Die Begründungen gegen eine erneute Durchführung fallen unterschiedlich aus. Sieben der 11 Trainerinnen nannten organisatorische Gründe wie Zeitmangel und eine geplante Durchführung des Programmes zu einem späteren Zeitpunkt nach der Evaluation. In einer weiteren Einrichtung kam es in diesem Zeitraum zu einer Umstrukturierung der Kindertagesstätte, und die Erzieherinnen befürchteten einen zu hohen Aufwand. In einem Fall hätten nicht genug teilnehmende Kinder gefunden werden können. In einer Begründung, die sich direkt auf den Inhalt von Kindergarten *plus* bezieht, wurde die „Kopflastigkeit“ des Programmes bemängelt. Eine Trainerin gab an, aufgrund des für die Altersgruppe zu hohen kognitiven Grades des Programmes von einer erneuten Durchführung abgesehen zu haben.

In der folgenden Abbildung 46 werden die Antworten der Alltagserzieherinnen dargestellt, auf die Frage, ob sie Elemente aus Kindergarten *plus* in ihre Arbeit mit den Kindern übernommen hätten. Hierbei werden der zweite und dritte Befragungszeitpunkt getrennt betrachtet.

Es zeigt sich, dass 82,4 % der Kinder direkt nach der Durchführung von Kindergarten *plus* zum zweiten Befragungszeitpunkt keinen Kontakt mit den Handpuppen Tim und Tula gehabt hatten (gemäß der Empfehlung der „Deutschen Liga für das Kind“). Acht Monate später (zum dritten Mzp.) gaben nur noch 57,8 % der Erzieherinnen an, die Handpuppen „nie“ im Alltag mit dem Kind zu verwenden. Auch bei dem Kindergarten *plus*-Element „Gefühlsbilder/ -gesichter“ wird deutlich, dass die Alltagserzieherinnen diese im Laufe der Monate nach der Durchführung zunehmend wieder einsetzten – wenn auch nur „gelegentlich/ selten“. Eine noch deutlichere Veränderung in diese Richtung ist bei den Bewegungsspielen/ musikalisch-rhythmischen Spielen, Liedern und Rollenspielen zu beobachten. Zudem nannten die Erzieherinnen als weitere eingesetzte Elemente „Gesprächskreise“, „Besprechen von Regeln“, „Wutkissen“ und „Wutsteine“.

**Verwendung von Elementen aus Kindergarten *plus* im Alltag
(Angaben der Alltagserzieherinnen, N = 199)**

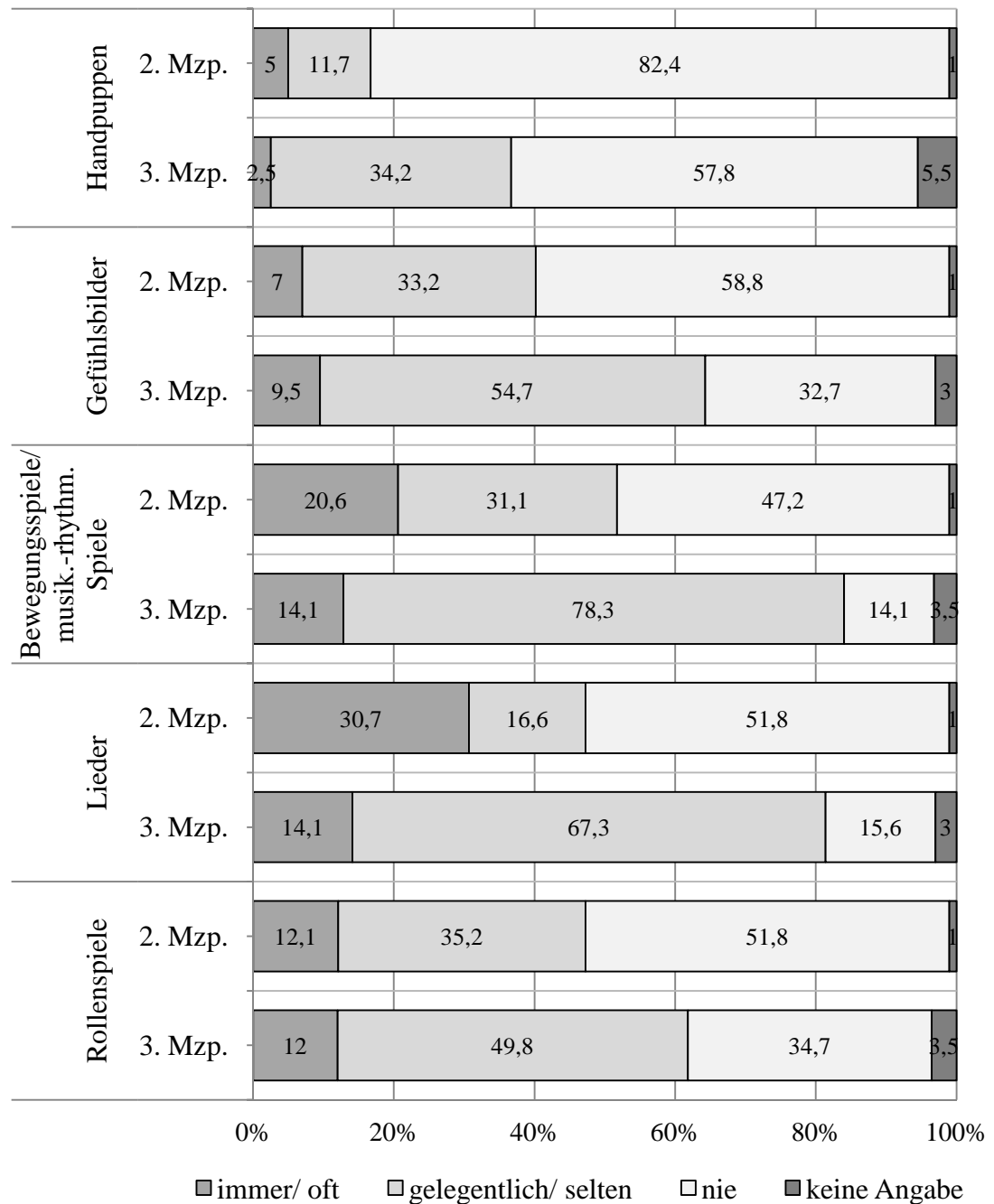


Abbildung 46. Verwendung von Elementen aus Kindergarten *plus* im Alltag (Angaben der Alltagserzieherinnen der Kinder, N = 199).

Abschließend soll ein direkter Vergleich erfolgen zwischen den Erzieherinnen, die mindestens eines der oben angeführten Elemente (d.h. entweder Handpuppen, Gefühlsbilder, Bewegungsspiele, Lieder oder Rollenspiele) von Kindergarten *plus* nach dem zweiten Befragungszeitpunkt verwendeten und den Erzieherinnen, die diese

Angabe zum dritten Befragungszeitpunkt machten. Dabei zeigt sich, dass die Erzieherinnen von 131 (von insgesamt 199) Kindern die Verwendung vom zweiten und dritten Befragungszeitpunkt durchgehend beibehielten. Die Erzieherinnen von vier Kindern, die die Verwendung beim zweiten Mzp. noch bejahten, hätten die Bausteine des Programmes zum dritten Mzp. nicht mehr genutzt. Fünf Kinder kamen nach der Durchführung des Programmes überhaupt nicht mehr in Kontakt mit Einzelheiten aus dem Programm. Die Erzieherinnen von 52 Kindern nahmen den Einsatz einzelner Bestandteile von Kindergarten *plus* in den acht Monaten zwischen den beiden Mzp. wieder auf. Für sieben Kinder fehlt diese Information.

Diese Angaben über einen fortgeführten Einsatz werden im nächsten Kapitel 3.2.6 genutzt, um zu untersuchen, ob eine nachhaltige Verwendung der Elemente von Kindergarten *plus* durch die Erzieherinnen einen Einfluss auf die Verbesserung der sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder hat.

3.2.5.5 Fragestellung 5: Zusammenfassung der Ergebnisse

Insgesamt schilderten 28 Trainerinnen ihre Erfahrungen mit 39 durchgeführten Kindergarten *plus*-Gruppen. Von einer Vergleichbarkeit kann ausgegangen werden, da sich über die Hälfte der Trainerinnen zu 90 % und mehr an die Vorgaben für die Durchführung gehalten haben. Keine der Gruppen setzte sich aus mehr als 12 Kindern zusammen und auch der Altersrahmen lag lediglich in drei Gruppen unter vier Jahren und in fünf Gruppen über sechs Jahren. Abweichend von den Vorgaben von Kindergarten *plus* erwies sich allerdings, dass ein Viertel der Trainerinnen Kindergarten *plus* mit ihrer eigenen Alltagsgruppe durchgeführt und keine Erzieherin aus einer anderen Gruppe bzw. Einrichtung hinzugenommen hatte.

Den Kindern und den Trainerinnen gefällt Kindergarten *plus* insgesamt „gut“ (in Schulnoten). Die Hälfte der Trainerinnen beurteilte die einzelnen Module des Programmes als „sehr geeignet“ zur Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder. Schlechter schnitten die letzten beiden Module mit knapp 40 % „sehr geeignet“-Beurteilungen ab (Modul 8: „Ich und mein Raum“ und Modul 9: „Was ich mitnehme“). Modul 4 „Ich, meine Angst und mein Mut“ und Modul 5 „Ich, meine Wut und meine Freude“ wurden sogar von knapp 60 % der Trainerinnen als „sehr geeignet“ eingeschätzt. Als angemessene Zielgruppe für Kindergarten *plus* wurden (gemäß den Empfehlungen aus dem Programm) von den Trainerinnen Vier-

und Fünfjährige genannt. Darüber hinaus würden unsichere (71,4 %) und schüchterne Kinder (67,8 %) von Kindergarten *plus* am meisten profitieren. Eine weniger geeignete Zielgruppe seien laut Trainerinnen impulsive (25 %) und hyperaktive Kinder (10,7 %).

Im Hinblick auf die Wirksamkeit des Programmes sahen die Erzieherinnen bei 34,2 % der Kinder eine kurz- und langfristige Verbesserung der sozialen und bei 33,2 % eine Verbesserung der emotionalen Kompetenzen.

Die große Akzeptanz von Kindergarten *plus* zeigt sich auch in den Zahlen der Nachhaltigkeit: die Wiederaufnahme bzw. Verwendung verschiedener Elemente aus dem Programm nahm zwischen dem zweiten und dritten Mzp. in den Alltagsgruppen wieder deutlich zu. Außerdem hätten 43 % der Trainerinnen Kindergarten *plus* anschließend nochmal in ihrer Einrichtung durchgeführt.

3.2.6 Fragestellung 6 und 7 zur Nachhaltigkeit von Kindergarten *plus*

In diesem Kapitel werden zunächst die Zusammenhänge zwischen der nachhaltigen Verwendung von Elementen aus Kindergarten *plus* und den psychischen Auffälligkeiten und dem prosozialen Verhalten der Kinder betrachtet (Fragestellung 6). Anschließend erfolgt ein Vergleich (mittels Effektstärken Cohen's *d*) der Kinder, mit denen nachhaltig Elemente von Kindergarten *plus* verwendet wurden mit den Kindern ohne weitere Verwendung (Fragestellung 7).

3.2.6.1 Fragestellung 6: Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit der nachhaltigen Verwendung von Elementen aus Kindergarten *plus* und den psychischen Auffälligkeiten und dem prosozialen Verhalten der Kinder

In diesem Abschnitt werden die Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit der Verwendung von Elementen von Kindergarten *plus* (Handpuppen, Gefühlsbilder/-gesichter, Bewegungsspielen/ musikalisch-rhythmischen Spielen, Rollenspiele, Lieder) beim dritten Mzp. und den Subskalen des SDQ für alle drei Mzp. präsentiert. Die Häufigkeitsangaben reichen von immer, oft, gelegentlich, selten bis nie. Insgesamt sind nur sehr geringe Korrelationen (nach Pearson) zu beobachten (siehe Tabelle 45). Es zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Verwendung der Handpuppen Tim und Tula und den Gesamtproblemwerten des SDQ zum ersten ($r = .16$) und zweiten Mzp. ($r = .15$) sowie mit der Skala „Emotionale Proble-

me“ zum zweiten Befragungszeitpunkt ($r = .18$). Bei genauerer Betrachtung der Häufigkeit der Verwendung der „Gefühlsbilder/ -gesichter“ von Kindergarten *plus* wird deutlich, dass dieses Element vor allem signifikante Zusammenhänge mit den emotionalen Problemen und Peer-Problemen der Kinder aufweist. Dies trifft für alle drei Mzp. zu ($.14 \geq r \leq .26$). Die Häufigkeit der Verwendung der „Rollenspiele“ aus Kindergarten *plus* weist zum ersten und dritten Befragungszeitpunkt ebenfalls einen signifikanten Zusammenhang zu den Gleichaltrigen-Problemen auf ($.15 \leq r \leq .20$). Darüber hinaus lässt sich ein positiver Zusammenhang zur Skala „Prosoziales Verhalten“ zum zweiten Mzp. und ein negativer Zusammenhang zu „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsproblemen“ zum dritten Befragungszeitpunkt mit der Häufigkeit des Einsatzes von Rollenspielen beobachten. Die Elemente „Bewegungsspiele und musikalisch-rhythmische Spiele“ und „Lieder“ zeigen keine signifikanten Zusammenhänge mit den Subskalen des SDQ.

Eine zur Alpha-Adjustierung eingesetzte Bonferroni-Korrektur nach der Gleichung „ $\alpha' = \alpha/m$ “ (Bortz, 2005, S. 129) mit $\alpha = .05$ und m als der Anzahl der Einzelvergleiche ergibt für die vorliegenden Korrelationen ein korrigiertes Alpha von $.000\bar{5}$ ($m = 90$). Nach Ausführung der Bonferroni-Korrektur erweist sich nur noch die Korrelation zwischen der SDQ-Skala „Emotionale Probleme T2“ und der Häufigkeit der Verwendung der Gefühlsbilder/ -gesichter als signifikant. Die anderen signifikanten Korrelationen sollten vorsichtig interpretiert werden, weil es sich um Zufallsbefunde handeln könnte.

Tabelle 45: Korrelationen zwischen der Häufigkeit der Verwendung verschiedener Elemente von Kindergarten plus zum dritten Mzp. und den Subskalen des „Fragebogens zu Stärken und Schwächen“ (SDQ).

| | Häufigkeit der Verwendung von ... im Alltag (3. Mzp.) | | | | |
|-----------|---|--------------------------------|---|-------------------|-------------|
| | Hand- puppen | Gefühlsbilder u. -gesichter | Bewegungs- u. musik.-rhythm. Spiele | Rollen- spiele | Lieder |
| | N = 187-188 | N = 192-193 | N = 191-192 | N = 191-192 | N = 192-193 |
| Extern T1 | .10 | .07 | -.03 | -.05 | -.01 |
| Hyp T1 | .12 | .05 | -.05 | -.09 | .01 |
| EmoP T1 | .13 | .19 ** | .01 | .04 | -.03 |
| PeerP T1 | .08 | .22 ** | .02 | .15 * | -.03 |
| Prosoz T1 | -.05 | .04 | .00 | .12 | .00 |
| GesamT1 | .16 * | .18 * | -.02 | .01 | -.02 |
| Extern T2 | .04 | .10 | -.04 | -.04 | -.01 |
| Hyp T2 | .12 | .07 | -.08 | -.13 | -.05 |
| EmoP T2 | .18 * | .26 ** | -.07 | .05 | -.09 |
| PeerP T2 | .08 | .22 ** | .03 | .07 | -.03 |
| Prosoz T2 | -.04 | .04 | .01 | .15 * | -.04 |
| GesamT2 | .15 * | .22 ** | -.06 | -.04 | -.07 |
| Extern T3 | .05 | -.01 | -.09 | -.14 | .02 |
| Hyp T3 | .04 | -.02 | -.12 | -.17 * | -.04 |
| EmoP T3 | .12 | .14 * | .07 | .13 | .11 |
| PeerP T3 | .12 | .24 ** | .06 | .20 ** | -.02 |
| Prosoz T3 | .04 | .11 | .06 | .15 * | .03 |
| GesamT3 | .11 | .11 | -.04 | -.02 | .02 |

Anmerkungen: Abkürzungen siehe Tabelle 14 und 16; $r \geq .14$, $p \leq .05$; $r \geq .19$, $p \leq .01$; * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$; Werte zwischen $r \geq .14$ und $r < .19$ sind unterstrichen, Werte mit $r \geq .40$ sind fett gedruckt; ohne Bonferroni-Korrektur.

3.2.6.2 Fragestellung 7: Vergleich der Kinder, mit denen nachhaltig Elemente von Kindergarten *plus* verwendet wurden mit den Kindern ohne weitere Verwendung (Effektstärken: Kompetenz- und Problemskalen)

In diesem Abschnitt werden die Effektstärken (Cohen's d) präsentiert, die sich bei dem Vergleich der Kinder, mit denen Elemente von Kindergarten *plus* im Alltag weiter verwendet wurden, mit den Kindern, bei denen dies nicht der Fall war, ergeben. Zur Einteilung der beiden Gruppen werden die unterschiedlichen Angaben der Häufigkeiten, mit denen Elemente verwendet wurden (immer, oft, gelegentlich, selten), als eine Gruppe zusammengefasst. Als Auswahlkriterium für die Gruppenbildung wurde festgelegt, dass mindestens ein Element des Programmes (egal welches von den oben benannten) weitergeführt worden ist. Die Gruppe der Kinder, mit denen zwischen dem zweiten und dritten Befragungszeitpunkt Bestandteile des Programmes durchgehend weitergeführt worden sind ($N_{G1} = 130$), werden mit der Gruppe von Kindern verglichen, bei denen dies nicht zutrifft ($N_{G2} = 61$). Für den Vergleich des Emotionswissens liegen in den Gruppen nur die Daten von $N_{G1} = 90$ und $N_{G2} = 35$ Kindern vor.

Zunächst werden die Veränderungen innerhalb der beiden Gruppen über die drei Mzp. betrachtet (siehe Abbildung 47). Dabei lässt sich beobachten, dass die Gruppe mit nachhaltiger Verwendung der Elemente von Kindergarten *plus* bereits zwischen dem ersten und zweiten Mzp. (d.h. vermutlich durch die Durchführung von Kindergarten *plus*) auf allen Problemskalen eine Abnahme sowie auf den Kompetenzskalen eine signifikante Zunahme aufweist. Hingegen scheinen die Kinder der anderen Gruppe (ohne weitere Verwendung der Elemente) kurzfristig offensichtlich nicht so sehr von dem Programm profitiert zu haben, denn bei ihnen ist keine signifikante Verringerung der psychischen Auffälligkeiten zwischen dem ersten und zweiten Mzp. festzustellen. Allerdings zeigt sich auch bei den Kindern dieser Gruppe eine bedeutsame Zunahme des prosozialen Verhaltens, positiven Konfliktverhaltens und Emotionswissens.

Zwischen dem zweiten und dritten Mzp. nehmen die emotionalen Probleme trotz der weiteren Verwendung der Elemente in der nachhaltigen Gruppe wieder zu. Ebenso setzt sich aber auch die Zunahme des positiven Konfliktverhaltens und Emotionswissens fort. Diese ist allerdings auch in der Gruppe ohne weitere Verwendung der Elemente von Kindergarten *plus* zu entdecken.

Effektstärken (Cohen's d)
Nachhaltige Verwendung von Elementen aus
Kindergarten *plus* zwischen dem 2. und 3. Mzp. (ja/ nein)
Veränderungen innerhalb der beiden Gruppen zwischen dem
1.-2. und 2.-3. Mzp.

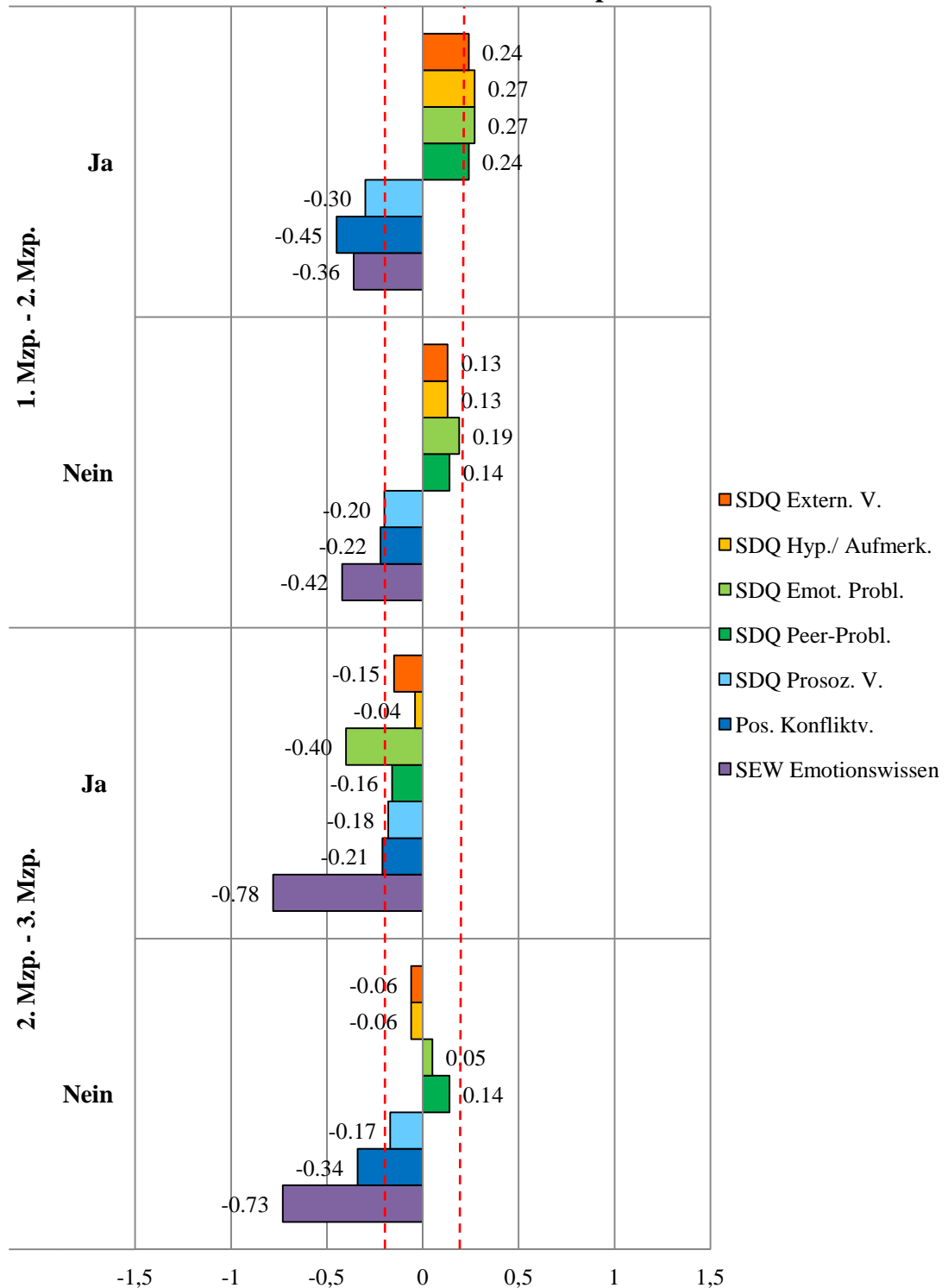


Abbildung 47. Effektstärken (Cohen's d) innerhalb der Gruppe 1, die Elemente von Kindergarten *plus* in der Alltagsarbeit mit den Kindern zwischen dem 2. und 3. Mzp. durchgehend integriert hat ($N_{G1} = 130$) und innerhalb der Gruppe 2, die die Elemente nicht weiter verwendet hat ($N_{G2} = 61$); d berechnet über $(M_{G1}$ bzw. $G2(vorher) - M_{G1}$ bzw. $G2(nachher)) / SD_{pooled}$ und $(M_{G1}$ bzw. $G2(nachher) - M_{G1}$ bzw. $G2(Follow-up)) / SD_{pooled}$.

Im Anschluss an die Betrachtungen der Veränderungen innerhalb der beiden Gruppen sollen nun beide Gruppen miteinander verglichen werden (siehe Abbildung 48).

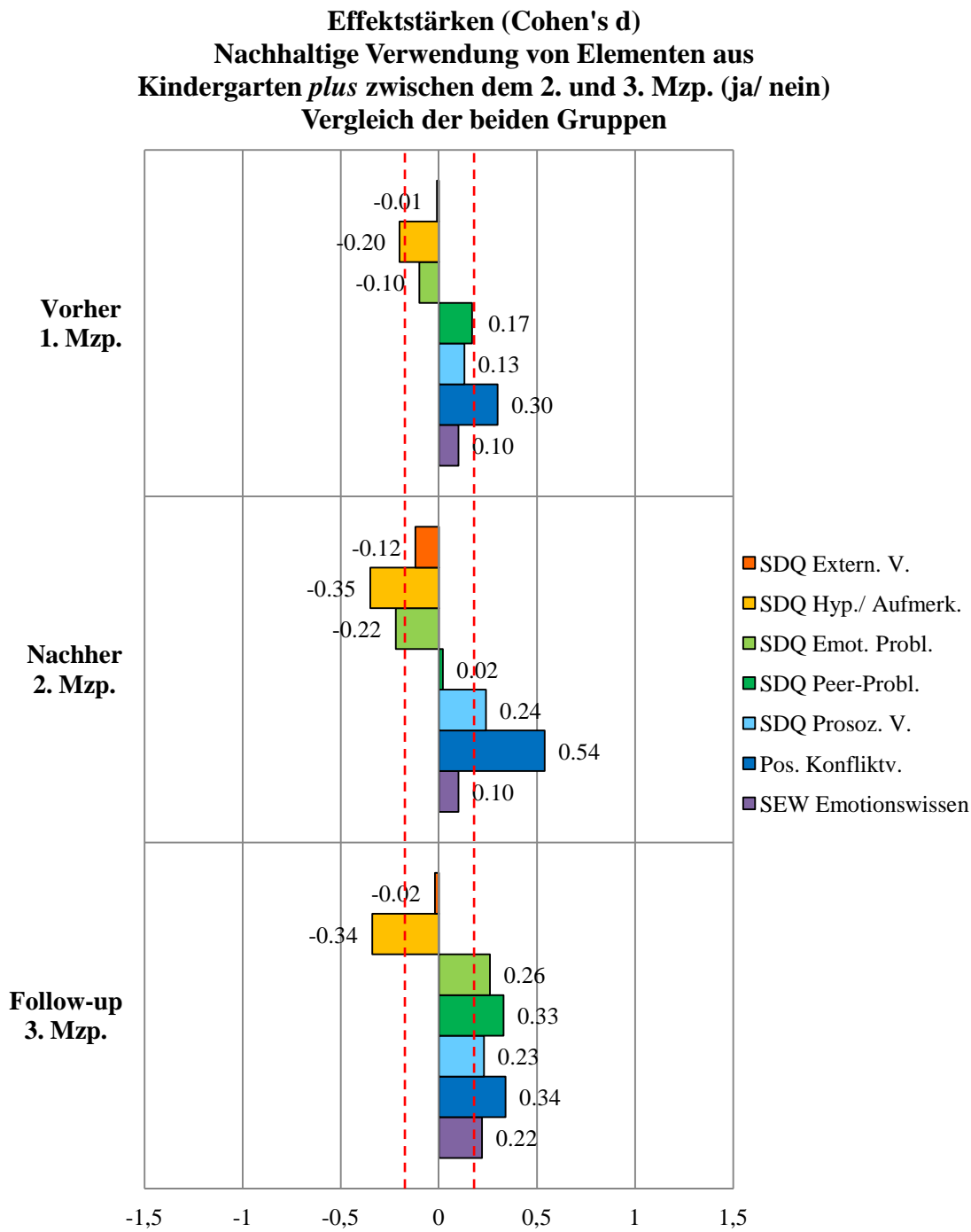


Abbildung 48. Effektstärken (Cohen's d) innerhalb der IG; Vergleich der Gruppe 1 (mit nachhaltiger Verwendung von Elementen aus Kindergarten *plus*) mit Gruppe 2 (ohne weitere Verwendung der Elemente); d berechnet über $(M_{\text{Gruppe1}} - M_{\text{Gruppe2}}) / SD_{\text{pooled}}$.

Bei der SDQ-Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ zeigt sich zum dritten Mzp. ein deutlicher Unterschied in der Gruppe, die Kindergarten *plus* nachhaltig genutzt hat, in dem Sinne, dass diese Kinder als weniger problembelastet eingeschätzt werden. Dieser Unterschied ist bereits zum ersten Mzp. zu erkennen, wird aber beim zweiten und dritten Befragungszeitpunkt deutlicher und ist gekennzeichnet durch kleine Effektstärken von $d = -0.35$ und -0.34 . Die emotionalen Probleme der Kinder in der Gruppe, bei denen fortlaufend Kindergarten *plus*-Elemente zum Einsatz kamen, sind zum dritten Mzp. stärker ausgeprägt als die der anderen Gruppe (T3: $d = 0.26$). Auch die Werte der SDQ-Skala „Peer-Probleme“ sind bei dieser Gruppe zum dritten Befragungszeitpunkt größer (T3: $d = 0.33$).

Gleichzeitig werden die Kinder, mit denen Kindergarten *plus*-Elemente weitergeführt worden sind, zum dritten Mzp. auf der Skala „Positives Konfliktverhalten“ als kompetenter eingeschätzt (T3: $d = 0.34$). Zu beachten ist jedoch, dass diese Kinder bereits zum ersten (T1: $d = 0.30$) und zum zweiten Mzp. (T2: $d = 0.54$) positiveres Konfliktverhalten gezeigt haben. Ebenso erreicht der Unterschied bei der SDQ-Skala „prosoziales Verhalten“ zum dritten Mzp. die Höhe eines kleinen Effektes, der auf bessere Kompetenzen bei der Gruppe mit nachhaltiger Verwendung verweist (T3: $d = 0.23$). Zudem zeigt sich bei dieser Gruppe im Vergleich zur Gruppe ohne nachhaltige Verwendung der Elemente des Kindergarten *plus*-Programmes, zum dritten Befragungszeitpunkt auch ein Vorsprung im Emotionswissen (T3: $d = 0.22$).

3.2.6.3 Fragestellung 6 und 7: Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Betrachtung der Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit der nachhaltigen Verwendung von Elementen aus Kindergarten *plus*, den psychischen Auffälligkeiten und dem prosozialem Verhalten der Kinder ergab nach Alpha-Korrektur lediglich einen signifikanten Zusammenhang zwischen der SDQ-Skala „Emotionale Probleme“ zum zweiten Mzp. und der Häufigkeit der Verwendung der Gefühlsbilder/-gesichter aus dem Programm. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Erzieherinnen vor allem bei Kindern, bei denen sie emotionale Probleme beobachten, besonders häufig dazu neigen, „Gefühlsbilder/-gesichter“ als Material zur Veranschaulichung in der Alltagsarbeit wieder aufzugreifen.

In Tabelle 46 sind die Veränderungen der beiden Gruppen noch einmal zusammen gefasst.

Tabelle 46: Übersicht über die Effektstärken (Cohen's d) zwischen der Gruppe mit nachhaltiger Verwendung von Elementen von Kindergarten plus und der Gruppe ohne weitere Verwendung (Fragestellung 7).

| | Mit nachhaltiger Verwendung | | Ohne weitere Verwendung | |
|--|-----------------------------|------------|-------------------------|------------|
| | 1.-2. Mzp. | 2.-3. Mzp. | 1.-2. Mzp. | 2.-3. Mzp. |
| | d | d | d | d |
| SDQ Extern | ↓ 0.24 | → -0.15 | → 0.13 | → -0.06 |
| SDQ Hyp | ↓ 0.27 | → -0.04 | → 0.13 | → -0.06 |
| SDQ EmoP | ↓ 0.27 | ↑ -0.40 | → 0.19 | → 0.05 |
| SDQ PeerP | ↓ 0.24 | → -0.16 | → 0.14 | → 0.14 |
| SDQ Prosoz ¹⁾ | ↑ -0.30 | → -0.18 | ↑ -0.20 | → -0.17 |
| Pos Konfl ¹⁾ | ↑ -0.45 | ↑ -0.21 | ↑ -0.22 | ↑ -0.34 |
| SEW Emotionswissen Summe kurz ¹⁾ | ↑ -0.36 | ↑ -0.78 | ↑ -0.42 | ↑ -0.73 |

Anmerkungen: IG... Interventionsgruppe; KG... Kontrollgruppe; Abkürzungen siehe Tabelle 14 und 16; d... Effektgröße Cohen's d; bei Problemskalen: ↑... Zunahme ($d \leq -0.20$), ↓... Abnahme ($d \geq 0.20$), →... keine Veränderung ($-0.20 < d < 0.20$); ¹⁾ bei Kompetenzskalen: ↑... Zunahme ($d \leq -0.20$), ↓... Abnahme ($d \geq 0.20$), →... keine Veränderung ($-0.20 > d < 0.20$).

In der Gruppe mit nachhaltiger Verwendung von Elementen aus Kindergarten *plus* zeigt sich bereits kurzfristig (d.h. zwischen dem ersten und zweiten Mzp.) eine positive Wirkung des Programmes im Sinne einer Abnahme aller Problemverhaltensweisen, also der externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten, der Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme, der emotionalen Probleme und der Peer-Probleme, die sich in der Gruppe ohne weitere Verwendung der Elemente nicht beobachten lässt.

Längerfristig (d.h. zwischen dem zweiten und dritten Mzp.) lassen sich diese positiven Effekte jedoch nicht verstetigen. Die emotionalen Probleme nehmen in der Gruppe mit nachhaltiger Verwendung sogar wieder zu.

Beim Vergleich der beiden Gruppen zeigt sich, dass die Kinder, mit denen längerfristig Methoden von Kindergarten *plus* zum Einsatz gekommen sind, zum dritten Mzp. als weniger hyperaktiv und aufmerksamkeitsbeeinträchtigt von den Erzieherinnen wahrgenommen werden. Allerdings ist dabei zu beachten, dass diese Kinder, mit denen die Elemente weiter verwendet wurden, bereits vor der Durchführung des Programmes weniger ausgeprägte Werte in Bezug auf die Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme aufwiesen.

Im Hinblick auf das prosoziale Verhalten, das positive Konfliktverhalten und das Emotionswissen der Kinder bringt der Vergleich der beiden Gruppen zum dritten Mzp. zum Ausdruck, dass die Kinder mit einem fortgesetzten Einsatz der Materialien und Methoden von Kindergarten *plus* höhere Werte aufweisen.

Insgesamt scheint die Beibehaltung der Elemente und Materialien von Kindergarten *plus* einen bedeutsamen positiven Einfluss auf die Kompetenzen der Kinder zu nehmen und weniger auf eine Abnahme der psychischen Auffälligkeiten (mit Ausnahme der Hyperaktivität) zu wirken.

4 Diskussion

Das Hauptziel der vorliegenden Evaluationsstudie war es, zu überprüfen, ob die Teilnahme an dem Präventionsprogramm Kindergarten *plus* zu einer Verbesserung der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder führt. Als Variablen zur Operationalisierung der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder wurden eine Abnahme der externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten, der Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme, der Probleme mit Gleichaltrigen und der emotionalen Probleme erwartet. Zusätzlich wurde eine Zunahme des prosozialen Verhaltens, des positiven Konfliktverhaltens und des Emotionswissens in der Interventionsgruppe vorausgesagt. Zur Datenerhebung wurden Erzieherinnen zu drei Mzp. im Verlauf eines Jahres um eine Einschätzung der Kinder aus ihrer Gruppe gebeten. Auch die Kinder selber wurden einbezogen und zu ihrem Emotionswissen befragt. Verglichen wurden insgesamt 228 drei- bis sechsjährige Kinder aus der Interventionsgruppe, mit denen Kindergarten *plus* durchgeführt wurde, mit 196 Kindern der Kontrollgruppe.

Die psychischen Auffälligkeiten und das prosoziale Verhalten der Kinder wurden mit dem „Fragebogen zu Stärken und Schwächen“ (SDQ-deu) in der Erzieher-Version erfasst. Auch das positive Konfliktverhalten wurde von den Erzieherinnen mittels Fragebögen angegeben. In Kinderinterviews wurde das Emotionsverständnis direkt mit Bildvorgaben von den Kindern erfragt („Skala zur Erfassung des Emotionswissens“, SEW).

Realisiert wurde die Hauptfragestellung des Forschungsvorhabens mittels eines zweifaktoriellen Versuchsdesigns mit Messwiederholung. Die Faktoren wurden zweifach gestuft: Gruppenzugehörigkeit (IG und KG) und Geschlecht (weiblich und männlich). Der Messwiederholungsfaktor war der Faktor Zeit bzw. die Ausprägungen der jeweils abhängigen Variablen zu den drei Mzp. Als Kovariaten wurden das Alter in Monaten der Kinder zum ersten Befragungszeitpunkt und die Altersdifferenz zwischen dem ersten und zweiten sowie zwischen dem zweiten und dritten Befragungszeitpunkt in die Berechnungen einbezogen. Grund hierfür waren die große Altersspanne der Kinder (von drei bis sechs Jahren) und die unterschiedlich langen Abständen zwischen den drei Testzeitpunkten.

Darüber hinaus wurden in einem zweiten Ergebnisteil die Daten unter dem Blickwinkel von Risikogruppen untersucht. Mit Hilfe der Erziehereinschätzungen vom ersten Mzp. wurden die Kinder in drei Risikogruppen (unauffällig, grenzwertig und auffällig) eingeteilt und die Veränderungen in den einzelnen Gruppen über die drei

Mzp. in der IG und KG betrachtet. Ergänzend zu den Varianzanalysen mit Messwiederholung wurden mit den beobachteten Werten differenzielle Effektgrößen (Cohen's d) berechnet, die einen Vergleich zwischen der IG und KG, aber auch zwischen jeweils zwei Mzp. innerhalb der Gruppen ermöglichten.

Der dritte Ergebnisteil beschäftigt sich ausschließlich mit der IG. Er beinhaltet die Darstellung der Erfahrungen der Erzieherinnen mit der Durchführung des Programmes Kindergarten *plus* und deren Bewertungen (formative Evaluation). Wiederum mit der Berechnung von Effektgrößen (Cohen's d) wurde abschließend ermittelt, ob eine nachhaltige Verwendung der Elemente des Programmes (Handpuppen, Gefühlsbilder/ -gesichter, Bewegungsspiele und musikalisch-rhythmische Spiele, Rollenspiele und Lieder) einen Vorteil für die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder erbringt.

Im folgenden Kapitel werden die wichtigsten Effekte nochmal zusammengefasst und in Zusammenhang mit dem Kindergarten *plus*-Programm und der bestehenden Literatur gebracht. Dann folgt ein Vergleich mit den beiden bereits evaluierten Programmen Papilio und Faustlos. Anschließend werden Einschränkungen zur Interpretierbarkeit der Ergebnisse der Untersuchung dargestellt. Der letzte Abschnitt beinhaltet Implikationen und einen Ausblick auf die zukünftige Forschung.

4.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

4.1.1 Vergleich der Interventions- und Kontrollgruppe

In diesem Abschnitt sollen nur die wichtigsten kurz- und langfristigen Befunde zusammengestellt werden, da die Ergebnisse sehr detailliert sind und bereits in den Zusammenfassungen am Ende der jeweiligen Kapitel dargestellt wurden.

Zunächst wird auf die kurz- und langfristigen Befunde der ersten und zweiten Fragestellung eingegangen, die sich mit der Wirksamkeit von Kindergarten *plus* im Vergleich der IG und KG in der Erziehereinschätzung und den Kinderinterviews beschäftigen. Dabei orientieren sich die Darstellungen an den differenziellen Effektstärken (Cohen's d). Mittels der Varianzanalysen mit Messwiederholung lassen sich diese Effekte ebenfalls bestätigen (mit Ausnahme der Unterschiede bei den Problemen mit Gleichaltrigen und beim prosozialem Verhalten).

Tabelle 47 gibt einen Überblick über die Ergebnisse der Vergleiche der IG und KG.

Tabelle 47: Übersicht über die lang- und kurzfristigen Effekte der Vergleiche der IG und KG (1. und 2. Fragestellung).

| | Vergleich IG - KG | | |
|---|-------------------|-------------|-------------|
| | Ausgangswerte | Kurzfristig | Langfristig |
| 1. Fragestellung | | | |
| Gesamtproblemwert* | IG = KG | IG = KG | IG > KG |
| Extern. Verhaltensauff. | IG = KG | IG = KG | IG = KG |
| Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme* | IG = KG | IG = KG | IG > KG |
| Emotionale Probleme* | IG = KG | IG = KG | IG > KG |
| Peer-Probleme | IG = KG | IG = KG | IG > KG |
| Prosoziales Verhalten | IG < KG | IG = KG | IG < KG |
| Positives Konfliktverhalten* | IG = KG | IG = KG | IG = KG |
| 2. Fragestellung | | | |
| Emotionswissen Summe kurz* | IG = KG | IG < KG | IG = KG |
| Mimiken richtig erkennen | IG = KG | IG = KG | IG = KG |
| Anlässe richtig zuordnen | IG = KG | IG = KG | IG = KG |

Anmerkungen: IG... Interventionsgruppe, KG... Kontrollgruppe; > ... größere Effektstärke, < ... kleinere Effektstärke; *... signifikante Interaktionseffekte („Mzp.*Gruppenzugehörigkeit“) wurden auf diesen Skalen auch mittels Varianzanalysen mit Messwiederholung (mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2 und Altersdiff T2-T3) aufgedeckt.

Kurzfristige Effekte von Kindergarten *plus*. Die Berechnungen der Effektstärken zwischen dem ersten und zweiten Mzp. zeigen eine Abnahme der psychischen Auffälligkeiten in der IG auf allen Skalen, d.h. die Kinder der IG weisen zum zweiten Mzp. weniger externalisierende Verhaltensauffälligkeiten, weniger Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme, weniger emotionale Probleme und weniger Probleme mit ihren Altersgenossen im Vergleich zum ersten Mzp. auf. Gleichzeitig lässt sich bei ihnen eine Zunahme der Kompetenzen auf allen Skalen beobachten (prosoziales Verhalten, positives Konfliktverhalten, Emotionswissen). Direkt nach der Durchführung von Kindergarten *plus* erleben die Erzieherinnen die Kinder, die an dem Programm teilgenommen haben, somit als emotional weniger belastet, zugänglicher, sozial besser eingebunden in das Gruppengeschehen sowie vermittelnder und kom-

promissbereiter bei Konflikten mit Gleichaltrigen. Diese positive Entwicklung ist nicht nur auf die Eindrücke und Beurteilungen der Erzieherinnen beschränkt, sondern lässt sich auch in den Interviews mit den Kindern der IG belegen, die nach der Teilnahme an Kindergarten *plus* zum zweiten Mzp. deutliche Fortschritte bei der Wahrnehmung und dem Umgang mit den eigenen und fremden Emotionen erkennen lassen.

Im Gegensatz dazu bleiben die Probleme innerhalb der KG unverändert und es kann keine Zunahme des prosozialen Verhaltens und positiven Konfliktverhaltens zwischen dem ersten und zweiten Mzp. belegt werden. Allerdings zeigt sich – wie bei der IG – auch in der KG eine Verbesserung des Emotionswissens zwischen dem ersten und zweiten Mzp. Der Vergleich der Werte der IG und KG zum zweiten Mzp. belegt einen kurzfristigen Effekt beim Emotionswissen. Dieser Effekt bringt zum Ausdruck, dass die Kinder der KG zum zweiten Mzp. über ein größeres Emotionswissen verfügen als die Kinder der IG. Hingegen gelingt es den Kindern der IG im Hinblick auf das prosoziale Verhalten, das Niveau der Kinder der KG kurzfristig aufzuholen, d.h. den zum ersten Mzp. noch bestehenden Rückstand zum zweiten Mzp. auszugleichen. Bei den weiteren Gruppenvergleichen werden keine bedeutsamen kurzfristigen Unterschiede zwischen der IG und KG beobachtet.

Insgesamt zeigt sich an diesem Punkt deutlich, dass das Programm Kindergarten *plus* das Potential hat, Verhaltensänderungen und Kompetenzaufbau der Kinder kurzfristig zu fördern. Der Ansatz eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses und die Förderung von Basisfähigkeiten der Kinder unter gleichzeitiger Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten der einzelnen Kinder, die das Fundament des Programmes bilden, erscheinen somit sehr empfehlenswert, um breit gestreute Veränderungen auf verschiedenen Ebenen zu erreichen. Ebenso erweist sich an dieser Stelle der Einsatz von vielfältigen, kreativen und detailgenauen Methoden und Materialien von Kindergarten *plus* und das Ansprechen verschiedener Sinneskanäle offenbar als sinnvoll und nützlich, um eine schnelle Verbesserung und Weiterentwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder zu unterstützen.

Langfristige Effekte von Kindergarten *plus*. Langfristig, d.h. ca. acht Monate nach Durchführung von Kindergarten *plus*, zeigt der Vergleich der IG und KG, dass die Kinder der IG durchgängig auf allen Skalen höhere Werte bei den psychischen Auffälligkeiten haben als die Kinder der KG. Die einzige Ausnahme stellen die externa-

lisierenden Verhaltensauffälligkeiten dar, die sich in den beiden Gruppen auch zum dritten Befragungszeitpunkt nicht unterscheiden. Diese Effekte entstehen vor allem durch eine Abnahme der Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme und der Peer-Probleme in der KG zwischen dem zweiten und dritten Mzp. sowie einer Zunahme der emotionalen Probleme in der IG. Die anderen Problemskalen in der IG bleiben in diesem Zeitraum in ihrem Niveau unverändert.

Im Hinblick auf die hinzu gewonnenen Kompetenzen haben die Kinder der IG zum dritten Mzp. ein geringer ausgeprägtes prosoziales Verhalten als die Kinder der KG. Dieser Effekt entsteht dadurch, dass das prosoziale Verhalten bei den Kindern der KG zwischen dem zweiten und dritten Mzp. zugenommen hat, während es bei den Kindern der IG unverändert hoch geblieben ist. Zudem hatten die Kinder der IG bereits vor Durchführung des Programmes zum ersten Mzp. ein niedrigeres Ausgangsniveau beim prosozialem Verhalten. Beim positiven Konfliktverhalten lassen sich keine langfristigen Unterschiede zwischen IG und KG belegen. Hingegen holen die Kinder der IG beim Emotionswissen zum dritten Mzp. auf das Niveau der KG wieder auf.

Insgesamt ist es also vor allem eine starke Verbesserung der KG zwischen dem zweiten und dritten Mzp., die für die langfristigen Effekte zwischen der IG und KG verantwortlich ist. Es stellt sich die Frage, warum sich in der KG zwischen dem zweiten und dritten Befragungszeitpunkt so viele Veränderungen ergeben. Diese Veränderungen könnten mit dem größeren Wechsel der ausfüllenden Alltagserzieherinnen in der KG zusammen hängen oder damit, dass die Kinder der KG zuvor (entgegen der Absprache für die Studie) signifikant häufiger bereits an einem Präventionsprogramm zum sozial-emotionalen Lernen teilgenommen hatten. Genaueres zu diesem Punkt findet sich unter „Mögliche Einschränkungen der Studie“ in Kapitel 4.3. und in der abschließenden Diskussion.

4.1.2 Vergleich der unauffälligen, grenzwertigen und auffälligen Risikogruppen der Interventions- und Kontrollgruppe

Als nächstes werden die Ergebnisse der dritten Fragestellung zusammengefasst. Der Vergleich der unauffälligen, grenzwertigen und auffälligen Risikogruppe gestaltet sich schwierig, da die Ausgangswerte der Kinder der IG und KG in den Gruppen zum Teil schon zum ersten Mzp. zu Ungunsten der IG differieren (vor allem in der

auffälligen Gruppe). Tabelle 48 gibt einen Überblick über die Unterschiede, die mittels differenzieller Effektstärken (Cohen's d) aufgedeckt werden konnten.

Unauffällige Risikogruppe. In der unauffälligen Risikogruppe zeigt sich beim Vergleich der IG und KG bereits zum ersten Messzeitpunkt ein Unterschied im prosozialem Verhalten zugunsten der KG, der sich zum zweiten Mzp. wieder ausgleicht. Obwohl zwischen dem ersten und zweiten Mzp. das Emotionswissen in der IG und KG zunimmt, verfügen die unauffälligen Kinder der KG zum zweiten Messzeitpunkt (kurzfristig) über ein besser ausgeprägtes Emotionswissen als die Kinder der IG. Hingegen zeigen sich trotz einer Zunahme des positiven Konfliktverhaltens innerhalb der IG kurzfristig keine weiteren bedeutsamen Unterschiede zwischen IG und KG zum zweiten Mzp. Zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt (langfristig) ist eine Abnahme der Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme und Peer-Probleme in der KG zu verzeichnen, während die emotionalen Probleme in der IG zunehmen. Das prosoziale Verhalten nimmt in beiden Gruppen zu, allerdings deutlicher bei den unauffälligen Kindern der KG. Durch diese Veränderungen belegt der Vergleich der IG und KG zum dritten Mzp. mehr Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme, emotionale Probleme, Peer-Probleme und ein geringeres prosoziales Verhalten bei den unauffälligen Kindern der IG.

Grenzwertige Risikogruppe. In der grenzwertigen Risikogruppe zeigen sich beim Vergleich der IG und KG bereits vor der Durchführung von Kindergarten *plus* zum ersten Messzeitpunkt höhere Werte bei den externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten in der IG. Zwischen dem ersten und zweiten Mzp. nehmen in der IG die Auffälligkeiten dann auf allen Skalen ab und die Kompetenzen zu. Mit Ausnahme der externalisierenden Probleme und Peer-Probleme, die zwischen dem ersten und zweiten Mzp. unverändert bleiben, ist diese positive Entwicklung auch bei den grenzwertigen Kindern der KG zu beobachten.

Der Vergleich der beiden Gruppen zum zweiten Messzeitpunkt zeigt bei den grenzwertigen Kindern der IG aus diesem Grund weniger Probleme mit Gleichaltrigen als bei den Kindern der KG. Darüber hinaus sind auch die emotionalen Probleme zum zweiten Mzp. in der IG geringer ausgeprägt, da die Abnahme der emotionalen Probleme zwischen dem ersten und zweiten Mzp. in der IG deutlicher ausfällt als in der KG.

Tabelle 48: Übersicht über die lang- und kurzfristigen Effekte der Vergleiche der Risikogruppen der IG und KG (3. Fragestellung).

| | | Vergleich IG - KG | | |
|--|-------------|-------------------|-------------|-------------|
| | | Ausgangswerte | Kurzfristig | Langfristig |
| 3. Fragestellung | | | | |
| Extern. Verhaltensauff.* | unauffällig | IG = KG | IG = KG | IG = KG |
| | grenzwertig | IG > KG | IG = KG | IG = KG |
| | auffällig | IG > KG | IG < KG | IG > KG |
| Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobl. | unauffällig | IG = KG | IG = KG | IG > KG |
| | grenzwertig | IG = KG | IG = KG | IG > KG |
| | auffällig | IG = KG | IG < KG | IG > KG |
| Emotionale Probleme | unauffällig | IG = KG | IG = KG | IG > KG |
| | grenzwertig | IG = KG | IG < KG | IG > KG |
| | auffällig | IG > KG | IG > KG | IG > KG |
| Peer-Probleme | unauffällig | IG = KG | IG = KG | IG > KG |
| | grenzwertig | IG = KG | IG < KG | IG < KG |
| | auffällig | IG > KG | IG > KG | IG > KG |
| Prosoziales Verhalten | unauffällig | IG < KG | IG = KG | IG < KG |
| | grenzwertig | IG = KG | IG = KG | IG = KG |
| | auffällig | IG < KG | IG > KG | IG < KG |
| Positives Konfliktverhalten* | unauffällig | IG = KG | IG = KG | IG = KG |
| | grenzwertig | IG = KG | IG < KG | IG = KG |
| | auffällig | IG < KG | IG > KG | IG < KG |
| Emotionswissen Summe kurz | unauffällig | IG = KG | IG < KG | IG = KG |
| | grenzwertig | IG = KG | IG < KG | IG = KG |
| | auffällig | IG < KG | IG < KG | IG = KG |
| Mimiken richtig erkennen | unauffällig | IG = KG | IG = KG | IG = KG |
| | grenzwertig | IG > KG | IG > KG | IG > KG |
| | auffällig | IG < KG | IG < KG | IG = KG |
| Anlässe richtig zuordnen | unauffällig | IG = KG | IG = KG | IG = KG |
| | grenzwertig | IG = KG | IG < KG | IG < KG |
| | auffällig | IG = KG | IG < KG | IG < KG |

Anmerkungen: siehe Tabelle 47; *... signifikanter Interaktionseffekt („Mzp.*Risiko-Kategorie*Gruppenzugehörigkeit“) auch mittels VA m. Messw. (mit Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2 und Altersdiff T2-T3).

Hingegen zeigen sich die Veränderungen hinsichtlich des positiven Konfliktverhaltens und Emotionswissens – trotz der Zunahme in beiden Gruppen – deutlicher in der KG, sodass sich bei den grenzwertigen Kindern der KG kurzfristig ein besser ausgebildetes Emotionswissen und positives Konfliktverhalten belegen lässt als bei den Kindern der IG.

Zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt bleiben die Probleme der grenzwertigen Kinder der IG konstant, während sie sich in der KG durchgängig verringern. Einzige Ausnahme bilden hierbei die emotionalen Probleme, die in diesem Zeitraum in der IG ansteigen und in der KG gleich bleiben. Der Vergleich der Gruppen zum dritten Mzp. zeigt langfristig mehr Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme und emotionale Probleme bei den grenzwertigen Kindern der IG, andererseits aber auch weniger Peer-Probleme als in der KG. Bei den Kompetenzen zeigen sich langfristig keine Unterschiede zwischen den grenzwertigen Kindern der IG und KG.

Auffällige Risikogruppe. In der auffälligen Risikogruppe zeigen sich beim Vergleich der IG und KG bereits vor der Durchführung von Kindergarten *plus* zum ersten Messzeitpunkt höhere Werte in der IG bei den externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten, bei den emotionalen Problemen, den Peer-Problemen und geringere Werte beim prosozialem Verhalten, dem positiven Konfliktverhalten und dem Emotionswissen als bei den auffälligen Kindern der KG. Zwischen dem ersten und zweiten Mzp. nehmen die psychischen Auffälligkeiten dann sowohl in der IG als auch in der KG ab und die Kompetenzen zu. Die einzigen Ausnahmen sind das externalisierende Problemverhalten und das positive Konfliktverhalten in der KG, das unverändert bleibt. Der Vergleich der auffälligen Kinder der IG und KG zum zweiten Messzeitpunkt belegt daher weniger externalisierende Verhaltensauffälligkeiten, Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme und weniger Emotionswissen sowie mehr emotionale Probleme, Peer-Probleme, prosoziales Verhalten und positives Konfliktverhalten bei den auffälligen Kindern der IG. Durch eine Zunahme der externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten und Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsproblemen in der IG zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt und einer Abnahme der Werte dieser Skalen in der KG, schneiden die auffälligen Kinder der IG auf allen Problem- und Kompetenzskalen langfristig schlechter ab als die auffälligen Kinder der KG (mit Ausnahme des Emotionswissens, das in beiden Gruppen ähnlich ist). Die bereits zum zweiten Mzp. entstandenen Unterschiede bei den emotionalen und Peer-Problemen verändern sich zwischen dem zweiten und dritten Mzp. nicht und erklären auch das

langfristig schlechtere Abschneiden der auffälligen Kinder der IG in diesen beiden Bereichen.

Interpretation Risikogruppen. Obwohl die unauffälligen Kinder der IG über alle drei Mzp. eine positive Entwicklung durchlaufen, belegen die Ergebnisse bei ihnen langfristig mehr Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme, mehr Probleme mit Gleichaltrigen, mehr emotionale Probleme und weniger prosoziales Verhalten im Vergleich mit den unauffälligen Kindern der KG. Diese Befunde lassen sich vor allem auf eine verhältnismäßig stärkere Abnahme der Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme und Peer-Probleme und größere Zunahme des prosozialen Verhaltens in der KG zwischen dem zweiten und dritten Mzp. zurückführen und nicht auf eine Verschlechterung der Kinder in der IG (mit Ausnahme der Zunahme der emotionalen Probleme zwischen dem zweiten und dritten Mzp., der durchaus auch ein Zufallsbefund sein könnte). Zudem war der Ausgangswert des prosozialen Verhaltens bei den unauffälligen Kindern der IG zum ersten Mzp. bereits geringer, was bei der Interpretation der Ergebnisse Berücksichtigung finden sollte.

Der zusammenfassende Vergleich der grenzwertigen Risikogruppen der IG und KG zum zweiten Mzp. zeigt, dass die Kinder der IG hinsichtlich einer größeren Abnahme der emotionalen Probleme und Peer-Probleme kurzfristig von Kindergarten *plus* profitieren. In Bezug auf die Probleme mit Gleichaltrigen lässt sich dieses Ergebnis langfristig verfestigen, denn auch zum dritten Mzp. weisen die grenzwertig eingeschätzten Kinder der IG weniger Peer-Probleme als die der KG auf. Kindergarten *plus* scheint also bei Kindern, die beginnende psychische Auffälligkeiten zeigen, kurz- und langfristig eine Abnahme der Peer-Probleme zu fördern und somit ein positives soziales Miteinander unter den Kindern zu unterstützen. Zudem gleichen sich die beiden grenzwertigen Gruppen in ihren externalisierenden Verhaltensproblemen über die Zeit an, die sich zum ersten Mzp. bei den grenzwertig-beurteilten Kindern der IG noch als ausgeprägter erwiesen hatten. Auch hier scheint das Präventionsprogramm also einen positiven Einfluss zu haben. Wie bereits bei der unauffälligen Risikogruppe beschrieben, kann der weitere, zum dritten Mzp. aufgedeckte Unterschied zwischen IG und KG bei den Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeitsproblemen auf die Abnahme der grenzwertigen Risikogruppe der KG zurückgeführt werden, die sich in der IG nicht beobachten lässt. Ebenso ist die Überlegenheit der KG zum zweiten Mzp. beim positiven Konfliktverhalten und Emotionswissen nur mit Vorsicht zu interpretieren, da sich sowohl in der KG als auch in der IG eine Zunahme der Kom-

petenzen zeigt. Eine Ausnahme bildet wieder die Zunahme der emotionalen Probleme in der IG zwischen dem zweiten und dritten Mzp.

Eine generelle Zusammenfassung der Resultate für die auffällige Risikogruppe zu erstellen ist schwierig, da die Werte der IG und KG bereits zu Beginn der Untersuchung vor der Durchführung von Kindergarten *plus* sehr unterschiedlich sind und sich kurz- und langfristig sehr viel in diesen Gruppen verändert. Kurzfristig profitieren die auffälligen Kinder der IG von Kindergarten *plus* hinsichtlich weniger externalisierender Verhaltensauffälligkeiten und weniger Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme sowie mehr prosozialem Verhalten und positivem Konfliktverhalten im Vergleich zu den auffälligen Kindern der KG. Diese Verbesserungen der auffälligen Kinder der IG können langfristig allerdings nicht stabilisiert werden. Anhand der Betrachtungen der Veränderungen zwischen dem zweiten und dritten Mzp. zeigt sich nämlich, dass die externalisierenden und Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme bei den auffälligen Kindern in der IG wieder zunehmen, was bei den auffälligen Kindern der KG nicht zu beobachten ist. Der Rückstand der auffälligen Kinder der IG im Hinblick auf die emotionalen und Peer-Probleme im Vergleich zu den auffälligen Kindern der KG verändert sich über die drei Mzp. nicht. Insgesamt werden langfristig die gleichen Unterschiede zwischen IG und KG wie beim ersten Mzp. sichtbar, d.h. die kurzfristigen positiven Effekte von Kindergarten *plus* lassen sich bei der auffälligen Risikogruppe nicht aufrecht erhalten. Eine Ausnahme ist das Emotionswissen, bei dem sich zum ersten und zweiten Mzp. noch ein schlechterer Wert bei der IG zeigt, der beim dritten Mzp. nicht mehr zu beobachten ist. Die Teilnahme an Kindergarten *plus* scheint also eine positive Wirkung auf die Erweiterung des Emotionswissens von psychisch bereits auffällig gewordenen Kindern zu haben, denn die auffälligen Kinder der IG holen die auffälligen Kinder der KG in diesem Bereich langfristig ein. Mit umfassenden Schlussfolgerungen zur Wirksamkeit von Kindergarten *plus* sollte man jedoch mit Blick auf das unterschiedliche Ausgangsniveau der auffälligen Risikogruppen der IG und KG vorsichtig sein.

Insgesamt sind bei den Kindern der auffälligen Risikogruppe mehr bedeutsame Unterschiede zwischen IG und KG zu erkennen als bei der grenzwertigen und unauffälligen Gruppe. Das kurzfristig schlechtere Abschneiden der IG beim Emotionswissen und langfristig bei den Hyperaktivität/ Aufmerksamkeits- und emotionalen Problemen ist in allen drei Risikogruppen zu beobachten.

Betrachtet man die Netto-Effektstärken der IG in den einzelnen Gruppen, zeigen sich zwischen dem ersten und zweiten Mzp. die größeren positiven Veränderungen in der grenzwertigen und auffälligen Risikogruppe. Bei den grenzwertig eingeschätzten Kindern trifft dies bei dem SDQ-Gesamtproblemwert, den emotionalen und den Peer-Problemen zu. Die größeren Veränderungen bei den auffälligen Kindern zwischen dem ersten und zweiten Mzp. sind im Vergleich bei den externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten, den Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsproblemen und beim prosozialem Verhalten zu beobachten. Zwischen dem zweiten und dritten Mzp. sind die Netto-Effektstärken der IG wiederum in diesen Gruppen ausgeprägter, weisen aber in die entgegengesetzte Richtung.

Die Befunde aus der Literatur, dass vor allem Hochrisikokinder von Präventionsprogrammen profitieren (z.B. Wilson et al., 2003; Lösel & Plankensteiner, 2005), kann bei der vorliegenden Studie für kurzfristige Verbesserungen bestätigt werden.

Lösel & Plankensteiner (2005) belegen in einer Metanalyse von Präventionsprogrammen zu dissozialen Verhaltensweisen mit Daten von über 9000 Kindern im Alter zwischen vier und 18 Jahren ebenfalls, dass aufgedeckte signifikante Effekte der Programme auf das Sozialverhalten kurz nach dem Training größer waren als nach einem längeren Zeitabstand. Tendenziell höhere Effekte zeigten intensive Programme mit über 40 Sitzungen oder einer Dauer von über 80 Monaten, indizierte Präventionsansätze für Kinder mit bereits bestehenden Verhaltensproblemen, Altersgruppen über 13 Jahren und Studien mit kleinen Stichproben. „Dass auch die Effekte bei Risikogruppen mit bereits bestehenden Verhaltensproblemen relativ positiv waren, ist plausibel. Denn in diesen Fällen gibt es tatsächlich Risiken zu mindern, während bei der universellen Prävention auch Kinder trainiert werden, die es eigentlich nicht nötig haben“ (Lösel & Plankensteiner, 2005, S. 4).

Längerfristig weisen die grenzwertigen und auffälligen Kinder in der vorliegenden Untersuchung wieder mehr Probleme auf. Vielleicht hängt diese mangelnde Nachhaltigkeit der Verbesserungen bei den Risikokindern damit zusammen, dass es sich bei Kindergarten *plus* um ein universelles Präventionsprogramm handelt, das nicht speziell für bereits auffällig gewordene Kinder konzipiert wurde und „Auffrischungsübungen“ nicht Bestandteil sind.

Eine mögliche Erklärung für die bereits zu Beginn bestehenden Unterschiede bei den Werten der auffälligen Gruppe der IG und KG in der vorliegenden Studie könnte

sein, dass die Erzieherinnen in der IG eine Vorauswahl an (nach ihren Einschätzungen) besonders bedürftigen Kindern vorgenommen hatten, die an Kindergarten *plus* teilnehmen sollten. Dies zeigt sich an höheren Werten beim externalisierenden Problemverhalten, an mehr emotionalen und Peer-Problemen, weniger prosozialem Verhalten und positivem Konfliktverhalten und einem geringeren Emotionsverständnis bei den auffälligen Kindern der IG im Vergleich zu den auffälligen Kindern der KG zum ersten Mzp. Die Hochrisiko-Kinder der IG sind von Beginn der Studie an problembelasteter als die Hochrisiko-Kinder der KG (mit Ausnahme der Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme) und weisen geringere Kompetenzen auf.

4.1.3 Vergleich der Gruppen mit und ohne nachhaltige Verwendung von Kindergarten *plus*-Elementen

Bei der Befragung zum dritten Mzp. nach der Häufigkeit des nachhaltigen Einsatzes von Material und Methoden von Kindergarten *plus* (Handpuppen, Gefühlsbildern und -gesichtern, Bewegungsspielen und musikalisch-rhythmischen Spielen, Rollenspielen und Liedern) stellte sich heraus, dass die Erzieherinnen die Gefühlsbilder und -gesichter als Material zur Veranschaulichung in der Alltagsarbeit besonders oft bei Kindern weiter verwendeten, die emotionale Probleme haben. Dabei war möglicherweise ihr Anliegen, diese tendenziell zurückgezogenen Kinder zu unterstützen, ihre Befindlichkeiten in Worte zu fassen.

Die Kinder, mit denen Materialien und Methoden von Kindergarten *plus* nachhaltig verwendet wurden, zeigen kurzfristig eine positive Wirkung im Sinne einer Abnahme aller Problemverhaltensweisen, die sich bei den Kindern ohne nachhaltige Verwendung nicht beobachten lässt. Diese Erfahrungen der Wirksamkeit von Kindergarten *plus* mögen die Erzieherinnen dazu bewogen haben, Elemente des Programmes weiterhin in ihrer Arbeit einzusetzen. Zwischen dem zweiten und dritten Mzp. lassen sich diese positiven Effekte aber nicht generell stabilisieren, sondern lassen sich nur in einzelnen Bereichen feststellen.

Beim Vergleich der Gruppe mit nachhaltiger Verwendung der Elemente von Kindergarten *plus* mit der Gruppe ohne nachhaltige Verwendung zeigt sich, dass die Kinder, mit denen längerfristig Methoden von Kindergarten *plus* zum Einsatz gekommen sind, zum dritten Mzp. weniger hyperaktiv und aufmerksamkeitsbeeinträchtigt sind.

Dies kann als Beleg der Wirksamkeit des nachhaltigen Einsatzes von Elementen aus Kindergarten *plus* auf die Abnahme der Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme gedeutet werden. Wie die Ergebnisse zum Emotionswissen nahelegen haben die Kinder gelernt, die eigenen Emotionen und die ihrer Mitmenschen leichter wahrzunehmen und schneller zu entschlüsseln, sodass sie weniger Aufmerksamkeit darauf lenken müssen, über sie nachzudenken. „Das eigene Erleben und Verhalten und das anderer Menschen wird mit fortschreitendem Emotionsverständnis außerdem vorher-sagbarer, was weniger Aufmerksamkeit bindet und prosoziales Verhalten begünstigt“ (von Salisch, Hänel & Denham, 2013). Alternativ ist zu bedenken, dass diese Kinder, mit denen die Elemente weiter verwendet wurden, bereits vor der Durchführung des Programmes weniger ausgeprägte Werte in Bezug auf die Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme aufwiesen (die im längsschnittlichen Vergleich innerhalb der Gruppe nach Ende des Programmes noch weiter zurückgingen). Dies kann als Anzeichen dafür gedeutet werden, dass die Erzieherinnen Kindergarten *plus*-Bestandteile bevorzugt mit wenig-hyperaktiven und aufmerksamkeitsbeeinträchtigten Kindern fortführen.

Zweifellos scheinen die Kinder von dem fortgesetzten Einsatz der Materialien und Methoden von Kindergarten *plus* im Hinblick auf eine Zunahme des prosozialen Verhaltens, des positiven Konfliktverhaltens und des Emotionswissens zu profitieren, was der Vergleich der beiden Gruppen zum dritten Mzp. belegt. Hier scheint sich die ressourcenorientierte inhaltliche Ausrichtung von Kindergarten *plus* als besonders wirkungsvoll zu erweisen, die anschaulich, alltagsnah und kindgerecht an der Förderung der Basisfähigkeiten und der individuellen Stärken der Kinder ansetzt (z.B. Förderung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, Einfühlungsvermögen, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit).

Eine Übersicht über die Ergebnisse befindet sich in Tabelle 49.

Tabelle 49: Übersicht über die lang- und kurzfristigen Effekte der Vergleiche der beiden Gruppen mit/ohne nachhaltiger Verwendung der Elemente von Kindergarten *plus* (7. Fragestellung).

| | Vergleich Gruppe 1 (mit nachhaltiger Verwendung) mit Gruppe 2 (ohne weitere Verwendung) | | |
|--|--|-------------|-------------|
| | Ausgangswerte | Kurzfristig | Langfristig |
| 7. Fragestellung | | | |
| Extern. Verhaltensauff. | G1 = G2 | G1 = G2 | G1 = G2 |
| Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme | G1 < G2 | G1 < G2 | G1 < G2 |
| Emotionale Probleme | G1 = G2 | G1 < G2 | G1 > G2 |
| Peer-Probleme | G1 = G2 | G1 = G2 | G1 > G2 |
| Prosoziales Verhalten | G1 = G2 | G1 > G2 | G1 > G2 |
| Positives Konfliktverhalten | G1 > G2 | G1 > G2 | G1 > G2 |
| Emotionswissen Summe kurz | G1 = G2 | G1 = G2 | G1 > G2 |

Anmerkungen: G1... Gruppe mit nachhaltiger Verw. von Kindergarten *plus*-Elementen; G2... Gruppe ohne weitere Verw.; >... größere Effektstärke, <... kleinere Effektstärke.

Insgesamt kann die Vermutung bestätigt werden, dass ein nachhaltiger Einsatz der Elemente von Kindergarten *plus* eine Verbesserung der sozial-emotionalen Kompetenzen im Sinne von Emotionswissen und prosozialem Verhalten der Kinder unterstützt. Weniger geeignet erscheint es allerdings beim langfristigen Einsatz der Materialien und Methoden zum Abbau von problematischen Verhaltensweisen und psychischen Auffälligkeiten der Kinder (mit Ausnahme der Hyperaktivität) zu sein. Dieser Befund stimmt mit dem Ziel von Kindergarten *plus* überein, dass es um eine generelle „Stärkung der Persönlichkeit“ des Kindes und weniger um eine psychotherapeutische Intervention bereits auffällig gewordener Kinder geht (siehe Abschnitt Risikogruppen).

4.2 Einordnung der Ergebnisse: Vergleich der Ergebnisse der Evaluationsstudie mit denen von Papilio und Faustlos

Der Vergleich der drei Präventionsprogramme soll schwerpunktmäßig anhand des SDQ erfolgen, denn dieser Fragebogen kam bei allen drei Evaluationen zum Einsatz. Zunächst werden die internen Konsistenzen und die Durchführungstreue verglichen, bevor auf die Ergebnisse der Varianzanalysen und Effektstärken eingegangen wird.

Konzeptionelle Unterschiede. Nachdem in Kapitel 1.5.4 bereits ein Vergleich der Evaluationen von Papilio und Faustlos vorgenommen wurde, soll nun auf einige konzeptuelle Unterschiede zu der vorliegenden Evaluation von Kindergarten *plus* hingewiesen werden (siehe Tabelle 50).

Hinsichtlich der Stichprobengröße liegt die Studie von Kindergarten *plus* mit 424 Kindern zwischen denen von Papilio und Faustlos. Die Anzahl der einbezogenen Einrichtungen fällt allerdings mit 37 Kindergärten am größten aus. Die Evaluationen von Kindergarten *plus* und Papilio umfassen einen Mzp. mehr als die Evaluationsstudie von Faustlos, in der somit nur kurzfristige Effekte betrachtet werden können. Die Abstände zwischen den Befragungen differieren zwischen den drei Studien. Während bei Kindergarten *plus* zwischen dem ersten und zweiten Mzp. mit 2.5 Monate der geringste Abstand liegt, sind es bei Papilio sechs bis acht Monate und bei Faustlos sogar 10 Monate. Die Kinder der vorliegenden Studie waren zum ersten Mzp. mit 60.3 Monaten durchschnittlich vier Monate älter als in der Studie von Papilio. Bei Faustlos waren die Kinder ebenfalls durchschnittlich fünf Jahre alt, genauere Angaben in Monaten lassen sich nicht finden. Bei allen drei Evaluationen beruhte die Teilnahme der Kindergärten auf Freiwilligkeit. Bei Papilio wurden die Kindergärten der IG und KG randomisiert zugeordnet, d.h. mittels einer Wartekontrollgruppe. Bei Faustlos finden sich zu diesem Punkt keine detaillierten Angaben. In der vorliegenden Studie zum Programm Kindergarten *plus* war eine randomisierte Zuordnung zu den Gruppen organisatorisch nicht möglich.

Ein weiterer wichtiger Unterschied der drei Evaluationsstudien ist darin zu sehen, dass es Anliegen des Papilio-Programmes ist, dass die Elemente im Kindergartenalltag dauerhaft integriert werden, wohingegen Kindergarten *plus* nach neun Wochen und Faustlos nach ca. einem Jahr abgeschlossen ist. Aus der Literatur zur Evaluation von Papilio und Faustlos ist nicht zu erkennen, ob Kovariaten in die Berechnungen einbezogen wurden. Zudem wurden die Faktoren „Geschlecht“ und „Alter“ der Kin-

der nicht als Faktoren in die Auswertung einbezogen mit der Begründung, dass der Vergleich zwischen IG und KG bzgl. dieser beiden Variablen zum ersten Mzp. keinen signifikanten Unterschied ergeben habe.

Tabelle 50: Übersicht über die Evaluation von Kindergarten plus.

| Kindergarten <i>plus</i> | |
|--------------------------|---|
| Stichprobe | 424 Kinder aus 37 Kindergärten (24 IG, 13 KG) 215 Mädchen, 209 Jungen Interventionsgruppe: 228 Kinder Kontrollgruppe: 196 Kinder |
| Akquise | Niedersachsen Teilnahme freiwillig |
| Alter | 3-6-Jährige T1: 60.3 Monate (SD = 6.0) |
| Anzahl Mzp. | <u>3 Mzp.</u> : 2009-2010 T1: vor Beginn von Kindergarten <i>plus</i> (Frühjahr 2009) T2: ca. 2,5 Monate später (nach Programm-Durchführung) T3: ca. 1 Jahr nach Beginn der Studie |
| Datenquellen | Erzieher/innen Eltern Kinder |
| Messinstrumente | <u>Erz./ Eltern:</u> Soziodemographische Daten, Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-deu), Skala „Positives Konfliktverhalten”, <u>Kinder:</u> „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ (SEW) |
| Methode | Varianzanalyse mit Messwiederholung, Effektstärken Cohen's d, Analyse der Risikogruppen |

Interne Konsistenzen. Tabelle 51 enthält eine Übersicht über die internen Konsistenzen (Cronbach's Alpha) des SDQ der drei Evaluationsstudien. Insgesamt zeigt sich, dass diese bei allen Untersuchungen akzeptabel bis gut sind. Es fällt allerdings auf, dass die Werte bei den externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten bei der vorliegenden Studie zum ersten und zweiten Mzp. geringer ausfallen als bei den anderen beiden Untersuchungen. Die internen Konsistenzen des Gesamtproblemwertes beim ersten Mzp. und der Peer-Probleme beim zweiten Mzp. bei Faustlos erweisen sich mit $\alpha = .67$ und $\alpha = .65$ allerdings ebenfalls als fragwürdig.

Tabelle 51: Vergleich der internen Konsistenzen (Cronbach's Alpha) des SDQ bei den Evaluationen von Kindergarten plus, Papilio und Faustlos.

| | | Kindergarten plus | Papilio | Faustlos |
|--------|----|-------------------|----------|----------|
| | | α | α | α |
| Gesam | T1 | .82 | .83 | .67 |
| | T2 | .84 | .85 | .82 |
| | T3 | .87 | .86 | - |
| Extern | T1 | .66 | .71 | .74 |
| | T2 | .68 | .75 | .77 |
| | T3 | .74 | .74 | - |
| Hyp | T1 | .85 | .86 | .86 |
| | T2 | .84 | .86 | .87 |
| | T3 | .87 | .87 | - |
| EmoP | T1 | .73 | .76 | .76 |
| | T2 | .72 | .78 | .70 |
| | T3 | .81 | .77 | - |
| PeerP | T1 | .67 | .78 | .70 |
| | T2 | .73 | .74 | .65 |
| | T3 | .71 | .74 | - |
| Prosoz | T1 | .81 | .85 | .84 |
| | T2 | .78 | .85 | .85 |
| | T3 | .85 | .84 | - |

Anmerkungen: α ... Cronbach's Alpha; Abk. Skalen siehe Tabelle 14 und 16; T1... 1. Mzp., T2... 2. Mzp., T3... 3. Mzp.

Durchführungstreue. Angaben zur Durchführungstreue liegen für Kindergarten *plus* und Faustlos vor. 26 der 28 ausfüllenden Trainerinnen von Kindergarten *plus* hätten sich zu mindestens 70 % an die Vorgaben gehalten. Bei Faustlos gaben die 11 ausfüllenden Erzieherinnen an, sich zu 93 % an die Vorgaben des Curriculums gehalten zu haben, wobei sich in den Supervisionssitzungen gezeigt habe, dass „die Vorschläge zur Übertragung des Gelernten nicht sehr konsequent umgesetzt wurden“ (Schick & Cierpka, 2006, S. 465). Alles in allem kann aber vorausgesetzt werden, dass in allen Studien eine ausreichende Durchführungstreue gewährleistet ist.

Varianzanalysen mit Messwiederholung. Die Varianzanalysen mit Messwiederholung des „Fragebogens zu Stärken und Schwächen“ (SDQ-deu) erbrachten beim Papilio-Programm – wie in Kapitel 1.5.2 ausführlich beschrieben – drei signifikante „Zeit * Gruppenzugehörigkeit“-Interaktionseffekte: beim Gesamtproblemwert, bei der Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ und beim „prosozialem Verhalten“. Diese Effekte belegen eine deutlichere Abnahme der Probleme bzw. Zunahme des prosozialem Verhaltens bei der IG im Vergleich zur KG und verweisen auf eine Wirksamkeit von Papilio. Auch bei der vorliegenden Untersuchung zu Kindergarten *plus* konnten signifikante Interaktionseffekte beim Gesamtproblemwert, bei den Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsproblemen und bei den emotionalen Problemen aufgedeckt werden. Diese weisen im Vergleich mit den Veränderungen bei Papilio aber in die entgegengesetzte Richtung. Die Evaluation des Faustlos-Programmes ergab keinen spezifischen Effekt auf Skalenebene des SDQ und der Kompetenz-, Angst- und Aggressionsliste (weder bei den Eltern-, noch bei den Erziehereinschätzungen).

Anhand der Verhaltensbeobachtungen wurde bei der Evaluation von Faustlos ein signifikanter „Gruppe * Zeit“-Interaktionseffekt bei der verbalen Aggression aufgedeckt. Dieser zeigt eine Abnahme der verbalen Aggressionen bei den Kindern der IG, die sich bei den Kindern der KG nicht beobachten ließ. Bei den Evaluationen von Kindergarten *plus* und Papilio wurden keine Verhaltensbeobachtungen als Erhebungsmethode verwendet.

Die Erzieherinnen, die Kindergarten *plus*, Papilio und Faustlos durchgeführt haben, seien im Rahmen der Evaluationen gebeten worden, eine Gesamtbeurteilung des jeweiligen Programmes bzw. einzelner Elemente abzugeben. Dabei konnte für das Papilio-Programm allerdings keine gesonderte Bewertung durch die Erzieherinnen in den Veröffentlichungen gefunden werden. Es ließ sich lediglich eine kurze Angabe

entdecken, dass sich die Kommunikation im Team, die Berufszufriedenheit und die Selbstwirksamkeitseinschätzungen durch die Einführung von Papilio laut Erzieherinnen verbessert hätten und sie sich in ihrer Berufsrolle bestärkt fühlen würden.

In der Faustlos-Evaluation beurteilten die 11 ausfüllenden Erzieherinnen die Fortbildung und Supervisionsveranstaltung im Durchschnitt mit „gut“. Sowohl ihnen als auch den Kindern hätte Faustlos insgesamt „eher gut“ gefallen. Ein ähnliches Meinungsbild zeigt sich auch bei der Gesamtbeurteilung von Kindergarten *plus* durch 28 Trainerinnen. Den Kindern hätte das Programm „gut“ ($M = 2.1$ in Schulnoten) gefallen und auch die Trainerinnen selber vergaben ein „gut“ ($M = 1.9$). Alle 11 Faustlos-Erzieherinnen würden das Curriculum weiterempfehlen. Für eine Weiterempfehlung von Kindergarten *plus* sprachen sich 75 % der Trainerinnen „auf jeden Fall“ aus. 17,9 % würden eine Durchführung „eher“ anraten und zwei Trainerinnen lehnten eine Weiterempfehlung von Kindergarten *plus* tendenziell ab („eher nein“). Hinsichtlich einer Verbesserung der sozialen und emotionalen Kompetenzen im Sinne einer abschließenden allgemeinen Wirksamkeitseinschätzung, beurteilten die Faustlos-Erzieherinnen im Durchschnitt „sehr“ bis „ein bisschen“ positive Veränderungen bei den Kindern wahrgenommen zu haben. Bei Kindergarten *plus* gaben die Erzieherinnen an, bei knapp 25 % eine kurzfristige und ca. 30 % der Kindern eine langanhaltende Verbesserung der sozialen und emotionalen Kompetenzen beobachtet zu haben. Übereinstimmend bemerkten die Erzieherinnen beider Programme, dass die Durchführung der Programme zu viel Zeit in Anspruch nehmen und zum Teil zu „kopflastig“ sei.

Im Kinderinterview von Faustlos wurden Verbesserungen der Kinder der IG in folgenden Bereichen dokumentiert: Emotionen identifizieren, Emotionsindikatoren benennen, Lösungsideen für soziale Probleme generieren, sozial kompetent auf vorgegebene Situationen reagieren, negative Konsequenzen aggressiven Verhaltens antizipieren und Abrufen von Beruhigungsstrategien. In der KG wurden keine Veränderungen festgestellt mit Ausnahme, dass auch in dieser Gruppe die Anzahl der richtigen Emotionsindikatoren zunahm (wenn auch geringfügiger). Inhaltlich ähnlich zur Erkennung von Emotionsindikatoren von Faustlos ist die „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“, die bei der vorliegenden Evaluation von Kindergarten *plus* im Kinderinterview verwendet wurde. Auch mit der SEW wurde zwischen dem zweiten und dritten Mzp. eine Zunahme des Emotionsverständnisses bei den Kindern der IG und KG dokumentiert, die in der IG zwischen dem zweiten und dritten Mzp. stärker ausfiel.

Tabelle 52: Vergleich der Ergebnisse der Präventionsprogramme Kindergarten plus, Papilio und Faustlos für den Kindergarten.

| | Kindergarten plus | Papilio | Faustlos |
|---|---|---|---------------|
| Erz./ Eltern: | | | |
| SDQ Gesam | IG ↓→, KG ↓↓ F _(1.9,692) = 5.28, p < .01, η ² = .014 | IG ↓↓, KG ↓ F _(2,1286) = 7.40 p = .001, η ² = k.A. | – |
| SDQ Extern | – | – | – |
| SDQ Hyp | IG ↓, KG ↓↓ F _(1.9,705.3) = 3.07, p = .049, η ² = .008 | IG ↓↓, KG ↓ F _(2,1286) = 13.87 p < .001, η ² = k.A. | – |
| SDQ EmoP | IG ↓↑, KG ↓↓ (Vergl. T1-T3: IG →) F _(1.7,618.3) = 3.19, p = .050, η ² = .009 | – | – |
| SDQ PeerP | – | – | – |
| SDQ Prosoz | – | IG ↑↑, KG ↑ F _(2,1286) = 4.22 p < .05, η ² = k.A. | – |
| Pos. Konfl | IG ↑, KG ↑↑ F _(2,688) = 4.41, p = .012, η ² = .013 | | |
| Skala „relat. Aggression“ (aus der PSBS-T) | | – | |
| Skala zur Erf. soz.-emot. Komp. (aus VBV-EL 3-6) | | – | |
| Kompetenz-, Angst-, Aggressionsliste (KAAL) | | | – |
| Kinder: | | | |
| SEW Emotionswissen | Nur Vergleich T2-T3: IG ↑↑, KG ↑ F _(1.8,552.2) = 3.27, p = .044, η ² = .011 | | |
| Kinder-Interview: | | | |
| • Zutreffend ben. Emot. | | | • IG ↑, KG → |
| • Emotionsindikatoren | | | • IG ↑↑, KG ↑ |
| • Lösungsmöglichkeiten | | | • IG ↑, KG → |
| • Soz. komp. Reaktionen | | | • IG ↑, KG → |
| • Negative Konsequenzen | | | • IG ↑, KG → |
| • Beruhigungstechniken | | | • IG ↑, KG → |
| Beobachter: | | | |
| Beobachtungsverfahren für soz. u. aggr. Verhalten: | | | |
| • Neutrales Verhalten | | | – |
| • Verbale Kompetenz | | | – |
| • Nonverbale Kompetenz | | | – |
| • Emotionale Kompetenz | | | – |
| • Verbale Aggression | | | – |
| • Körperliche Aggression | | | • IG↓, KG → |

Anmerkungen: IG... Interventionsgruppe, KG... Kontrollgruppe; Abkürzungen siehe Tabelle 14 und 16; ↑... Zunahme, ↓... Abnahme, →... unverändert, k.A. ... keine Angabe/ unbekannt; Berechnungen zu Kindergarten plus mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2 und Altersdiff T2-T3.

Analyse der Risikokinder. Bei der Evaluation von Papilio und Kindergarten *plus* wurden die Veränderungen der Risikokinder, die zum ersten Mzp. (anhand des SDQ-Gesamtproblemwertes) als unauffällig, grenzwertig und auffällig identifiziert wurden, separaten Analysen unterzogen. Eine gesonderte Betrachtung von Kindern mit Risikobedingungen findet sich in der Evaluation von Faustlos nicht.

Bei der Evaluation von Papilio wurden die Unterschiede in den Risikogruppen nur zwischen den ersten beiden Mzp. untersucht. Zunächst wurde eine zweifaktorielle MANOVA zur Differenz der einzelnen Skalenwerte vom ersten zum zweiten Mzp. gerechnet, die einen signifikanten Effekt der „Risiko-Kategorie“ ($F_{(12,1312)} = 10.34$, $p \leq .001$) und der „Gruppenzugehörigkeit“ ($F_{(6,656)} = 6.34$, $p \leq .001$), aber keinen signifikanten Interaktionseffekt erbrachte. Die anschließenden Berechnungen von zweifaktoriellen ANOVAs auf Skalenebene zeigten, dass alle SDQ-Subskalen signifikante Effekte der „Kategorie“, der „Gruppenzugehörigkeit“ und signifikante Interaktionseffekte „Kategorie * Gruppenzugehörigkeit“ aufwiesen (mit Ausnahme der Skalen emotionale und Peer-Probleme, bei denen sich nur ein Haupteffekt der Kategorie beobachten ließ). Beim SDQ-Gesamtproblemwert ergab sich ein Haupeffekt der Kategorie und der Gruppe, aber kein signifikanter Interaktionseffekt. Bei den Analysen konnte belegt werden, dass auf allen Subskalen die als grenzwertig und auffällig eingestuften Kinder zwischen dem ersten und zweiten Mzp. stärker von Papilio profitierten als die unauffälligen Kinder. Zwischen den als grenzwertig und auffällig eingestuften Kindern zeigten sich keine signifikanten Differenzen.

Zur Untersuchung der Risikogruppen der vorliegenden Studie zu Kindergarten *plus* wurden Kovarianzanalysen mit Messwiederholung über alle drei Mzp. berechnet. Bei allen SDQ-Subskalen ergaben sich signifikante „Zeit * Kategorie“-Interaktionseffekte und bei fast allen Skalen „Zeit * Gruppe“-Effekte (mit Ausnahme der Peer-Probleme und des prosozialen Verhaltens). Besonderes Augenmerk wurde auf die zweifache Interaktion „Zeit * Kategorie * Gruppe“ gelegt, die sich für die externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten als signifikant erwies ($F_{(3,9,702.4)} = 2.66$, $p = .013$). Dieser Interaktionseffekt drückt aus, dass das externalisierende Problemverhalten der auffälligen Kinder der IG zwischen dem ersten und zweiten Mzp. deutlicher als bei den auffälligen Kindern der KG abgenommen, zwischen dem zweiten und dritten Mzp. dann aber wieder zugenommen hat, wohingegen sich in den anderen Risikogruppen nur geringfügige Veränderungen zeigten. Auch beim positiven Konfliktverhalten ergab sich ein signifikanter „Zeit * Kategorie * Gruppenzuge-

hörigkeit“-Effekt, der darauf verweist, dass – nach einer anfänglichen Zunahme des positiven Konfliktverhaltens in allen Gruppen der IG und KG – langfristig wieder eine Verschlechterung in der auffälligen Risikogruppe der IG auftritt, die sich in den anderen Gruppen nicht zeigt. In Tabelle 53 werden die differenziellen Effektstärken zwischen dem ersten und zweiten Mzp. von Kindergarten *plus* und Papilio gegenübergestellt. Negative Werte der Netto-Effektstärken kennzeichnen bei den Problemskalen stärkere Veränderungen in der KG. Zur besseren Vergleichbarkeit der Befunde auf der Skala „Prosoziales Verhalten“ werden die Beträge der Effektstärken angegeben (ursprünglich kennzeichneten negative Effektstärken eine Verbesserung).

Beim SDQ-Gesamtproblemwert fällt die Netto-Effektstärke der IG zwischen dem ersten und zweiten Mzp. in der auffälligen Risikogruppe von Papilio größer aus als in der auffälligen Gruppen von Kindergarten *plus*. Hingegen scheinen die grenzwertigen Kinder aber mehr von Kindergarten *plus* im Sinne einer Abnahme der Gesamtprobleme zu profitieren.

Der Vergleich Netto-Effektstärken der auffälligen Risikogruppen von Papilio und Kindergarten *plus* zeigt bei den externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten ein umgekehrtes Verhältnis: die Netto-Effektstärke der IG ist bei den auffälligen Kindern bei Kindergarten *plus* größer. Kindergarten *plus* scheint also hinsichtlich des externalisierenden Problemverhaltens zwischen dem ersten und zweiten Mzp. bei den auffälligen Kindern mehr Veränderungen zu bewirken als Papilio.

Bei den Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsproblemen zeigen sich bei Papilio in allen Risikogruppen durchgängig größere Verbesserungen als bei Kindergarten *plus*. Dies kann besonders eindrucksvoll an der großen Differenz zwischen den Netto-Effektstärken bei den auffälligen Risikogruppen belegt werden.

Bei den emotionalen Problemen sind die Netto-Effektstärken der unauffälligen und grenzwertigen Kindern bei Papilio und Kindergarten *plus* annähernd gleich. Hingegen zeigen die Netto-Effektstärken der IG bei der auffälligen Risikogruppe, dass Kindergarten *plus* kurzfristig zu einer größeren Abnahme der emotionalen Probleme zwischen dem ersten und zweiten Mzp. führt. Die Veränderungen der auffälligen Kinder der IG sind nach der Teilnahme an Papilio im Vergleich zu den Veränderungen der Kinder in der KG geringer, während die Veränderungen der emotionalen Probleme in der IG und KG durch Kindergarten *plus* gleich sind.

Tabelle 53: Vergleich der Prä-post- und Netto-Effektstärken von IG und KG für die SDQ-Skalen bei Kindergarten plus und Papilio.

| | Kindergarten plus | | | Papilio | | |
|-------------|-------------------|-------|---------------------------|---------|------|---------------------------|
| | IG | KG | Netto-Effektstärke der IG | IG | KG | Netto-Effektstärke der IG |
| | d | d | d | d | d | d |
| SDQ Gesam | 0.32 | 0.16 | 0.16 | 0.52 | 0.25 | 0.27 |
| Unauffällig | 0.21 | 0.05 | 0.16 | 0.39 | 0.11 | 0.24 |
| Grenzwertig | 1.28 | 0.56 | 0.72 | 1.12 | 0.68 | 0.45 |
| Auffällig | 1.02 | 0.75 | 0.27 | 1.20 | 0.69 | 0.51 |
| SDQ Extern | 0.20 | 0.01 | 0.19 | 0.16 | 0.06 | 0.09 |
| Unauffällig | 0.07 | 0.01 | 0.06 | 0.01 | 0.00 | 0.01 |
| Grenzwertig | 0.44 | 0.00 | 0.44 | 0.66 | 0.12 | 0.54 |
| Auffällig | 0.70 | 0.01 | 0.69 | 0.52 | 0.28 | 0.24 |
| SDQ Hyp | 0.21 | 0.16 | 0.05 | 0.52 | 0.17 | 0.36 |
| Unauffällig | 0.14 | 0.07 | 0.07 | 0.37 | 0.09 | 0.27 |
| Grenzwertig | 0.45 | 0.49 | -0.04 | 1.11 | 0.52 | 0.59 |
| Auffällig | 0.48 | 0.33 | 0.15 | 1.45 | 0.30 | 1.15 |
| SDQ EmoP | 0.26 | 0.18 | 0.08 | 0.18 | 0.22 | -0.04 |
| Unauffällig | 0.17 | 0.09 | 0.08 | 0.17 | 0.11 | 0.07 |
| Grenzwertig | 0.61 | 0.36 | 0.25 | 0.60 | 0.51 | 0.09 |
| Auffällig | 0.43 | 0.42 | 0.01 | 0.37 | 0.58 | -0.21 |
| SDQ PeerP | 0.23 | 0.06 | 0.17 | 0.32 | 0.18 | 0.14 |
| Unauffällig | 0.10 | -0.06 | 0.16 | 0.23 | 0.06 | 0.16 |
| Grenzwertig | 0.51 | 0.08 | 0.43 | 0.60 | 0.40 | 0.21 |
| Auffällig | 0.76 | 0.56 | 0.20 | 0.58 | 0.63 | -0.04 |
| SDQ Prosoz | 0.27 | 0.07 | 0.20 | 0.29 | 0.09 | 0.20 |
| Unauffällig | 0.16 | 0.02 | 0.18 | 0.11 | 0.07 | 0.03 |
| Grenzwertig | 0.29 | 0.39 | 0.10 | 0.94 | 0.30 | 0.64 |
| Auffällig | 1.11 | 0.20 | 0.91 | 1.18 | 0.22 | 0.99 |

Anmerkungen: IG... Interventionsgruppe, KG... Kontrollgruppe; Abk. siehe Tabelle 14 und 16; d berechnet über $(M_{IG(vorher)} - M_{IG(nachher)}) / SD_{pooled}$ und $(M_{KG(vorher)} - M_{KG(nachher)}) / SD_{pooled}$. Die Netto-Effektstärke der IG wird berechnet aus: $d_{IG} - d_{KG}$; |... Betrag des Wertes.

Die Netto-Effektstärken zeigen größere Veränderungen bei den Peer-Problemen bei den grenzwertigen und auffälligen Kindern durch Kindergarten *plus* als durch Papilio. Bei den unauffälligen Kindern ist dieser Unterschied nicht zu erkennen. Zuletzt kann beim prosozialem Verhalten auf eine größere Netto-Effektstärke der IG bei den grenzwertigen Kindern von Papilio hingewiesen werden. Hingegen unterscheiden sich die Netto-Effektstärken der unauffälligen und auffälligen Risikogruppen durch Papilio und Kindergarten *plus* kaum.

Zusammenfassung. Insgesamt konnte mit dem SDQ nur die Wirksamkeit des Präventionsprogrammes Papilio belegt werden (im Sinne einer Abnahme des Gesamtproblemwertes, der Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme und Zunahme des prosozialem Verhaltens). Bei den Kovarianzanalysen mit Messwiederholung bei Kindergarten *plus* stellt sich hingegen langfristig ein signifikant schlechteres Abschneiden der Kinder der IG im Vergleich mit denen der KG über die drei Mzp. heraus (im Sinne einer größeren Abnahme des Gesamtproblemwertes und der Hyperaktivität in der KG, einer Zunahme der emotionalen Probleme und geringeren Zunahme des positiven Konfliktverhaltens in der IG). Die Post-hoc-Einzelvergleiche (mit Bonferroni-Korrektur) bei diesen Skalen legen jedoch einen zunächst positiven Verlauf der IG zwischen den ersten beiden Mzp. nahe, der sich zwischen dem zweiten und dritten Befragungszeitpunkt aber nicht stabilisieren kann. Der aufgedeckte Effekt beim Emotionswissen, der auf die Wirksamkeit von Kindergarten *plus* verweist, ist nur bedingt interpretierbar, da die Kinder der KG schon zum ersten Mzp. ein ausgeprägteres Emotionsverständnis aufweisen. Offenbar gelingt es den Kindern der IG aber zwischen dem zweiten und dritten Mzp., das gleiche Niveau wie die Kinder der KG beim Emotionswissen zu erreichen. Bei Faustlos ergab sich bei den Erzieher- und Elterneinschätzungen kein signifikanter Effekt. Lediglich im Interview mit den Kindern und beim Beobachtungsverfahren zeigten sich positive Effekte, die für eine Wirksamkeit des Programmes sprechen. Da die Inhalte der Interviews aber sehr an die Lektionen von Faustlos angelehnt sind, sind die Ergebnisse aus dieser Datenquelle vorsichtig zu interpretieren. Zudem wurden bei Faustlos nur zwei Mzp. untersucht und es wäre möglich, dass sich die Werte – wie bei der vorliegenden Evaluation von Kindergarten *plus* – längerfristig nochmal ändern könnten.

Der Vergleich der Netto-Effektstärken der IG, die bei der Evaluation von Papilio nur für die Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten Mzp. vorliegen, zeigte insgesamt größere Veränderungen durch Papilio bei der SDQ-Skala „Hyperaktivität/

Aufmerksamkeitsprobleme“ im Vergleich mit den beobachteten Netto-Effektstärken bei Kindergarten *plus*. Dieser Unterschied könnte damit zusammenhängen, dass es sich bei Papilio um ein verhaltenstherapeutisch basiertes Programm handelt, bei dem viel Wert auf Regeleinhaltung gelegt wird (z.B. über das Good-Behavior-Game „meins-deinsdeins-unser-Spiel“), die bei Hyperaktivität im Vordergrund steht.

Insgesamt kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich die Evaluationsergebnisse – wie bei der vorliegenden Evaluation von Kindergarten *plus* – längerfristig auch bei Papilio und Faustlos nochmal ändern würden. Ein dritter Befragungszeitpunkt fehlt bei der Evaluation von Faustlos für den Kindergarten komplett und der zeitliche Abstand zwischen dem zweiten und dritten Mzp. der Datenerhebung bei der Evaluation von Papilio ist mit zwei bis vier Monaten nur halb so lang wie der bei der vorliegenden Studie. Laut Autoren von Faustlos und Papilio soll es bereits vor einigen Jahren weiterführende Studien in diese Richtung gegeben haben, bisher wurden aber noch keine Ergebnisse zur nachhaltigen Wirksamkeit der Programme publiziert. Die beiden Programme sind bisher den Nachweis langfristiger Wirkungen – auch nach Ende des Programmes – schuldig geblieben. Dies legt die Vermutung nahe, dass auch bei ihnen längerfristig keine positiven Effekte durch die Präventionsprogramme gefunden werden konnten. Allgemein ist bekannt, dass negative Ergebnisse von Fördermaßnahmen meist gar nicht erst veröffentlicht werden (Stockmann, 2007).

4.3 Mögliche Einschränkungen der Evaluationsstudie

Im folgenden Abschnitt werden die Einschränkungen der vorliegenden Untersuchung beschrieben. Dabei wird zunächst auf die Stichprobe eingegangen, dann auf die methodische Vorgehensweise und die Messinstrumente.

4.3.1 Stichprobe

Eine erste Einschränkung der vorliegenden Studie liegt in der Wahl der Stichprobe. Sie ist eine Gelegenheitsstichprobe ohne Anspruch auf Repräsentativität. Die Teilnahme an der Studie war abhängig von der Bereitschaft des Kindergartenpersonals zur Durchführung von Kindergarten *plus* (bzw. der Kontrolluntersuchung), dem Einverständnis der Eltern und der freiwilligen Mitarbeit der Kinder. Eine randomisierte Zuordnung der Kinder zu IG und KG war aufgrund organisatorischer Gründe und

Fragen der Umsetzbarkeit nicht möglich. Als positiv und erleichternd erwies sich, dass sich bei den Kindern der IG und KG hinsichtlich ihrer soziodemographischen Angaben keine grundlegenden Unterschiede zeigten. Sie leben im Mittel in vergleichbaren Familiensituationen, haben gleich gute (oder schlechte) Sprachkenntnisse, ähnliche körperliche Beeinträchtigungen, eine entsprechende Anzahl an belastenden Lebensereignissen und eine nahezu identische zeitliche Kindergarten-Zugehörigkeit. Die Dropoutanalysen zeigten keine selektiven Verzerrungen über die Zeit.

Die Auswahl der Kinder für die Studie und die Einteilung in die Kindergarten *plus*-Gruppen nahmen die Erzieherinnen vor. Welche Kriterien bei der Auswahl der Kinder der IG für die Erzieherinnen tatsächlich maßgeblich waren, ist nicht eindeutig feststellbar. Es ist allerdings naheliegend, dass sich die Erzieherinnen für Kinder entschieden haben könnten, bei denen sie einen besonderen Förderbedarf der sozialen und emotionalen Kompetenzen wahrgenommen haben. Insoweit wird auf den Abschnitt bei den Analysen der Risikogruppen verwiesen. Bei diesen Analysen konnte dokumentiert werden, dass die auffälligen Kinder der IG bereits zum ersten Mzp. schlechtere Werte zeigten als die auffälligen Kinder der KG. Eine systematische Verzerrung der nachgewiesenen Effekte kann daher nicht ausgeschlossen werden (möglicherweise im Sinne eines „Rosenthal- bzw. Pygmalioneffektes“). Dieser Effekt würde in der vorliegenden Untersuchung bedeuten, dass es bei den Einschätzungen der Kinder durch ihre Erzieherinnen womöglich durch bestimmte positive/ negative Erwartungen, Einstellungen, Überzeugungen oder Vorurteile zu einer unbewussten Beeinflussung der Ergebnisse gekommen ist. Möglicherweise hatten die Erzieherinnen vor Durchführung des Programmes besonders positive Erwartungen an Kindergarten *plus* (siehe auch nächsten Abschnitt 4.3.2).

Die anfängliche Übereinkunft zwischen den Mitarbeiterinnen der Studie und den Erzieherinnen war, keine Kinder auszuwählen, die zuvor an anderen Förderprogrammen im Bereich sozial-emotionaler Kompetenzen teilgenommen hatten. Im Nachhinein stellte sich entgegen dieser Absprache jedoch heraus, dass in der KG 23 Kinder vor der Studie bereits an Faustlos teilgenommen hatten und neun Kinder an Papilio. Dieser Anteil war im Vergleich zur IG signifikant höher.

Darüber hinaus konnte nicht genau erfasst werden, ob bzw. welche Förderprogramme zwischen dem zweiten und dritten Mzp. in den Kontrollkindergärten durchge-

führt wurden, ein Defizit, das sich leider auch im Nachhinein nicht mehr beheben ließ.

Bei den Standorten der Kindergärten, die sich insgesamt sozial sehr heterogen auf Kleinstädte, Stadtrand und Stadtumland verteilten, befanden sich nur ein Kindergarten der KG und drei Kindergärten der IG in der Großstadt. Wäre die Verteilung der Lage der Kindergärten noch ausgewogener gewesen, hätte dies sicher zu einer größeren Generalisierbarkeit auf Stadt und Land beigetragen.

4.3.2 Methode

Wahl des Versuchsdesigns

Beim Versuchsdesign in der vorliegenden Studie handelt es sich um einen Zwei-Gruppenplan mit einer Experimental- und einer Kontrollgruppe. Die mit diesem Design realisierte interne Validität der Schlussfolgerungen ist wegen des Fehlens zusätzlicher Kontrollgruppen grundsätzlich limitiert, vor allem auch unter Anbetracht der Tatsache, dass eine Randomisierung als Mittel zur Schaffung vergleichbarer Ausgangsbedingungen nicht realisierbar war. Dies wäre wichtig zur Abwehr von Alternativerklärungen gewesen, wie z.B. dem Einfluss des Vortests auf die Ergebnisse, statistischer Regressionseffekte oder des sogenannten „Hawthorne-Effektes“, der besagt, dass „die empirisch nachgewiesene Wirksamkeit einer Interventionsmaßnahme möglicherweise gar nichts mit dem Inhalt der Intervention zu tun hatte, sondern lediglich darauf zurückzuführen ist, dass mit den Personen überhaupt irgendetwas durchgeführt wurde bzw. dass eine Messung stattgefunden hat“ (Gollwitzer & Jäger, 2009, S. 148).

Die Wahl eines vergleichsweise komplexeren Designs (wie z.B. dem Solomon-Vier-Gruppenplan), das mehrere Bedingungsvariationen und Verhaltensregistrierungen vorsieht, hätte hier ein breiteres empirisches Fundament schaffen können, um Einwände gegen die Gültigkeit der Hypothesen abzuwehren (Campbell, 1968, nach Frey & Frenz, 1982). In dem Versuchsdesign des klassischen Solomon-Vier-Gruppenplans werden vier Gruppen mit insgesamt sechs Datensätzen erhoben, die Auskunft darüber geben, wie das Auftreten der abhängigen Variable unter den verschiedenen Versuchsbedingungen variiert. Der ergänzende Einbezug einer Kontrollgruppe, bei der nur der Posttest durchgeführt worden wäre (und somit den „reinen“ Zeiteffekt erfasst) und einer weiteren Interventionsgruppe, bei der kein Prätest und nur Kinder-

garten *plus* und eine Nachher-Befragung durchgeführt worden wäre (zur Erfassung der „reinen“ Treatment- und Zeiteffekte) und die Gegenüberstellung der verschiedenen Gruppen, hätte in der vorliegenden Studie zu einer Erhöhung der Validität durch den Ausschluss weiterer Störvariablen beitragen können. Um diese Überlegungen zu berücksichtigen, wäre allerdings ein erheblicher Zusatzaufwand notwendig gewesen, der mit den personellen und materiellen Ressourcen der Studie nicht zu verwirklichen war. Mit dem vorliegenden Design konnten externe zeitliche Einflüsse, Reifungsprozesse und Testübung durch die Kontrollgruppe ausgeschlossen werden. Falls diese Effekte wirksam gewesen sind, hätten sie sich in der IG und KG zeigen müssen.

Art der Datenerhebung – Befragung der Erzieherinnen per Fragebögen

Da sich eine Kindergarten *plus*-Gruppe aus max. 12 Kindern zusammensetzt, kann vermutet werden, dass der engere Kontakt und die Aufmerksamkeit, die den Kindern zuteil wurde, einen Einfluss auf die Ergebnisse gehabt hat, vor allem, wenn die an der Durchführung beteiligte Erzieherin oder Trainerin gleichzeitig Einschätzungen über das Kind abgegeben hat. Dieses Problem relativiert sich jedoch, da die Fragebögen über das Verhalten des Kindes in den meisten Kindergärten nicht von der Trainerin oder begleitenden Bezugserzieherin der Kinder ausgefüllt wurden, sondern von den Alltagserzieherinnen, die das Kind am häufigsten erleben und nicht an der Durchführung des Programmes beteiligt waren. Allerdings gab es vor allem in kleinen Einrichtungen auch die Situation (insgesamt bei ca. einem Viertel der Trainerinnen), dass die in das Programm involvierten Erzieherinnen gleichzeitig die Kinder auch anhand der Fragebögen beurteilen mussten. Bei diesen Erzieherinnen könnte es eventuell zu einer negativen Verzerrung der Einschätzungen gekommen sein, wenn sie sich zum Beispiel mehr Wirksamkeit und schnellere Veränderungen von dem Programm erhofft hatten, die nicht eingetreten sind. Gleichwohl wurden geschlechtskonforme Effekte gefunden, die gegen eine generelle Verzerrung der Erziehereinschätzungen sprechen. Die Erzieherinnen nahmen die Mädchen zum Beispiel als prosozialer wahr und beobachteten bei ihnen mehr positives Konfliktverhalten, wohingegen sie die Jungen als auffälliger im Hinblick auf externalisierendes Problemverhalten beurteilten.

Im Gegensatz hierzu waren in einigen Kontrollkindergärten zu große Kindergruppen ein Problem, die meistens dadurch entstanden, dass gesamte Alltagsgruppen an der Evaluation beteiligt wurden. Hierdurch war es für die zugehörige Gruppenerzieherin

ein großer Aufwand, die Fragebögen für alle Kinder ihrer Gruppe zu bearbeiten. Im Durchschnitt füllte eine Erzieherin pro Mzp. Fragebögen für fünf Kinder aus. Ein Extremwert zeigte sich bei einer Erzieherin der KG, die zum dritten Mzp. alleine Fragebögen für 15 Kinder ausgefüllt hat. Dass die Sorgfalt und eine Differenzierung zwischen den einzelnen Kindern dann nur noch eingeschränkt möglich ist, liegt nahe. Der explizite Wunsch, dass dieselbe Erzieherin zu allen drei Mzp. die Fragen über ein Kind beantworten sollte, ließ sich nicht realisieren, weil es in der KG (vor allem zwischen dem zweiten und dritten Mzp.) zu einem häufigeren Wechsel der mit der Ausfüllung betrauten Erzieherin gekommen ist. Während in der IG bei knapp 20 % der Kinder die Bezugserzieherin wechselte, waren es in der KG dreimal so viele (ca. 60 %). Vor diesem Hintergrund kann nicht ausgeschlossen werden, dass die neuen Erzieherinnen, die dann die Fragebögen ausfüllten, die ihnen noch nicht vertrauten Kinder eher stärken- und ressourcenorientiert beurteilten. Hierdurch würden etwaige Auffälligkeiten der Kinder nicht oder in einem geringeren Ausmaß aufgedeckt werden. Dies könnte eine Erklärung des Abfalls der Problemwerte der Kinder der KG zwischen dem zweiten und dritten Mzp. sein. Separate Analysen nur mit den Kindern aus IG und KG, bei denen die Erzieherin nicht gewechselt hat, schlossen sich aus, weil die Zellenbesetzungen der Stichprobe zu klein geworden wären.

Darüber hinaus sollte berücksichtigt werden, dass die Angaben zum soziodemographischen Hintergrund der Kinder nicht bei allen Kindern durch die Eltern erfolgen konnten, obwohl der Rücklauf der Elternfragebögen mit 74,8 % ungewöhnlich erfolgreich war. Bei den Kindern, bei denen keine Angaben der Eltern vorlagen, wurden die Daten durch die Erzieherinnen ergänzt. Dies könnte vereinzelt zu kleinen Ungenauigkeiten geführt haben.

Art der Datenerhebung – Interviews mit den Kindern

Bei den Interviews mit den Kindern zu ihrem Emotionswissen sollte beachtet werden, dass es zu einer Einschränkung der Validität dadurch gekommen sein könnte, dass (neben den beurteilenden Erzieherinnen) auch die Testleiter bei den Interviews mit den Kindern wussten, welche Einrichtung der IG und KG zugeordnet war. Im Sinne eines „Rosenthal- bzw. Pygmalioneffektes“ kann nicht ausgeschlossen werden, dass es auch durch die Interviewer zu einer indirekten und subtilen Beeinflussung der Kinder gekommen ist. „Das Untersuchen junger Kinder stellt ... eine Herausforderung dar, die psychologisches Geschick und die Schaffung einer Untersuchungssitua-

tion verlangt, die dem Kind Sicherheit vermittelt und die es gleichzeitig ermöglicht, aussagekräftige diagnostische Ergebnisse zu gewinnen. Dabei muss man sich beständig flexibel auf das Verhalten des Kindes einstellen“ (Irblich & Renner, 2009, S. 22). Aus diesem Grund wurden im Vorfeld der Studie mit allen Mitarbeiterinnen Interviewerschulungen durchgeführt, die die Mitwirkenden optimal auf die Erhebungssituationen mit den Kindern vorbereiteten.

Durch die recht große Anzahl und die weitläufige Verteilung der Kindergärten in Niedersachsen, war eine umfangreiche Reisetätigkeit der Mitarbeiterinnen erforderlich und der betriebene empirische Aufwand für die Studie sehr groß. Hierdurch kam es zu einer zeitlichen Ausdehnung der Datenerhebungsphasen über mehrere Monate. Da auch zwischen den Datenerhebungen in einzelnen Einrichtungen die Abstände nicht konstant gehalten werden konnten, zeigte sich zum dritten Mzp., dass die Kinder der IG älter waren als die der KG, was bei dem ersten und zweiten Befragungszeitpunkten noch nicht der Fall gewesen war. Mit Hilfe des Einbezugs von Kovariaten wurde versucht, diesem Problem nachträglich in den Analysen entgegenzuwirken.

Der Kennwert „Eta-Quadrat“ in Varianzanalysen mit Messwiederholung

Schwierigkeiten kann es auch bei der Berechnung bzw. der Vergleichbarkeit von Effektstärken aus Varianzanalysen mit Messwiederholung geben (siehe Kapitel 3.2). Rasch, Friese, Hofmann & Naumann (2010) führen aus: „Während Effektgrößen aus Verfahren ohne Messwiederholung relativ gut miteinander vergleichbar sind, können bei Messwiederholung sehr unterschiedliche Effektgrößen in Abhängigkeit von den speziellen Bedingungen in einer Studie resultieren. Effektgrößen aus Analysen mit unabhängigen Stichproben sind deshalb nicht mit Effektgrößen aus Untersuchungen mit Messwiederholung vergleichbar“ (S. 112). Aus diesem Grund würden in der Literatur häufig Effektgrößen auf der Ebene der Stichprobe verwendet, die von denen in der Population abweichen und daher nur eingeschränkt aussagekräftig sein könnten. Die bei den Varianzanalysen mit Messwiederholung angegebene Effektgröße (partielles Eta-Quadrat, η^2) gibt den Anteil der Varianz an, der durch einen Effekt auf der Stichprobenebene aufgeklärt wurde. „Bei Messwiederholung geht in die Berechnung der Effektstärke die mittlere Korrelation zwischen den Messzeitpunkten mit ein ... Der Vergleich der Effektstärken aus verschiedenen Studien ist problematisch, wenn unterschiedliche Korrelationen der Messzeitpunkte in den Studien vor-

liegen“ (ebd.). Rasch et al. fassen zusammen: „Das häufig in der Literatur verwendete η^2 ist ein ungünstiges Maß für die Effektstärke in messwiederholten Varianzanalysen, da es dem Sinn von Effektstärken, einen Vergleich zwischen verschiedenen wissenschaftlichen Untersuchungen zu ermöglichen, nicht genügt. Da sich allerdings noch kein alternatives Maß für die Effektstärke für messwiederholte Verfahren durchgesetzt hat, rechnen wir im Folgenden trotz dieser Kritik mit η^2 “.

Wegen dieser Problematik wurde davon abgesehen, die partiellen Eta-Quadrate zwischen Kindergarten *plus*, Papilio und Faustlos miteinander zu vergleichen.

Die in den Kovarianzanalysen mit Messwiederholung in der vorliegenden Studie errechneten partiellen Eta-Quadrat-Werte beim Vergleich der IG und KG über die drei Mzp. waren ohnehin nur sehr klein und verfehlten – mit Ausnahme bei der SDQ-Skala „Emotionale Probleme“ – die Höhe eines, per Konvention festgelegten, kleinen Effektes. Folglich ist die praktische Bedeutsamkeit der signifikanten Unterschiede zwischen IG und KG, die mit den Kovarianzanalysen gefunden wurden, zu vernachlässigen. Aufgrund der vorangestellten Ausführungen sollte die praktische Bedeutsamkeit auch bei der Skala zu den emotionalen Problemen bezweifelt werden. Hinzu kommt, dass die mit Eta-Quadrat berechnete Effektstärke auf der Ebene der Stichprobe die Größe des Effektes in der Population generell zu überschätzen scheint.

4.3.3 Messinstrumente

Auswertung des „Fragebogens zu Stärken und Schwächen“ (SDQ-deu)

Da der „Fragebogen zu Stärken und Schwächen“ (SDQ-deu) auch als Screening-Instrument zur Erfassung von psychiatrischen Auffälligkeiten und Problemverhalten dient, sind die Verteilungen der Skalen linkssteil. Der Großteil der untersuchten Kinder ist psychisch unauffällig und weist keine oder nur geringe Problemwerte auf. Dabei zeigte sich die Schwierigkeit, dass die Voraussetzung der Normalverteilungsannahme für die Berechnung einer Varianzanalyse nicht erfüllt werden konnte. Da es sich bei der Varianzanalyse mit Messwiederholung um ein robustes Verfahren handelt (siehe Kapitel 2.5.2), kam es trotzdem zur Anwendung.

Psychometrische Eigenschaften der Werte des SDQ

Reliabilität. Der Grad der Genauigkeit (Reliabilität), mit der die Merkmale geprüft wurden, erwies sich bei der Berechnung der internen Konsistenz vor allem bei den

SDQ-Skalen „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ und „Probleme mit Gleichaltrigen“ als problematisch, sodass Messfehlereinflüsse vermutet werden können. Die Erzieherinnen gaben an, dass sie Probleme hatten mit der Beantwortung der Items „Im Allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen“ und „Stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo“. Diese Schwierigkeit wird auch durch eine höhere Anzahl an fehlenden Werten bei diesen beiden Items deutlich. Die Retest-Reliabilitäten waren ebenfalls nur mittelmäßig bis gering. Dies könnte einerseits in Fehlereinflüssen begründet liegen, andererseits scheint es sich bei den erfassten Merkmalen um zeitlich nicht stabile Merkmale zu handeln, bei denen Veränderungen zu erwarten sind. Diese Vermutung wird unterstützt durch die Tatsache, dass der SDQ von seinen Autoren auch für wiederholte Messungen konzipiert worden ist (www.sdqinfo.org). Es bleibt ungeklärt, ob die geringen Retest-Reliabilitäten für geringe Reliabilität des Tests oder für eine geringe Stabilität der Merkmale sprechen.

Interkorrelationen. Die zum Teil recht hohen Interkorrelationen zwischen den Skalen weisen in die erwartete Richtung. So zeigen sich beispielsweise positive Zusammenhänge zwischen der SDQ-Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ und der Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ und negative Zusammenhänge zur Skala „Prosoziales Verhalten“. Die Korrelationen der Kovariaten mit den Skalen erwiesen sich als sehr gering (mit Ausnahme des Alters zum ersten Mzp. bei der SEW). Der Einbezug der Kovariaten erfolgte aus inhaltlichen Überlegungen.

Faktorenstruktur. Mit den für die drei Mzp. durchgeführten Hauptachsenanalysen wurde festgestellt, dass es mit den einzelnen Skalen nicht möglich war, die verschiedenen Konstrukte eindeutig abzubilden. Es konnten zu allen drei Befragungszeitpunkten Mehrfachladungen beobachtet werden. Ähnliche kontroverse Ergebnisse zu den Gütekriterien und der Faktorenstruktur beim Einsatz des SDQ wurden in den letzten Jahren mehrfach in internationalen Studien beschrieben. Vor allem im Hinblick auf die eindeutige Zuordnung der Items zur Identifizierung des Faktors „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ ergaben sich Unklarheiten – wie in der vorliegenden Studie – auch bei anderen Autoren (z.B. Muris, Meesters & van den Berg, 2003; Dickey & Blumberg, 2004). Goodman, Lamping & Ploubidis (2010) gingen dieser Frage nach und stellten fest, dass die fünf Subskalen des SDQ in der Fremdbeurteilungsversion in epidemiologischen, low-risk Stichproben keine deutlichen Differenzierungen der kindlichen Auffälligkeiten ermöglichen. Die feine Differen-

zierung scheint den Erziehern und Lehrern nur bei Kindern mit bereits bestehenden Problemen zu gelingen bzw. leichter zu fallen. Goodman, Lamping & Ploubidis (2010) schlagen abschließend vor, die Auswahl der SDQ-Skalen in Abhängigkeit von der untersuchten Stichprobe und dem Untersuchungsziel zu treffen. Bei gesunden und psychisch unauffälligen Kindern empfehlen sie, die SDQ-Items nur in eine „internalisierende“ und „externalisierende“ Subskala einzuteilen. Es ist denkbar, dass auch die Erzieherinnen in der vorliegenden Studie Schwierigkeiten hatten, die größtenteils gesunden Kinder im unteren Problemwertebereich differenziert zu beurteilen (Bodeneffekte), was einen Teil zur Erklärung der Ergebnisse beitragen könnte. So weist auch Röhrle (2010) darauf hin, dass es bei der Verwendung von „pathogenen Erfolgskriterien“ (S. 85) – wie dem SDQ – bei gesunden Personen keine Verbesserungen geben kann, da die zu verändernde Größe schon im Grenzbereich liegt (Dach- bzw. Bodeneffekte).

Objektivität. Hier läge es nahe, eine Grundsatzdiskussion zum Thema Durchführungsobjektivität psychometrischer Tests und Fragebogen anzuschließen (z.B. Schorr, 1995), die auf mögliche Gefahren einer unreflektierten (aber traditionellen) Anwendung von „Papier-und-Bleistift-Formen“ hinweisen (z.B. Meyer, 2004). Sobald eine Erzieherin den SDQ als zu undifferenziert, zu einfach oder zu schwer empfunden hat, könnte es zu einer Beeinträchtigung der Objektivität der Anwendung gekommen sein. Beim Ausfüllen des SDQ werden vielschichtige Entscheidungs- und Verständnisprozesse vorausgesetzt, die durch individuelle Erfahrungen, Einstellungen und Persönlichkeitseigenschaften der Erzieherinnen im Hintergrund beeinflusst werden könnten (Amelang & Schmidt-Atzert, 2006). Ungeachtet dessen wurde an dieser gängigen Erhebungsmethode durch Fragebögen festgehalten und der kompetente Umgang der Erzieherinnen mit dem Fragebogen unterstellt. Um Fehlern vorzubeugen, gab es für die Erzieherinnen jederzeit die Möglichkeit, Rückfragen bei den Mitarbeiterinnen der Studie zu stellen.

Letztlich war der Vorteil und entscheidendes Kriterium bei der Auswahl des SDQ, dass er ein praktikabler, leicht verständlicher und kurzer Fragebogen ist, der – neben der Verwendung in vielen internationalen Studien – auch bei den Evaluationen von Papilio und Faustlos eingesetzt wurde, was zu einer Vergleichbarkeit der Ergebnisse beigetragen hat.

Insgesamt ließen sich die psychometrischen Eigenschaften der Testwerte des SDQ nicht durchgängig bestätigen und es wurden qualitative Veränderungen über die drei Mzp. aufgedeckt. Um diesem Umstand gerecht zu werden, wurde in der vorliegenden Untersuchung mit den beobachteten Werten und nicht auf latenter Ebene gerechnet.

Operationalisierung der Konstrukte

In diesem Zusammenhang könnte der grundlegende Einwand auftauchen, dass der SDQ generell ein wenig geeignetes Messinstrument ist, um soziale und emotionale Kompetenzen der Kinder zu erfassen (Problem der Operationalisierung). Dem steht gegenüber, dass der SDQ in der vorliegenden Studie bewusst als distaler Erfolgsindikator mit geringer Nähe zur Intervention ausgewählt wurde und auf den Einsatz von Messverfahren verzichtet wurde, die eng an die Inhalte von Kindergarten *plus* angelehnt sind, obwohl für diese möglicherweise größere Erfolge beobachtet worden wären (wie vermutlich z.B. das speziell konstruierte Interview in der Evaluation von Faustlos, das inhaltlich sehr auf die Lektionen zugeschnitten ist).

Auswertung der „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ (SEW)

Bei der Auswertung der „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ (SEW) ergab sich das Problem, dass einige Skalen nur aus einem Item bestehen und die dichotomen Werte der einzelnen Komponenten keiner Varianzanalyse unterzogen werden konnten (mit Ausnahme der ersten beiden Komponenten „Mimiken erkennen“ und „Anlässe richtig zuordnen“, die einbezogen wurden). Die Komponenten 3 (Wünsche), 5 (Erinnerung) und 9 (Moral) ließen sich in der vorliegenden Studie nicht einberechnen, da sie nur zum ersten und dritten Mzp. erfragt wurden. Aus der Berechnung des SEW-Gesamtwertes wurden diese drei Komponenten daher ausgeschlossen, zulasten einer Vergleichbarkeit mit anderen Studien, in denen die SEW eingesetzt wurde, erschweren könnte. Ein weiterer Kritikpunkt an der SEW ist, dass sie nur eine begrenzte Anzahl an Gesichtsausdrücken (fröhlich, ärgerlich, traurig, ängstlich und normal) beinhaltet und die Abbildungen als schwarz-weiß-Zeichnungen sehr vereinfacht dargestellt sind. Diese Vereinfachung erklärt sich vermutlich daraus, dass die „Übersetzung der Gesichtssprache in Wortsprache sehr schwierig“ ist und sich „nicht alle verbal benennbaren Emotionen in einen charakteristischen mimischen Ausdruck übersetzen“ lassen (z.B. Schuldgefühle; Schmidt-Atzert, 2000, S. 32f). Auf das generelle Problem der Erfassung von Emotionen durch die Vielschichtigkeit die-

ses Konstrukts wurde zu Beginn der Arbeit bereits hingewiesen. Überdies ergab sich durch das junge Alter der befragten Kinder eine weitere Schwierigkeit, sodass bestimmte Erfassungsmethoden von Emotionen von Beginn an nicht einbezogen werden konnten, die zum Beispiel eine gute sprachliche Differenziertheit voraussetzen (Kapitel 1.2.4). Mit der SEW wurde ein Instrument gewählt, das anhand der verschiedenen sozial-emotionalen Entwicklungsschritte der Kinder ausgearbeitet wurde und somit bereits bei Vorschulkindern eingesetzt werden kann.

4.4 Implikationen und Ausblick

Die vorliegende Studie bestätigte die Wirksamkeit von Kindergarten *plus* nachweisbar an kurzfristigen Effekten. Es konnte gezeigt werden, dass Kindergarten *plus* langfristig eher zu einem Aufbau der Kompetenzen in Form von Emotionswissen und prosozialem Verhalten beiträgt als zu einem Abbau der (bei nur manchen Kindern vorhandenen) Probleme führt. Dies entspricht dem zentralen Ziel von Kindergarten *plus*, generell die kindliche Persönlichkeit zu stärken. Der Abbau von Problemverhalten und psychischen Auffälligkeiten wird als Anliegen nicht benannt. Umso erstaunlicher ist es, dass sich auch kurzfristige positive Effekte in Hinblick auf den Abbau von psychischen Auffälligkeiten bei allen Kindern und insbesondere auch bei schon anfangs problembelasteten Kindern der Risikogruppe beobachten ließen.

Das Fazit, dass bei universellen Präventionsprogrammen eher der Aufbau von Kompetenzen und weniger der Abbau von Verhaltensauffälligkeiten erreicht wird, ist nicht ungewöhnlich und bereits aus anderen Evaluationen von universellen Präventionsprogrammen bekannt (Denham & Burton, 2003). In vergleichbaren anderen Studien wurden meist ebenfalls nur kleine Effekte bei Präventionsprogrammen gefunden, die in längerfristigen Nachfolgeuntersuchungen dann oft wieder abgefallen sind (Röhrle, 2010; Beelmann & Raabe, 2007). Nach einer Meta-Analyse von Lösel & Beelmann (2003), in der ein spezieller Fokus auf die Prävention und Intervention dissozialer Verhaltensprobleme gelegt wurde, zeigten „problemorientierte Maße ... [zwar] kleine, aber signifikant von Null verschiedene Effekte der Trainings an ($d = 0.29$), bei Maßen der sozialen Kompetenz lagen die Effektstärken jedoch höher ($d = 0.43$)“ (nach Beelmann & Raabe, 2007, S. 159).

Beelmann & Raabe (2007) konstatieren nach dem Vergleich von verschiedenen sozialen Trainingsprogrammen: „Betrachten wir die Wirksamkeit [der Programme] im

Hinblick auf tatsächliches Problemverhalten, sind die erzielten Effekte ... eher als klein bis moderat zu bezeichnen. ... Aufgrund von Bodeneffekten sind grundsätzlich keine besonders hohen Wirkungen von Präventionsmaßnahmen zu erwarten. Viele Kinder weisen kaum Verhaltensprobleme auf und lassen sich insofern auch wenig verbessern. Vor diesem Hintergrund ist eher an eine Verringerung von Risiken und/oder der Stärkung von Kompetenzen und Ressourcen in der Population zu denken“ (S. 191). Hier stimmt auch Röhrle (2010) zu, der die geringe Wirksamkeit bei Interventionen zum Abbau riskanten Verhaltens auf verschiedene Gründe zurückführt: „Zum einen drücken universelle Präventionsprogramme die Effektivitäten, weil die untersuchten Personen kaum noch gesünder werden können (Dacheffekte), zum anderen sind bestimmte Verhaltensweisen wegen ihres hohen Belohnungspotentials mit den bislang entwickelten Methoden nur schwer beeinflussbar“ (S. 89).

Übertragen auf den Kindergartenalltag könnte daraus gefolgert werden, dass zum Beispiel Kinder mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten durch Handgreiflichkeiten oder aggressive Raufereien schneller an ihr Ziel kommen, vor allem, wenn sie sich mit diesem Verhalten schon mehrfach bei den Gleichaltrigen durchgesetzt haben und unabhängig davon, ob sie eigentlich über die sozialen Kompetenzen verfügen. Dieses Verhalten ist aufgrund der schnelleren Durchsetzungsmöglichkeit für einige Kinder sicherlich attraktiver und dadurch schwieriger zu verändern.

Die in den Hypothesen vermuteten Vorzüge von Kindergarten *plus* durch die methodisch-didaktische Kürze, die spielerische Gestaltung, den Einbezug vieler Sinneskanäle, die bessere Ausrichtung auf die Bedürfnisse der Kinder aufgrund der Durchführung in Kleingruppen, sowie die Besonderheit einer fremden Trainerin, die die Neugier der Kinder wecken soll, scheinen nur eine kurz-, aber noch keine langfristige Wirkung zu haben. Aber auch vergleichbare Programme haben den Nachweis der nachhaltigen Wirkung noch nicht erbracht. Hier öffnet sich eine Lücke für weitere Forschung.

4.4.1 Einschränkungen der Interpretation

Die hier festgestellten signifikanten Ergebnisse, die auf ein schlechteres Abschneiden der Kinder der IG im Vergleich mit den Kindern der KG zum dritten Mzp. verweisen, sind aus verschiedenen Gründen nur unter Vorbehalt zu interpretieren. Diese Gründe resultieren aus Einschränkungen der Stichprobe, der Methode und der aus-

gewählten Messinstrumente – wie im Abschnitt zuvor dargestellt wurde. Es handelt sich zahlenmäßig zudem nur um minimale und nicht vorhergesagte Unterschiede zwischen der IG und KG, die sich vielleicht nur aufgrund der großen Stichprobe als signifikant erwiesen und deren praktische Bedeutung zu hinterfragen ist.

Vorsicht bei der Interpretation sollte ebenso gelten für den mit der Berechnung von differenziellen Effektstärken aufgedeckten Befund, dass die emotionalen Probleme in der IG zwischen dem zweiten und dritten Mzp. zugenommen haben. Es bleibt ungeklärt, ob es sich in der Fülle der Einzelergebnisse um einen Zufallsbefund handelt, ob die emotionalen Probleme durch Kindergarten *plus* eventuell – entgegen der Annahme – doch zunehmen oder ob sie für die Erzieherinnen nur deutlicher sichtbar wurden, zum Beispiel im Sinne einer Verbesserung der diagnostischen Kompetenzen oder des Problembewusstseins der Erzieherinnen durch Kindergarten *plus*. Eine Replikation in einer anderen Stichprobe ist hier nötig.

Wie die Befragungen der Trainerinnen zu ihren Erfahrungen mit Kindergarten *plus* ergaben, beurteilten sie das Programm gerade als besonders wirksam bei schüchternen, ängstlichen und unsicheren Kindern. Es ist anzunehmen, dass gerade die ruhigeren und schüchternen Kinder in dem kleineren Rahmen in einer Kindergarten *plus*-Gruppe die Gelegenheit und genug Zeit erhalten, um sich anzuvertrauen und zu öffnen, sodass die Trainerinnen einen besseren Einblick in ihre Gefühle und Gedanken erhalten können. Nach der Durchführung des Programmes – so die Angaben der Erzieherinnen – fühlten sich viele Kinder ermutigt, über ihre Befindlichkeiten zu sprechen, die den Erzieherinnen bis dahin nicht bekannt gewesen waren.

Dass Skepsis bei der Interpretation der ungünstigen Langzeiteffekte für die IG angebracht ist, resultiert auch aus der Beobachtung beträchtlicher positiver Veränderungen der KG zwischen dem zweiten und dritten Mzp. Vermutlich spielte der häufigere Erzieher-Wechsel in der KG eine große Rolle. Er erschwert eine zuverlässige Vergleichbarkeit der IG und KG, da so zum Teil anhaltende positive Entwicklungen in der IG über die drei Mzp. verdeckt werden – wie Berechnungen differenzieller Effektstärken in den einzelnen Gruppen zeigten.

4.4.2 Risikogruppen

Als eine Besonderheit der vorliegenden Studie ist hervorzuheben, dass sie separate Analysen von unauffälligen, grenzwertig beurteilten und auffälligen Risikogruppen enthält. Der in der Literatur häufig beschriebene Befund, dass universelle Präventionsprogramme die Probleme bereits auffälliger Kinder meist nicht beheben können, weil diese Kinder besondere Bedürfnisse haben und nur von spezialisierten Angeboten profitieren können (siehe auch Denham & Burton, 2003), ließ sich auch in der vorliegenden Studie bestätigen. Die psychisch auffälligen Kinder der IG profitierten zwar kurzfristig von Kindergarten *plus* hinsichtlich weniger externalisierender Verhaltensauffälligkeiten und weniger Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme sowie mehr prosozialem Verhalten und positivem Konfliktverhalten im Vergleich zu den auffälligen Kindern der KG. Langfristig ließen sich diese positiven Effekte aber nicht aufrecht erhalten, sodass sich die auffälligen Kinder zum dritten Mzp. im Hinblick auf ihre Probleme wieder auf ihrem Ausgangsniveau befanden. Hingegen schien die Teilnahme an Kindergarten *plus* aber eine positive Wirkung auf die Erweiterung des Emotionswissens von psychisch bereits auffällig gewordenen Kindern zu haben, denn die auffälligen Kinder der IG holten die auffälligen Kinder der KG in diesem Bereich zwischen dem zweiten und dritten Mzp. langfristig ein. Hierauf lässt sich vielleicht langfristig aufbauen.

Als eine weitere bemerkenswerte Entdeckung bei der Analyse der Risikogruppen stellte sich heraus, dass die Kinder mit beginnenden psychischen Problemen, d.h. die der grenzwertigen Risikogruppe angehörten, eine dauerhafte Verbesserung in den Beziehungen zu ihren Gleichaltrigen durch Kindergarten *plus* erfuhren. Ihre Erzieherinnen beobachteten, dass diese Kinder häufiger mit anderen Kindern und weniger alleine spielten, häufiger wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin hatten und im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebter waren. Es scheint also wichtig zu sein, die Kinder rechtzeitig zu fördern, bevor sich ausgeprägte Auffälligkeiten entwickeln können. Auch dieser Befund stimmt mit Erkenntnissen anderer Autoren überein: „Je früher interveniert wird, desto größer ist auch die Chance, dass sich das Problemverhalten nicht stabilisiert“ (Seiffge-Krenke, 2004, S. 190).

In diesem Zusammenhang wäre es ein nützlicher Hinweis für Erzieherinnen, die Kindergarten *plus* in ihrer Einrichtung anwenden, darauf zu achten, dass sich die

Kindergarten *plus*-Gruppen anteilig neben problembelasteten auch aus gesunden Kindern zusammensetzen, weil gesunde Kinder eine Modellfunktion übernehmen können und auf diese Art ebenso eine Förderung ihrer sozialen und emotionalen Kompetenzen erleben (z.B. im Sinne von Mitgefühl für Andere zeigen). Durch eine Mischung der Kinder werden Stigmatisierungsprozesse in der Gruppe unterbunden und das Lernklima in der gesamten Alltagsgruppe gefördert (Beelmann & Raabe, 2007; Röhrle, 2010).

Die Einschätzung der Trainerinnen, dass Kindergarten *plus* besonders für ruhige Kinder geeignet ist, ist von besonderer Bedeutung, da es bisher nur wenige Programme im deutschsprachigen Raum gibt, die auf internalisierende Probleme von Vorschulkindern ausgerichtet sind. Es kann vermutet werden, dass gerade zurückhaltende Kinder im Kindergartenalltag oft nicht genug Aufmerksamkeit und Beachtung bekommen, da sie im Tagesablauf in den Gruppen nicht auffallen bzw. nicht stören. Insofern käme der kleinen Gruppengröße bei der Durchführung von Kindergarten *plus* eine vorteilhafte Funktion zu. Im Gegensatz dazu fallen Kinder mit externalisierenden Problemen in den Gruppen im Alltag direkter auf, weshalb es vermutlich auch mehr Förderprogramme für Kinder mit diesen nach außen gerichteten Problemverhaltensweisen gibt. Im Hinblick auf ihr späteres Leben und den Schulerfolg ist es aber ebenso wichtig, die internalisierenden Probleme der Kinder im Blick zu behalten, da diese zum Beispiel im Laufe der Entwicklung Störungen des Sozialverhaltens (extreme Formen von Schüchternheit) und der Persönlichkeitsentwicklung, Substanzmissbrauch oder Delinquenz zur Folge haben können (siehe Kapitel 1.3.4 und 1.4.1).

Beim Auftreten bzw. Offenbarwerden von schwerwiegenderen Problemen bei Kindern während der Durchführung von Kindergarten *plus*, sollten die Eltern umgehend informiert werden, damit diese Kinder weitere Unterstützung erhalten können. Auch für die Erzieherinnen wäre es empfehlenswert, wenn es eine Art „Auffangnetz“ gäbe, an das sie sich wenden könnten, um kurzfristig Hilfe bzw. einen Austausch mit Experten zu erhalten (z.B. ein Forum im Internet).

4.4.3 Nachhaltigkeit

Zu bedenken ist, ob die einmalige Durchführung von neun Wochen von Kindergarten *plus* zu kurz ist, um die sozialen und emotionalen Kompetenzen nachhaltig zu fördern. Wurden Programmelemente nachhaltiger eingesetzt, dann zeigte sich bei diesen Kindern eine bessere Wirksamkeit (im Sinne eines langfristigen Aufbaus von prosozialem Verhalten, positiven Konfliktverhaltens und Emotionswissens sowie eines Abbaus von Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsproblemen) als bei den Kindern der Gruppe ohne fortgeführte Verwendung (Kapitel 3.2.6).

Bei späteren Evaluationen sollte genauer differenziert werden, welche Materialien und Methoden von Kindergarten *plus* sich bei nachhaltiger Verwendung als besonders wirksam erweisen. Ein Hinweis darauf, dass ein langanhaltender Einsatz von Förderprogrammen eine größere Wirksamkeit hervorbringen kann, bietet auch die Evaluation von Papilio, denn bei Papilio werden die verschiedenen Bausteine über mindestens ein Kindergartenjahr und mit Bezug auf Verhaltensänderungen fest in den Alltag integriert. Auch Denham & Burton (2003) kommen zum generellen Ergebnis, dass die Integration von Kognition, Emotion und Verhalten Zeit braucht und eine längere Dauer von Förderprogrammen (mindestens mehrere Monate, besser noch mehrere Jahre) erfolgsversprechender ist als kurze Durchführungen. Hierbei erweisen sich Wiederholungen, Auffrischungen und der Einbau von Elementen in den Alltag bzw. Rituale als erfolgsversprechend.

4.4.4 Anregungen

Im Gegensatz zu der, von einigen Erzieherinnen beklagten, zu kurzen Gesamtdurchführungszeit von Kindergarten *plus*, wurde auch der Einwand hervorgebracht, dass die Durchführung eines Moduls zu viel Zeit im Kindergartenalltag in Anspruch nehmen würde. Über eine Verkürzung bzw. eine Option zur Aufteilung der Module zur Erleichterung des Einbaus in den Alltag muss nachgedacht werden, vor allem in Zusammenhang mit der Feststellung, welche Module besonders wirksam sind (siehe oben).

Ebenso wäre ein individuelleres Kontaktangebot (z.B. eine feste Sprechstunde) der Deutschen Liga für das Kind für die durchführenden Erzieherinnen zum Beispiel für Rückfragen zu Kindergarten *plus* oder zur Gewährleistung der Durchführungstreue

des Programmes (z.B. begleitende Supervision wie bei Faustlos) möglicherweise vorteilhaft. Auch feste Ansprechpartner oder freiwillige „Paten“ (z.B. wie die „Coaches“ bei Papilio) könnten diese Funktion übernehmen. Ein Online-Forum für die durchführenden Erzieherinnen würde zu einem aktiven Austausch auch zwischen den Trainerinnen beitragen. Auf diese Weise könnten zusätzlich Kontakte zu nahegelegenen anderen Kindergärten entstehen, um sich anzuregen und zu unterstützen und um zum Beispiel eine außenstehende Erzieherin aus einer anderen Einrichtung als Trainerin zu gewinnen.

Röhrle (2010) betont, dass ein Einsatz von Präventionsprogrammen gut geplant und reflektiert sein sollte und weist darauf hin, „dass es im Detail darauf ankommt, die jeweiligen präventiven und gesundheitsförderlichen Maßnahmen auf den Stressor, den Entwicklungsstand und das Ausmaß an Belastungen der Personen auszurichten ... Dabei muss auch die Berücksichtigung der sozialen und kulturellen Lage eine zentrale Rolle einnehmen, sowie die notwendige Anpassung der Maßnahmen an die Bedürfnisse der verschiedenen Geschlechter eine Rolle spielen“ (S. 124). Im Einzelfall sollten daher auch Absprachen zur Anpassung von Kindergarten *plus*-Elementen an individuelle Begebenheiten in der Gruppe oder Einrichtung und Lösungen zur abgewandelten Gestaltung mit den Erzieherinnen bei Bedarf ermöglicht werden. Auch dies ließe sich in einem Online-Forum realisieren und wäre ebenso zum Nutzen von allen Anwendern, die einfach nur mitlesen.

Dass auch das soziale Umfeld und vor allem die Eltern der Kinder nachweislich auf die emotionalen Kompetenzen der Kinder einen Einfluss hat, wurde in der Literatur vielfach untersucht und gut belegt (z.B. Denham, 1998) und eingangs im theoretischen Hintergrund (z.B. Kapitel 1.3.4) dargestellt. Es ist deshalb wichtig, möglichst viele Eltern zu erreichen und ihnen die Relevanz des Themas bewusst zu machen. Gerade wenn Eltern oder Erzieherinnen den Sinn und Zweck eines Programmes nicht verstehen, kann Wirksamkeit ver- oder behindert werden (Denham & Burton, 2003). Durch die Informationsbriefe werden die Eltern immer wieder an das Programm erinnert und zu Gesprächen mit ihrem Kind über die einzelnen Module angeregt. Um hiermit auch Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund besser erreichen zu können (der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in der vorliegenden Stichprobe betrug ca. ein Drittel) und um die Handhabung für die Erzieherinnen zu vereinfachen, sollten die Elternbriefe in anderen Sprachen auch in Papierform (und nicht nur

auf der CD-ROM) zu den Materialien beigelegt werden. Auch ein mehrsprachiger Internetauftritt von Kindergarten *plus* wäre in diesem Zusammenhang empfehlenswert. Auf diese Weise ließe sich das Angebot für Eltern mit Sprachschwierigkeiten attraktiver gestalten (Künkenrenken, 2010).

4.4.5 Ausblick für weitere Evaluationsstudien zu Kindergarten *plus*

Die vorliegende Studie bietet eine erste Überprüfung der Wirksamkeit von Kindergarten *plus*. Replikationen der Evaluation von Kindergarten *plus* sind auf jeden Fall erforderlich, um fundiertere Ergebnisse zu erhalten und um zu eindeutigeren Schlussfolgerungen kommen zu können, welche Elemente wirksam sind und ob die Dauer von neun Wochen ausreicht. Zukünftig sollte bei einer weiteren Evaluationsstudie von Kindergarten *plus* hinsichtlich der Auswahl der Stichprobe noch mehr auf Repräsentativität und eine randomisierte Zuteilung zu den Versuchsbedingungen geachtet werden – wenngleich sich die vorliegende Stichprobe überwiegend als geeignet erwies (wenige Unterschiede zwischen IG und KG, sozial breit gefächert). Als leichter umsetzbare, allerdings auch nicht optimale Alternative, wäre zu erwägen, einige Kindergärten – wie bei der Evaluation von Papilio – als Warte-Kontrollgruppe fungieren zu lassen.

Wie die dargelegten Einschränkungen in Kapitel 4.3 gezeigt haben, weist die Studie einige Begrenzungen der internen Validität auf, obwohl durch verschiedene bewährte Techniken der Kontrolle versucht wurde, die Veränderung der Messwerte durch Störfaktoren zu kontrollieren (z.B. durch Eliminierung, Konstanthalten, Registrierung oder die statistische Kontrolle mittels Kovariaten). Es ließ sich nicht endgültig klären, inwieweit Kindergarten *plus* wirklich für die Variation der abhängigen Variablen ursächlich ist. Diese Schwierigkeit ist nicht neu und allgemein in der Feldforschung bekannt. Die Gesamtheit der Störeinflüsse ist unüberschaubar groß, weil sie alle Größen umfasst, die im Experiment selbst nicht systematisch variiert worden sind (z.B. Persönlichkeitseigenschaften und Verhaltensmerkmale der Versuchsleiter oder Probanden, situative Faktoren; Klauer, 2005). Im Gegensatz dazu verfügen Feldstudien aber über eine hohe externe Validität, weil die Kinder und Erzieherinnen in ihrer „natürlichen“ Alltagsumgebung befragt werden. Hierdurch werden „Reaktivitätseffekte der experimentellen Situation minimiert ... und zugleich generalisierbare, praxisrelevante Resultate gewonnen“ (Schnell, Hill & Esser, 1999, S. 216).

Die Tatsache, dass die Kinder in der vorliegenden Stichprobe aus unterschiedlichen regionalen und familiären Strukturen kommen, d.h. sozial sehr heterogen sind, erhöht die Generalisierbarkeit auf Kinder außerhalb von Niedersachsen, Situationen und/oder Zeitpunkte.

Zur Steigerung der internen Validität und zum Ausschluss weiterer Störvariablen ist für zukünftige Evaluationen zu erwägen, das Prä-Post-Follow-up-Design durch weitere Kontrollgruppen zu erweitern (z.B. mittels eines Solomon-Vier-Gruppenplans; wie in Kapitel 4.3.2 beschrieben) oder mehrere Pretests und/oder mehrere Posttests hinzuzufügen. Mit wachsender Anzahl an Mzp. und Kontrollgruppen wird der Einfluss eines fehlerhaften bzw. wenig reliablen Messinstrumentes auf die Reliabilität der Veränderungsmaße zunehmend kompensiert (Bortz & Döring, 2002). Die Beweiskraft eines experimentellen Designs wird im Allgemeinen umso größer angesetzt, je mehr Kontrollgruppen sie enthalten. Auch über den Einbezug einer Aufmerksamkeitskontrollgruppe sollte nachgedacht werden.

Zudem sollten Verhaltensbeobachtungen als Messinstrument mit aufgenommen werden, um die Erzieherinnen zu entlasten und ihren Antworttendenzen in den Daten entgegenzuwirken. Wiederum werden gerade Erzieherinnen in ihrer Ausbildung besonders darin geschult, Kinder zu beobachten und zu beurteilen. Sie gelten auf diesem Gebiet als Expertinnen. Die feine Differenzierung bei vorwiegend gesunden Kindern im geringen Auffälligkeitsbereich erwies sich beim SDQ auch in anderen Studien als schwierig (Kapitel 4.3.3), sodass bei der Auswertung die von Goodman, Lamping & Ploubidis (2010) angebotene vereinfachte Einteilung der SDQ-Skalen in eine internalisierende und eine externalisierende Subskala zu empfehlen wäre.

Einen finanziellen Anreiz für die Erzieherinnen als Entschädigung für den Zusatzaufwand durch das Ausfüllen der Fragebögen zu schaffen, würde sich sicherlich als motivierend und hilfreich erweisen.

Als weitere Informationsquelle könnten auch Interviews mit den Kindern zu ihren Erfahrungen und ihrer Beurteilung von Kindergarten *plus* genutzt werden (ähnlich dem Interview bei der Evaluation von Faustlos (Schick & Cierpka, 2004, 2006)). Dies müsste mit kind- und altersgerechten Verfahren umgesetzt werden.

Zur objektiven Gewährleistung, dass Kindergarten *plus* richtig implementiert wird, wäre es für eine zukünftige Evaluation empfehlenswert, eine Überprüfung der Umsetzungsqualität („Implementations-Checks“, Denham & Burton, 2003, S. 213)

durch Beobachtungsverfahren vorzunehmen und sich nicht nur auf die Angaben der Trainerinnen zu verlassen, die subjektiv verzerrt sein könnten. Ein „fehlender Wirksamkeitsnachweis [muss nämlich] nicht zwangsläufig bedeuten, dass ein Programm unwirksam oder ungeeignet ist. Programme können auch deshalb scheitern, weil die geplanten Maßnahmen nur unvollständig, uneinheitlich, falsch oder gar nicht ausgeführt werden. Dies kann dann zur Verminderung oder Verwischung und – in Ausnahmefällen – auch zur Vortäuschung von Programmserfolgen führen“ (Mittag & Bieg, 2010, S. 39; siehe auch Eisner et al., 2008). Durlak & DuPre (2008) stellten fest, dass durch eine bessere Implementation zwei- bis dreimal höhere Effektstärken erzielt werden können. Auch Wilson et al. (2003) sind der Auffassung, dass Programme besonders wirksam werden, wenn die Erzieherinnen gut trainiert sind. In der vorliegenden Studie ergab die Analyse dieser Angaben zwar eine zufriedenstellende Implementationsqualität, bei der nur zwei der 28 Trainerinnen sich zu weniger als 60 % an die Angaben von Kindergarten *plus* gehalten hätten, trotzdem wäre ein objektiverer Ausschluss von möglichen (Stör)Einflüssen aus diesem Bereich wünschenswert.

Inhaltlich wäre es aufgrund der Anhaltspunkte aus den Angaben der Erzieherinnen lohnenswert zu untersuchen, ob das Programm bei schüchternen Kindern besonders wirksam ist. Erforderlich wäre auch eine Erhebung und Analyse von Variablen zu Empathie und Mitgefühl sowie der Einbezug weiterer Risikofaktoren in die Untersuchung. So könnte es zum Beispiel aufschlussreich sein, Kinder mit Migrationshintergrund gesondert zu analysieren, da sie eine Gruppe darstellen, die besonders gefährdet ist, psychische Auffälligkeiten zu entwickeln (Ende Kapitel 1.3.4). Ursprünglich war es ein Anliegen der Studie, auch Kinder mit Migrationshintergrund als besonders gefährdete Gruppe mittels Varianzanalyse mit Messwiederholung zu untersuchen. Dies ließ sich aufgrund der ungleichen und zum Teil sehr geringen Zellenbesetzung (≤ 5 Kinder) nicht realisieren.

Auch das Vorhaben, nur die Kinder zu untersuchen, bei denen die beurteilenden Erzieherinnen nicht gewechselt haben, war aufgrund der niedrigen Zellenbesetzungen nicht umsetzbar, wäre aber sicherlich aufschlussreich gewesen, um die Zusammenhänge aufzuklären.

Darüber hinaus gibt es – wie anfänglich dargestellt – noch weitere Einflussfaktoren auf die sozial-emotionale Entwicklung, deren Einbezug bzw. Kontrolle für die Eva-

uation von Kindergarten *plus* zukünftig wichtig wäre. Hierzu zählen eine noch genauere Erfassung des sozialen Hintergrundes und der Kontakte der Kinder (Freunde, Familie), der sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten oder die unmittelbare Erhebung der Aufmerksamkeitsspanne.

In der vorliegenden Studie wurden auf Erzieherinnen-Ebene Informationen zur Ausbildungs- und Arbeitssituation erfragt, um die Vergleichbarkeit der Erzieherinnen der IG und KG zu gewährleisten. Als weitere Variablen wäre denkbar, sich die Einrichtungen zusätzlich auf Institutionenebene anzuschauen und sich mit den zugrundeliegenden pädagogischen Arbeitskonzepten zu beschäftigen. Auf diese Weise könnten eventuell noch weitere, bisher noch nicht erfasste, Einflussvariablen identifiziert werden. Aus methodischer Blickrichtung wäre in einer späteren Evaluation zu erwägen, Mehrebenenanalysen zu rechnen, um verschiedene Variablen und ihre Ordnungsbeziehungen berücksichtigen zu können. Die für diese Berechnungen erforderliche hierarchische Struktur ergibt sich zum Beispiel daraus, dass die Daten für die Kinder nach den Kindergärten, deren pädagogischen Konzepten, den Alltagsgruppen oder den Erzieherinnen zu ordnen und zusammenzufassen sind. Somit könnten auch die zwischen den Individuen bestehenden Beziehungen oder äußeren Einflüsse innerhalb dieser Einheiten mit einbezogen werden, was weiterführende Schlussfolgerungen über die Wirkungen des gemeinsamen Kontextes zulassen würde.

4.4.6 Fazit

Die vorliegende Studie bestätigt andere Studien und wissenschaftliche Erkenntnisse darin, dass der Erwerb von sozialen und emotionalen Kompetenzen ein komplexer Vorgang ist. Dieser Sachverhalt wurde eingangs im theoretischen Hintergrund der vorliegenden Arbeit detailliert dargestellt und die unterschiedlichen Facetten ausführlich beleuchtet. Vermutlich ist es nicht allein ein Programm, mit dem soziale und emotionale Kompetenzen gefördert werden, sondern dies kann wirklich effektiv nur eingebettet in konkrete Situationen im Alltag erfolgen. Durch das bewusste Aufgreifen von alltäglichen emotionalen Situationen (z.B. in spontanen Konflikten oder Spiel-Situationen), das Vermeiden von emotionalen Doppelbotschaften und das Einnehmen einer Modellfunktion für die Kinder im Hinblick auf den Ausdruck von Emotionen, können die Erzieherinnen ebenso einen Beitrag zur Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder leisten. Für optimale Lernprozesse ist

immer eine warme Atmosphäre Voraussetzung, in der die Kinder eine positive, konstante und emotional unterstützende „sichere“ Bindung zu den Erzieherinnen aufgebaut haben (z.B. Denham & Burton, 2003). Die Integration einzelner Bausteine aus Kindergarten *plus* könnte hierbei eine anregende und ergänzende Funktion übernehmen, da sich die Attraktivität der Methoden und Materialien des Programmes bei den Erzieherinnen und Kindern klar bewährt hat. Insgesamt stehen die festgestellten Effekte, die eine Wirksamkeit von Kindergarten *plus* kurzfristig nachweisen, aber langfristig nicht bestätigen, im Kontrast zu den doch sehr positiven Erfahrungen der Trainerinnen mit dem Programm. Nur eine weitergehende Untersuchung kann dazu beitragen, die aufgeworfenen Fragen zu beantworten.

5 Literaturverzeichnis

- Ackerman, B. P., Abe, J. A. & Izard, C. E. (1998). Differential Emotions Theory and Emotional Development: Mindful of Modularity. In M. F. Mascolo & S. Griffin (Hrsg.), *What develops in emotional development?* (S. 85-106). New York: Plenum Press.
- Albanese, O., de Stasio, S., Di Chiacchio, C., Fiorilli, C. & Pons, F. (2010). Emotion Comprehension: The Impact of Nonverbal Intelligence. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(2), 101-115.
- Albee, G. W. & Gullotta, T. P. (Hrsg.). (1997). *Primary prevention works*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Alsaker, F. D. & Projektteam Mobbing im Kindergarten und in der Schule (2004). *Pathways to Victimization. Fragebogen für Lehrpersonen im Kindergarten zu jedem Kind TC Q vB (Wave 1, Sample 1)*. Universität Bern: Institut für Psychologie.
- Amelang, M. & Schmidt-Atzert, L. (2006). *Psychologische Diagnostik und Intervention*. Berlin: Springer.
- Asendorpf, J. (Hrsg.). (2005). *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie* (3. Bd.). Göttingen: Hogrefe.
- Astington, J. W. & Jenkins, J. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9(2), 151-165.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2008). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (12. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Banse, R. (2000). Soziale Interaktion und Emotion. In J. H. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 360-369). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Bear, G. G. & Minke, K. M. (Hrsg.). (2006). *Children's needs III: Development, Prevention, and Intervention*. Bethesda: National association of school psychologists.
- Beelmann, A. & Lösel, F. (2006). Child social skills training in developmental crime prevention: Effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema*, 18(3), 603-610.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Beelmann, A., Stemmler, M., Lösel, F. & Jaurisch, S. (2007). Zur Entwicklung externalisierender Verhaltensprobleme im Übergang vom Vor- zum Grundschulalter. Risikoeffekte des mütterlichen und väterlichen Erziehungsverhaltens. *Kindheit und Entwicklung*, 16(4), 229-239.
- Beland, K. (1988). *Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1-3*. Seattle: Committee for Children.
- Bennett Murphy, L. M., Laurie-Rose, C., Brinkman, T. M. & McNamara, K. A. (2007). Sustained attention and social competence in typically developing preschool-aged children. *Early Child Development and Care*, 177(2), 133-149.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5(2), 263-269.

- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S. & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717-735.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bovenschen, I. (2006). *Bindungsentwicklung im Vorschulalter. Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als kognitive Grundlage der zielkorrigierten Partnerschaft*. Hamburg: Kovač.
- Bowi, U., Ott, G. & Tress, W. (2008). Faustlos – Gewaltprävention in der Grundschule. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57, 509-520.
- Brezing, H. (2000). Welche Bedürfnisse haben Anwender(innen), und wie werden sie in der Forschung abgedeckt? Die Bedeutung von Evaluationsstandards und von Effektivitätskriterien für die Praxis. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen* (S. 8-18). Bern: Huber.
- Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 12(2), 71-83.
- Brown, J. R. & Dunn, J. (1992). Talk with Your Mother or Your Sibling? Developmental Changes in Early Family Conversations about Feelings. *Child Development*, 63(2), 336-349.
- Brown, J. R. & Dunn, J. (1996). Continuities in Emotion Understanding from Three to Six Years. *Child Development*, 67(3), 789-802.
- Brown, W. H., Odom, S. L. & McConnell, S. R. (Hrsg.). (2008). *Social competence of young children. Risk, disability, & intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub.
- 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 (Hrsg.), *Primary prevention works* (S. 239-267). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson.
- Bullock, M. & Russell, J. A. (1986). Concepts of emotion in developmental psychology. In C. E. Izard & P. B. Read (Hrsg.), *Measuring emotions in infants and children* (Bd. 2, S. 203-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Caldarella, P. & Merrell, K. W. (1997). Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents: A Taxonomy of Positive Behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Casey, R. J. (1996). Emotional Competence in Children With Externalizing and Internalizing Disorders. In M. Lewis & M. W. Sullivan (Hrsg.), *Emotional development in atypical children* (S. 161-183). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cervantes, C. A. & Callanan, M. A. (1998). Labels and explanations in mother-child emotion talk: Age and gender differentiation. *Developmental Psychology*, 34(1), 88-98.
- Cicchetti, D., Ganiban, J. & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. In J. Garber & K. A. Dodge (Hrsg.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (S. 15-48). Cambridge: Cambridge University Press.

- Cicchetti, D. & Hesse, P. (Hrsg.). (1982). *Emotional development*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Cierpka, M. (2009). *Faustlos. Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen* (6. Aufl.). Freiburg/ Breisgau: Herder.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, P. M. (1986). Children's Spontaneous Control of Facial Expression. *Child Development*, 57, 1309-1321.
- Committee for Children (1991). *Second Step: A Violence Prevention Curriculum, Preschool-Kindergarten*. Seattle, WA: Committee for Children.
- Crick, N. R., Casas, J. F. & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing. Mechanism in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Cutting, A. L. & Dunn, J. (1999). Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development*, 70(4), 853-865.
- Davidson, R. J. (1994). On emotion, mood, and related affective constructs. In P. Ekman & R. J. Davidson (Hrsg.), *The nature of emotion. Fundamental questions* (S. 51-55). New York: Oxford University Press.
- DeCarlo, L. (1997). On the Meaning and Use of Kurtosis. *Psychological Methods*, 2(3), 292-307.
- Denham, S. A. (1986). Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation. *Child Development*, 57, 194-201.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Denham, S. A. & Brown, C. (2010). "Plays Nice With Others": Social-Emotional Learning and Academic Success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Denham, S. A. & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Kluwer Academic/ Plenum.
- Denham, S. A. & Couchoud, E. A. (1990). Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal*, 20(3), 171-193.
- Denham, S. A. & Holt, R. W. (1993). Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology*, 29(2), 271-275.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A. & Holt, R. (1990). Emotional and Behavioral Predictors of Preschool Peer Ratings. *Child Development*, 61(4), 1145-1152.
- Denham, S. A., Zoller, D. & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30(6), 928-936.
- De Rosnay, M. & Harris, P. (2002). Individual differences in children's understanding of emotion: The roles of attachment and language. *Attachment and Human Development*, 4(1), 39-54.

- De Rosnay, M., Pons, F., Harris, P. L. & Morrell, J. M. B. (2004). A lag between understanding false belief and emotion attribution in young children: Relationships with linguistic ability and mothers' mental-state language. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 197-218.
- Dickey, W. C. & Blumberg, S. J. (2004). Revisiting the factor structure of the strengths and difficulties questionnaire: United States, 2001. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43, 1159-1167.
- Döpfner, M., Berner, W., Fleischmann, T. & Schmidt, M. (1993). *Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder VBV 3-6*. Göttingen: Beltz Test GmbH.
- 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.
- Donaldson, S. K. & Westerman, M. A. (1986). Development of children's understanding of ambivalence and causal theories of emotions. *Developmental Psychology*, 22(5), 655-662.
- Drozynski, J. C. (2011). *"Kindergarten plus" aus der Sicht der TrainerInnen – Evaluation der Ergebnisse der zweiten Befragung*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Leuphana Universität Lüneburg, Lüneburg.
- Duhm, E. & Althaus, D. (1979). *Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter (BBK-4-6)*. Braunschweig: Westermann.
- Dunn, J., Bretherton, I. & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23(1), 132-139.
- Dunn, J., Brown, J. & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27(3), 448-455.
- Dunn, J. & Cutting, A. L. (1999). Understanding Others, and Individual Differences in Friendship Interactions in Young Children. *Social Development*, 8(2), 201-219.
- Dunn, J. & Hughes, C. (1998). Young Children's Understanding of Emotions within Close Relationships. *Cognition and Emotion*, 12(2), 171-190.
- Dunn, J. & Munn, P. (1986). Siblings and the Development of Prosocial Behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 9(3), 265-284.
- Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3), 327-350.
- Eisenberg, N. (Hrsg.). (2006a). *Handbook of child psychology* (6. Aufl.). New York: Wiley.
- Eisenberg, N. (2006b). Prosocial Behavior. In G. G. Bear & K. M. Minke (Hrsg.), *Children's needs III: Development, Prevention, and Intervention* (S. 313-324). Bethesda: National association of school psychologists.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H. & Guthrie, I. K. (2001). The Relations of Regulation and Emotionality to Children's Externalizing and Internalizing Problem Behavior. *Child Development*, 72(4), 1112-1134.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial Development. In N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology* (S. 646-718). New York: Wiley.

- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Cumberland, A. & Carlo, G. (1999). Consistency and Development of Prosocial Dispositions: A Longitudinal Study. *Child Development*, 79(6), 1360-1372.
- Eisenberg, N. & Harris, J. D. (1984). Social competence: A developmental perspective. *School Psychology Review*, 13, 267-277.
- Eisenberg, N. & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisner, M., Ribeaud, D., Jünger, R. & Meidert, U. (2008). *Frühprävention von Gewalt und Aggression. Ergebnisse des Zürcher Interventions- und Präventionsprojekt an Schulen*. Zürich: Rüegger Verlag.
- Ekman, P. (1988). *Gesichtsausdruck und Gefühl. 20 Jahre Forschung von Paul Ekman*. Paderborn: Junfermann-Verlag.
- Ekman, P. (1992). Facial Expressions of Emotion: New Findings, New Questions. *Psychological Science*, 3(1), 34-38.
- Ekman, P. & Davidson, R. J. (Hrsg.). (1994). *The nature of emotion. Fundamental questions*. New York: Oxford University Press.
- Ekman, P. & v. Friesen, W. (1971). Constants Across Cultures in the Face and Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2), 124-129.
- Farina, E., Albanese, O. & Pons, F. (2007). Making Inferences and Individual Differences in Emotion Understanding. *Psychology of Language and Communication*, 11(2), 3-19.
- Field, T. (1998). Early interventions for Infants of Depressed Mothers. *Pediatrics*, 102, 1305-1310.
- Fine, S. E., Izard, C. E., Mostow, A. J., Trentacosta, C. J. & Ackerman, B. P. (2003). First grade emotion knowledge as a predictor of fifth grade self-reported internalizing behaviors in children from economically disadvantaged families. *Development and Psychopathology*, 15(2), 331-342.
- Fischer, K., Shaver, P. & Carnochan, P. (1990). How Emotions Develop and How they Organise Development. *Cognition and Emotion*, 4(2), 81-127.
- Fonagy, P. & Target, M. (1997). Attachment and reflective function. Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- Frey, S. & Frenz, H.-G. (1982). Experiment und Quasi-Experiment im Feld. In J.-L. Patry (Hrsg.), *Feldforschung* (S. 229-258). Bern: Huber.
- 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.
- Friederich, T. (2010). Die Bedeutung von Gesundheitsförderung und Prävention in Kindertageseinrichtungen. In Sachverständigenkommission des 13. Kinder- und Jugendberichts (Hrsg.), *Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen. Materialien zum 13. Kinder- und Jugendbericht* (S. 197-256). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Friedlmeier, W. & Holodynski, M. (Hrsg.). (1999). *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg: Spektrum, Akademischer Verlag.
- Ganzeboom, H. B., de Graaf, P. M. & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1-56.
- Garber, J., Braafladt, N. & Zeman, J. (1991). The regulation of sad affect: An information-processing perspective. In J. Garber & K. A. Dodge (Hrsg.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (S. 208-240). Cambridge: Cambridge University Press.

- Garber, J. & Dodge, K. A. (Hrsg.). (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gnepp, J. & Hess, D. L. (1986). Children's understanding of verbal and facial display rules. *Developmental Psychology*, 22(1), 103-108.
- Gnepp, J., McKee, E. & Domanic, J. A. (1987). Children's use of situational information to infer emotion: Understanding emotionally equivocal situations. *Developmental Psychology*, 23(1), 114-123.
- Goleman, D. (2001). *Emotionale Intelligenz*. München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2009). *Evaluation kompakt*. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire. A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1337-1345.
- Goodman, A., Lamping, D. L. & Ploubidis, G. B. (2010). When to Use Broader Internalising and Externalising Subscales Instead of the Hypothesised Five Subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Data from British Parents, Teachers and Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 1179-1191.
- Greenspan, S. I. & Greenspan, N. T. (1988). *Das Erwachen der Gefühle. Die emotionale Entwicklung des Kindes*. München: Piper.
- Griffin, S. & Mascolo, M. F. (1998). On the Nature, Development, and Function of Emotions. In M. F. Mascolo & S. Griffin (Hrsg.), *What develops in emotional development?* (S. 3-27). New York: Plenum Press.
- Gross, J. J. (Hrsg.). (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation. Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Hrsg.), *Handbook of emotion regulation* (S. 3-24). New York: Guilford Press.
- Hager, W., Patry, J-L. & Brezing, H. (Hrsg.). *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen*. Bern: Huber.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. C. (2001). Affective Social Competence. *Social Development*, 10(1), 79-119.
- Hanson, M. & SooHoo, T. (2008). Cultural Influences on Young Children's Social Competence. In W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell (Hrsg.), *Social competence of young children. Risk, disability, & intervention* (S. 61-76). Baltimore: Paul H. Brookes Pub.
- Harris, P. L. (1985). What Children Know about Situations That Provoke Emotion. In M. Lewis & C. Saarni (Hrsg.), *The Socialization of emotions* (S. 161-185). New York: Plenum Press.
- Harris, P. L. (1992). *Das Kind und die Gefühle. Wie sich das Verständnis für die anderen Menschen entwickelt* (1. Aufl.). Bern: Huber.
- Harris, P. L. (1994). The Child's Understanding of Emotion: Developmental Change and the Family Environment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(1), 3-28.
- Harris, P. L., de Rosnay, M. & Pons, F. (2005). Language and Children's Understanding of Mental States. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 69-73.
- Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G. R. & Pitt-Watson, R. (1986). Children's Understanding of the Distinction between Real and Apparent Emotion. *Child Development*, 57(4), 895-909.

- Harris, P., Johnson, C., Hutton, D., Andrews, G. & Cooke, T. (1989). Young Children's Theory of Mind and Emotion. *Cognition and Emotion*, 3(4), 379-400.
- Harter, S. & Buddin, B. J. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, 23(3), 388-399.
- Hascher, T. (1994). *Emotionsbeschreibung und Emotionsverstehen. Zur Entwicklung des Emotionsvokabulars und des Ambivalenzverstehens im Kindesalter*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Schmitz, B. (Hrsg.). (2010). *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. Weinheim: Juventa.
- Hasselhorn, M. & Mähler, C. (2000). Transfer: Theorien, Technologien und empirisch Erfassung. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen* (S. 86-101). Bern: Huber.
- Hasselhorn, M. & Schneider, W. (Hrsg.). (2007). *Handbuch der Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Haviland, J. M. & Lelwica, M. (1987). The induced affect response: 10-week-old infants' responses to three emotion expressions. *Developmental Psychology*, 23(1), 97-104.
- Hay, D. F. (1994). Prosocial Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(1), 29-71.
- Hesse, P. & Cicchetti, D. (1982). Perspectives on an integrated theory of emotional development. In D. Cicchetti & P. Hesse (Hrsg.), *Emotional development* (S. 3-48). San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. & Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt*, 50(5-6), 784-793.
- Hoffner, C. & Badzinski, D. M. (1989). Children's Integration of Facial and Situational Cues to Emotion. *Child Development*, 60(2), 411-422.
- Holodynski, M. (2006). *Emotionen - Entwicklung und Regulation*. Heidelberg: Springer.
- Hughes, C. & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34(5), 1026-1037.
- Hughes, C., & Dunn, J. (2002). "When I say a naughty word." Children's accounts of anger and sadness in self, mother and friend: Longitudinal findings from ages four to seven. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 515-535.
- Hurrelmann, K. & Settertobulte, W. (2002). Prävention und Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie* (S. 131-148). Göttingen: Hogrefe.
- Hyson, M. C. (1994). *The emotional development of young children. Building an emotion-centered curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Irblich, D. & Renner, G. (2009). Wie untersucht man Kinder? In D. Irblich & G. Renner (Hrsg.), *Diagnostik in der Klinischen Kinderpsychologie. Die ersten sieben Lebensjahre* (S. 21-32). Göttingen: Hogrefe.
- Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99, 561-565.
- Izard, C. E. (1994). Innate and Universal Facial Expressions: Evidence From Developmental and Cross-Cultural Research. *Psychological Bulletin*, 115(2), 288-299.

- Izard, C. E. (1999). *Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Izard, C. E. (2002). Translating Emotion Theory and Research Into Preventive Interventions. *Psychological Bulletin*, 128(5), 796-824.
- Izard, C. E., Fine, S., Mostow, A., Trentacosta, C. J. & Campbell, J. (2002). Emotion processes in normal and abnormal development and preventive intervention. *Development and Psychopathology*, 14(4), 761-787.
- Izard, C. E. & Read, P. B. (Hrsg.). (1986). *Measuring emotions in infants and children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23.
- Janke, B. (1999). Naive Psychologie und die Entwicklung des Emotionswissens. In W. Friedlmeier & M. Holodyski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 70-78). Heidelberg: Spektrum, Akademischer Verlag.
- Janke, B. (2002). *Entwicklung des Emotionswissens bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Janke, B. (2006). *Skala zur Erfassung des Emotionswissens für 3- bis 10-jährige Kinder*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Janke, B. (2007). Entwicklung von Emotionen. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 347-358). Göttingen: Hogrefe.
- Janke, B. (2008). Emotionswissen und Sozialkompetenz von Kindern im Alter von drei bis zehn Jahren. *Empirische Pädagogik*, 22(2), 127-144.
- Jaurisch, S. & Beelmann, A. (2008). Förderung sozialer Kompetenz bei Vorschulkindern: Ein sozial-kognitives Trainingsprogramm zur Prävention kindlicher Verhaltensprobleme. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (S. 165-181). Stuttgart: Kohlhammer.
- Josephs, I. E. (1993). *The regulation of emotional expression in preschool children*. Münster: Waxmann.
- Jünemann, C. (2010). *Emotionale und soziale Kompetenzen im Kindergarten fördern – die Sicht der TrainerInnen auf Kindergarten plus*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Leuphana Universität Lüneburg, Lüneburg.
- Keltner, D. & Haidt, J. (2001). Social Functions of Emotions at Four Levels of Analysis. In W. G. Parrott (Hrsg.), *Emotions in social psychology. Essential readings* (S. 175-184). Philadelphia: Psychology Press.
- Kienbaum, J. (2003). *Entwicklungsbedingungen prosozialer Responsivität in der Kindheit. Eine Analyse der Rolle von kindlichem Temperament und der Sozialisation innerhalb und außerhalb der Familie*. Lengerich: Pabst.
- Klasen, H., Woerner, W., Wolke, D., Meyer, R., Overmeyer, S., Kaschnitz, W., Rothenberger, A. & Goodman, R. (2000). Comparing the German versions of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) and the Child Behavior Checklist. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 9, 271-276.
- Klasen, H., Woerner, W., Rothenberger, A. & Goodman, R. (2003). Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu). Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52, 491-502.
- Klauer, K. J. (2005). *Das Experiment in der pädagogisch-psychologischen Forschung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.

- Kleinginna, P. R. & Kleinginna, A. M. (1981). A Categorized List of Emotion Definitions, with Suggestions for a Consensual Definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345-379.
- Klennert, M. D., Campos, J. J., Sorce, J. F., Emde, R. N. & Svejda, M. (1983). Emotions as behavior regulators: social referencing in infancy. In R. Plutchik & H. Kellerman (Hrsg.), *Emotions in Early Development* (S. 57-86). New York: Academic Press.
- Köckeritz, M., Klinkhammer, J. & von Salisch, M. (2010). Die Entwicklung des Emotionswissens und der behavioralen Selbstregulation bei Vorschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 59, 529-544.
- Koglin, U., Barquero, B., Mayer, H., Scheithauer, H. & Petermann, F. (2007). Deutsche Version des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu): Psychometrische Qualität der Lehrer-/ Erzieherversion für Kindergartenkinder. *Diagnostica*, 53 (4), 175-183.
- Künkenrenken, A. (2010). *Evaluation des Programms "Kindergarten plus" zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen aus der Perspektive der ErzieherInnen - mit Schwerpunkt auf den Modulen 5-9*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Leuphana Universität Lüneburg, Lüneburg.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. S. (1999). Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Lagattuta, K. H., Wellman, H. M. & Flavell, J. H. (1997). Preschoolers' Understanding of the Link between Thinking and Feeling: Cognitive Cuing and Emotional Change. *Child Development*, 68(6), 1081-1104.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lemerise, E. A. & Arsenio, W. (2000). An integrate model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.
- Levitt, M. J., Weber, R. A., Clark, M. C. & McDonnell, P. (1985). Reciprocity of exchange in toddler sharing behavior. *Developmental Psychology*, 21, 122-123.
- Lewis, M. (2004a). The Emergence of Human Emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Hrsg.), *Handbook of emotions* (S. 265-280). New York: Guilford Press.
- Lewis, M. (2004b). Self-Conscious Emotions: Embarrassment, Pride, Shame, and Guilt. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Hrsg.), *Handbook of emotions* (S. 623-636). New York: Guilford Press.
- Lewis, M. & Haviland-Jones, J. M. (Hrsg.). (2004). *Handbook of emotions* (2. Aufl.). New York: Guilford Press.
- Lewis, M. & Saarni, C. (Hrsg.). (1985). *The Socialization of emotions*. New York: Plenum Press.
- Lewis, M., Stanger, C. & Sullivan, M. W. (1989b). Deception in 3-Year-Olds. *Developmental Psychology*, 25(3), 439-443.
- Lewis, M. & Sullivan, M. W. (Hrsg.). (1996). *Emotional development in atypical children*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lewis, M. D., Sullivan, M. W., Stanger, C. & Weiss, M. (1989a). Self development and self-conscious emotions. *Child Development*, 60, 146-156.
- Lewis, M., Sullivan, M. W. & Vasen, A. (1987). Making Faces: Age and Emotion Differences in the Posing of Emotional Expressions. *Developmental Psychology*, 23(5), 690-697.

- Lösel, F. & Plankensteiner, B. (2005). *Präventionseffekte sozialer Kompetenztrainings für Kinder*. Berlin: Deutsches Forum für Kriminalprävention.
- Lohaus, A. & Domsch, H. (Hrsg.). (2009). *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Maasberg, A. (2007). Bündnisse für Gesundheit im Elementarbereich – Erfahrungen, Strukturen und Handlungsmöglichkeiten in den Settings Kita und Schule. In Gesundheit Berlin (Hrsg.), *Dokumentation 12. bundesweiter Kongress Armut und Gesundheit*. Berlin.
- Malatesta, C. Z. & Haviland, J. (1982). Learning display rules: The socialization of emotion expression in infancy. *Child Development*, 53, 991-1003.
- Malatesta, C. Z. & Haviland, J. (1985). Signals, Symbols, and Socialization: The Modification of Emotional Expression in Human Development. In M. Lewis & C. Saarni (Hrsg.), *The Socialization of emotions* (S. 89-116). New York: Plenum Press.
- Malti, T. & Perren, S. (Hrsg.). (2008). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Mascolo, M. & Griffin, S. (Hrsg.). (1998). *What develops in emotional development?* New York: Plenum Press.
- Mayer, H., Heim, P. & Scheithauer, H. (2007). *Papilio. Ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz: ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention*. Augsburg: beta-Institut.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Maywald, J. & Valentien, S. (2009). *Kindergarten plus: Ein Programm der Deutschen Liga für das Kind. Handbuch für Erzieherinnen und Erzieher mit CD-ROM* (2. Aufl.). Berlin: Deutsche Liga für das Kind.
- McCollum, J. & Ostrosky, M. (2008). Family Roles in Young Children's Emerging Peer-Related Social Competence. In W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell (Hrsg.), *Social competence of young children. Risk, disability, & intervention* (S. 31-59). Baltimore: Paul H. Brookes Pub.
- McMahon, S. D., Washburn, J., Felix, E. D., Yakin, J. & Childrey, G. (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied and Preventive Psychology*, 9(4), 271-281.
- Melfsen, S. S. (1999). *Sozial ängstliche Kinder. Untersuchungen zum mimischen Ausdrucksverhalten und zur Emotionserkennung*. Marburg: Tectum.
- Merten, J. (2003). *Einführung in die Emotionspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer, H. (2004). *Theorie und Qualitätsbeurteilung psychometrischer Tests*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer, W.-U., Schützwohl, A. & Reisenzein, R. (2001). *Einführung in die Emotionspsychologie*. Bern: Huber.
- Michalson, L. & Lewis, M. (1985). What Do Children Know about Emotions and When Do They Know It? In M. Lewis & C. Saarni (Hrsg.), *The Socialization of emotions* (S. 117-160). New York: Plenum Press.
- Midlarsky, E. & Hannah, M. E. (1985). Competence, reticence, and helping by children and adolescents. *Developmental Psychology*, 21(3), 534-541.

- Mischel, W. & Gilligan, C. (1964). Delay of Gratification, Motivation for the prohibited Gratification, and Responses to Temptation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69(4), 411-417.
- Mittag, W. & Bieg, S. (2010). Die Bedeutung und Funktion pädagogischer Interventionsforschung und deren grundlegende Qualitätskriterien. In T. Hascher & B. Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 31-47). Weinheim: Juventa.
- Muris, P., Meesters, C. & van den Berg, F. (2003). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *European Child and Adolescent Psychiatry*, 12, 1-8.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E. & Davino, K. (2003). What works in prevention. Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58, 449-456.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2008). Social Competence with Peers in Third Grade: Associations with Earlier Peer Experiences in Childcare. *Social Development*, 17(3), 419-453.
- Neckerman, H. J., Asher, K. N. & Pavlidis, K. (1994). *Social Interaction Observation System*. Seattle: Harborview Injury Prevention and Research Center.
- Nunner-Winkler, G. & Sodian, B. (1988). Children's Understanding of Moral Emotions. *Child Development*, 59, 1323-1338.
- Oatley, K. & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Odom, S., McConnell, S. & Brown, W. (2008). Social Competence of Young Children: Conceptualization, Assessment, and Influences. In W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell (Hrsg.), *Social competence of young children. Risk, disability, & intervention* (S. 3-30). Baltimore: Paul H. Brookes Pub.
- Ortony, A. & Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97(3), 315-331.
- Otto, J. H., Euler, H. A. & Mandl, H. (Hrsg.). (2000a). *Emotionspsychologie. Ein Handbuch*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Otto, J. H., Euler, H. A. & Mandl, H. (2000b). Begriffsbestimmungen. In J. H. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 11-18). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Panksepp, J. (1994). Basic emotions ramify widely in the brain, yielding many concepts that cannot be distinguished unambiguously... yet. In P. Ekman & R. J. Davidson (Hrsg.), *The nature of emotion. Fundamental questions* (S. 86-88). New York: Oxford University Press.
- Panksepp, J., Knutson, B. & Pruitt, D. L. (1998). Toward a Neuroscience of Emotion: The Epigenetic Foundations of Emotional Development. In M. F. Mascolo & S. Griffin (Hrsg.), *What develops in emotional development?* (S. 53-84). New York: Plenum Press.
- Parrott, W. G. (Hrsg.). (2001). *Emotions in social psychology. Essential readings*. Philadelphia: Psychology Press.
- Pekrun, R. (2000). Persönlichkeit und Emotion. In J. H. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 334-348). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Perren, S., Groeben, M., Stadelmann, S. & von Klitzing, K. (2008). Selbst- und fremdbezogene soziale Kompetenzen: Auswirkungen auf das emotionale Befinden. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (S. 89- 107). Stuttgart: Kohlhammer.

- Perren, S. & Malti, T. (2008). Soziale Kompetenz entwickeln: Synthese und Ausblick. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (S. 265-274). Stuttgart: Kohlhammer.
- Petermann, F. (Hrsg.). (2002). *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie* (5. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. (Hrsg.). (2003). *Kinderverhaltenstherapie. Grundlagen, Anwendungen und manualisierte Trainingsprogramme* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Petermann, F., Gerken, N., Natzke, H. & Walter, H. J. (2002). *Verhaltenstraining für Schulanfänger*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2003). Lernpsychologische Grundlagen kinderverhaltenstherapeutischer Methoden. In F. Petermann (Hrsg.), *Kinderverhaltenstherapie. Grundlagen, Anwendungen und manualisierte Trainingsprogramme* (S. 16-61). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Piekny, J. (2008). *Die Erfassung der Fähigkeit zum Belohnungsaufschub bei Vorschulkindern. Vergleich und Differenzierung von Wahlparadigma und Warteparadigma*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Göttingen, Göttingen.
- Plutchik, R. (1989). Measuring Emotions and Their Derivatives. In R. Plutchik & H. Kellerman (Hrsg.), *The Measurement of Emotions* (S. 1-35). New York: Academic Press.
- Plutchik, R. & Kellerman, H. (Hrsg.). (1983). *Emotions in Early Development*. New York: Academic Press.
- Plutchik, R. & Kellerman, H. (Hrsg.). (1989). *The Measurement of Emotions*. New York: Academic Press.
- Pons, F. & Harris P. (2002). *Test of Emotion Comprehension (TEC)*. Oxford: Oxford University Press.
- Pons, F. & Harris, P. L. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion*, 19(8), 1158-1174.
- Pons, F., Harris, P. & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.
- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L. & de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347-353.
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W. & Naumann, E. (2010). *Quantitative Methoden 2. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl., 2. Bd.). Berlin: Springer Medizin Verlag.
- Ratner, C. (1999). Eine kulturpsychologische Analyse der Emotionen. In W. Friedlmeier & M. Holodyski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 243-258). Heidelberg: Spektrum, Akademischer Verlag.
- Resch, F. (1999). *Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ridgeway, D., Waters, E. & Kuczaj, S. (1985). Acquisition of emotion-descriptive language: Receptive and productive vocabulary norms for ages 18 months to 6 years. *Developmental Psychology*, 21, 901-908.

- Roazzi, A., Dias, M. B., Minervino, C. M., Roazzi, M. & Pons, F. (2009). Children's Comprehension of Emotion: A Cross-Cultural Investigation. In E. Yaniv & D. Elizur (Hrsg.), *Theory and construction and multivariate analysis. Applications of Facet Approach* (S. 109-123). Jerusalem: FTA Publications.
- Röhrle, B. (2010). Evaluationsprogramme zu Strategien der Gesundheitsförderung und Prävention - was können sie leisten? In Sachverständigenkommission des 13. Kinder- und Jugendberichts (Hrsg.), *Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen. Materialien zum 13. Kinder- und Jugendbericht* (S. 69-154). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Rossi, P. H., Freeman, H. E. & Hofmann, G. (1988). *Programm-Evaluation. Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung*. Stuttgart: Enke.
- Rottleuthner-Lutter, M. (1987). Verwenden Kindergarten- und Grundschul Kinder die Unterscheidung zwischen Ausdruck und Erleben, wenn sie über Gefühle reden? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 19(4), 287-299.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A. & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7(1), 49-62.
- Saarni, C. (1984). An Observational Study of Children's Attempts to Monitor Their Expressive Behavior. *Child Development*, 55(4), 1504-1513.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sachverständigenkommission des 13. Kinder- und Jugendberichts (Hrsg.) (2010). *Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen. Materialien zum 13. Kinder- und Jugendbericht*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Salovey, P., Hsee, C. K. & Mayer, J. D. (2001). Emotional Intelligence and the Self-Regulation of Affect. In W. G. Parrott (Hrsg.), *Emotions in social psychology. Essential readings* (S. 185-197). Philadelphia: Psychology Press.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). *ABC-L: Arbeits-Bewertungs-Check für Lehrkräfte*. Weinheim: Beltz.
- Scheithauer, H. & Barquero, B. (2005). *Zwischenbericht zur Evaluation des Projektes Papilio. Primärprävention von Verhaltensproblemen und Förderung sozial-emotionaler Kompetenz im Kindergarten. Ein Beitrag zur entwicklungsorientierten Sucht- und Gewaltprävention*. Augsburg: beta-Institut.
- Scheithauer, H., Bondü, R., Niebank, K. & Mayer, H. (2007). Prävention von Verhaltensproblemen und Förderung prosozialen Verhaltens bei Hoch- und Niedrig-Risikokindern im Kindergarten: Erste Ergebnisse der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des Programms Papilio (ALEPP). *Praxis der Rechtspsychologie*, 17(2), 376-391.
- Scheithauer, H., Mehren, F. & Petermann, F. (2003). Entwicklungsorientierte Prävention von aggressiv-dissozialem Verhalten und Substanzmissbrauch. *Kindheit und Entwicklung*, 12(2), 84-99.
- Scheithauer, H. & Petermann, F. (1999). Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 8(1), 3-14.

- Schick, A. (2000). *Das Selbstwertgefühl von Scheidungskindern. Determinanten und Angst-Puffer-Funktion*. Regensburg: Roderer.
- Schick, A. (2003). *Kompetenz-Angst-Aggressionsliste (KAAL)*. Heidelberg: Heidelberger Präventionszentrum.
- 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 (Januar 2003 - Oktober 2004)*. Stuttgart: Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2005). Faustlos – Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in Grundschule und Kindergarten. *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 55(11), 462-468.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2006). Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 55(6), 459-474.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (1999). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schmidt-Atzert, L. (1996). *Lehrbuch der Emotionspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt-Atzert, L. (2000). Struktur der Emotionen. In J. H. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 30-44). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Schmidt-Denter, U. (1988). *Soziale Entwicklung. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens*. München: Psychologie-Verl.-Union.
- Schönplflug, W. (2000). Geschichte der Emotionskonzepte. In J. H. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 19-29). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Schorr, A. (1995). Stand und Perspektiven diagnostischer Verfahren in der Praxis. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung westdeutscher Psychologen. *Diagnostica*, 41, 3-20.
- Seiffge-Krenke, I. (2004). *Psychotherapie und Entwicklungspsychologie*. Berlin: Springer.
- Shipman, K. L. & Zeman, J. (2001). Socialization of children's emotion regulation in mother-child dyads: A developmental psychopathology perspective. *Development and Psychopathology*, 13(2), 317-336.
- Siegler, R. S., DeLoache, J. S. & Eisenberg, N. (2005). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg: Spektrum, Akademischer Verlag.
- Spangler, G. (1999). Frühkindliche Bindungserfahrungen und Emotionsregulation. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 176-196). Heidelberg: Spektrum, Akademischer Verlag.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development. The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stegge, H. & Meerum Terwogt, M. (2007). Awareness and Regulation of Emotion in Typical and Atypical Development. In J. J. Gross (Hrsg.), *Handbook of emotion regulation* (S. 269-286). New York: Guilford Press.
- Stevens, J. (1992). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (2. Aufl.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stockmann, R. (2007). *Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung*. Münster: Waxmann.

- Strayer, J. (1986). Children's attributions regarding the situational determinants of emotion in self and others. *Developmental Psychology*, 22(5), 649-654.
- Strayer, J. & Roberts, W. (2004). Empathy and Observed Anger and Aggression in Five-Year-Olds. *Social Development*, 13(1), 1-13.
- Tenenbaum, H. E., Alfieri, L., Brooks, P. J. & Dunne, G. (2008). The effects of explanatory conversations on children's emotion understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(2), 249-263.
- Tenenbaum, H. E., Visscher, P., Pons, F. & Harris, P. (2004). Emotional understanding in Quechua children from an agro-pastoralist village. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 471-478.
- Thompson, R. A. (Hrsg.). (1990). *Socioemotional development*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Tracy, J. L., Robins, R. W. & Lagattuta, K. H. (2005). Can children recognize pride? *Emotion*, 5(3), 251-257.
- Trentacosta, C. J. & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77-88.
- Tröster, H., Flender, J. & Reineke, D. (2004). *DESK 3–6. Dortmunder Entwicklungsscreening für den Kindergarten*. Göttingen: Hogrefe.
- Tröster, H. & Reineke, D. (2007). Prävalenz von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten im Kindergartenalter. *Kindheit und Entwicklung*, 16(3), 171-179.
- Ulich, D., Kienbaum, J. & Volland, C. (1999) Emotionale Schemata und Emotionsdifferenzierung. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 52-69). Heidelberg: Spektrum, Akademischer Verlag.
- Ulich, D., Kienbaum, J. & Volland, C. (2002). Empathie mit anderen entwickeln. Wie entwickelt sich Mitgefühl? In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 111-133). Stuttgart: Kohlhammer.
- van Brakel, J. (1994). Emotions: A cross-cultural perspective on forms of life. In W. M. Wentworth & J. Ryan (Hrsg.), *Social perspectives on emotion* (S. 179-237). Greenwich, CT: JAI Press.
- von Salisch, M. (2000). *Wenn Kinder sich ärgern. Zur Emotionsregulierung in der Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- von Salisch, M. (Hrsg.). (2002). *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Von Salisch, M., Hänel, M. & Denham S. (2013). *Emotionswissen, exekutive Funktionen und Veränderungen bei Aufmerksamkeitsproblemen von Vorschulkindern*. Manuskript eingereicht zur Publikation.
- von Salisch, M. & Kunzmann, U. (2005). Emotionale Entwicklung über die Lebensspanne. In J. Asendorpf (Hrsg.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie* (3. Bd., S. 2-74). Göttingen: Hogrefe.
- Walden, T. A. (1991). Infant social referencing. In J. Garber & K. A. Dodge (Hrsg.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (S. 69-88). Cambridge: Cambridge University Press.
- Webster-Stratton, C. & Hammond, M. (1998). Conduct Problems and Level of Social Competence in Head Start Children: Prevalence, Pervasiveness, and Associated Risk Factors. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1(2), 102-124.

- Webster-Stratton, C. & Taylor, T. (2001). Nipping Early Risk Factors in the Bud: Preventing Substance Abuse, Delinquency, and Violence in Adolescence Through Interventions Targeted at Young Children (0-8 Years). *Prevention Science*, 2(3), 165-192.
- Wentworth, W. M. & Ryan, J. (Hrsg.). (1994). *Social perspectives on emotion*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Wertfein, M. (2006). *Emotionale Entwicklung und elterliche Förderung im Vor- und Grundschulalter*. Saarbrücken: VDM, Müller.
- Wiegand-Greife, S., Mattejat, F. & Lenz, A. (2011). *Kinder mit psychisch kranken Eltern. Klinik und Forschung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W. & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(1), 136-149.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.
- Woerner, W., Becker, A., Friedrich, C., Rothenberger, A., Klasen, H. & Goodman, R. (2002). Normierung und Evaluation der deutschen Elternversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 30 (2), 105-112.
- Wolf, C. (1995). Sozio-ökonomischer Status und berufliches Prestige. Ein kleines Kompendium sozialwissenschaftlicher Skalen auf Basis der beruflichen Stellung und Tätigkeit. *ZUMA-Nachrichten*, 19(37), 102-136.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (2003). *Lehrbuch Evaluation*. Göttingen: Huber.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126-136.
- Zeman, J. & Garber, J. (1996). Display Rules for Anger, Sadness, and Pain: It Depends on Who Is Watching. *Child Development*, 67(3), 957-973.
- Zentner, M. (1999). Temperament und emotionale Entwicklung. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 156-175). Heidelberg: Spektrum, Akademischer Verlag.
- Zentner, M. & Scherer, K. R. (2000). Partikuläre und integrative Ansätze. In J. H. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 151-164). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Zimmer, R. (2002). Gesundheitsförderung im Kindergarten. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 45(12), 964-969.
- Zöfel, P. (2002). *Statistik verstehen. Ein Begleitbuch zur computergestützten Anwendung*. München: Addison-Wesley Verlag.
- Zweyer, K. (2006). *Bindungseinschätzung durch Erzieher/innen beim Eintritt in den Kindergarten. Möglichkeiten und Grenzen einer Screeningfragebogens*. München: Meidenbauer.

6 Anhang

6.1 Anhang A – Verzeichnisse

6.1.1 Tabellenverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Tabelle 1: Zuordnung der Emotionskomponenten zu den Erklärungsansätzen (Wertfein, 2006, S. 11). | 5 |
| Tabelle 2: Sprachlicher Emotionsausdruck im Entwicklungsverlauf nach Petermann & Wiedebusch, 2003 (modifiziert nach Wertfein, 2006, S. 46). | 26 |
| Tabelle 3: Themenschwerpunkte der Module des Programmes Kindergarten plus (Maywald & Valentien, 2009, S. 22). | 64 |
| Tabelle 4: Lektionen des Programmes Faustlos. | 74 |
| Tabelle 5: Übersicht über die Programmkonzepte von Kindergarten plus, Papilio und Faustlos. | 79 |
| Fortsetzung Tabelle 5: Übersicht über die Programmkonzepte von Kindergarten plus, Papilio und Faustlos. | 80 |
| Fortsetzung Tabelle 5: Übersicht über die Programmkonzepte von Kindergarten plus, Papilio und Faustlos. | 81 |
| Tabelle 6: Vergleich der Evaluationen von Papilio und Faustlos. | 92 |
| Tabelle 7: Übersicht über die Anzahl der erhobenen Werte über alle drei Mzp. | 102 |
| Tabelle 8: Versuchsplan mit Zellenbesetzung ($N_{Ges} = 424$). | 103 |
| Tabelle 9: Versuchsplan mit Zellenbesetzung für die Kinder, für die drei Erziehereinschätzungen vorliegen ($N_{Erz} = 371$). | 103 |
| Tabelle 10: Versuchsplan mit Zellenbesetzung für die Kinder, für die drei Testungen vorliegen ($N_{Test} = 313$). | 103 |
| Tabelle 11: Wechsel der beurteilenden Erzieherin zwischen dem ersten und zweiten sowie dem zweiten und dritten Befragungszeitpunkt für die einzelnen Stichprobenzusammensetzungen (in Fallzahlen und Prozentangaben). | 112 |
| Tabelle 12: Wechsel der beurteilenden Erzieherin zwischen den drei Befragungszeitpunkten für die einzelnen Stichprobenzusammensetzungen (in Fallzahlen und Prozentangaben). ... | 113 |
| Tabelle 13: Übersicht über die Anzahl der Dropouts. | 118 |
| Tabelle 14: Items der einzelnen Subskalen des SDQ-deu. | 123 |
| Tabelle 15: Empfohlene Zuordnung der Rohwerte im deutschen Eltern-SDQ ($N = 930$, repräsentative Feldstichprobe 6-16-Jähriger; nach Klasen et al., 2003, S. 495). | 124 |
| Tabelle 16: Items der Skala „Positives Konfliktverhalten“. | 125 |
| Tabelle 17: Übersicht über die neun Komponenten der SEW. | 127 |
| Tabelle 18: Richtige Lösung der Aufgaben für die neun Komponenten des ‚Test of Emotion Comprehension (TEC)‘ zur Erfassung des Emotionswissens (in %). | 128 |
| Tabelle 19: Items des ABC-L zum ‚Klima im Team‘, ‚Verhalten der Leitung‘ und ‚Verhalten der Eltern‘ (Schaarschmidt & Kieschke, 2007). | 131 |

| | |
|--|-----|
| Tabelle 20: Übersicht über den Einsatz der Messinstrumente zum ersten, zweiten und dritten Befragungszeitpunkt. | 132 |
| Tabelle 21: Übersicht über die internen Konsistenzen der Skalen für die Stichproben $N_{\text{Erz}_{\text{ges}}}$ (= 371), N_{IG} (= 199) und N_{KG} (= 172) für die drei Messzeitpunkte. | 138 |
| Tabelle 22: Interkorrelationen und Retest-Reliabilitäten zwischen den Skalen des SDQ für die Stichprobe $N_{\text{Erz}} = 371$ | 142 |
| Tabelle 23: Retest-Reliabilitäten für die Skala „Positives Konfliktverhalten“ für die Stichprobe $N_{\text{Erz}} = 371$, $N_{\text{IG}} = 199$ und $N_{\text{KG}} = 172$ für die drei Messzeitpunkte. | 143 |
| Tabelle 24: Retest-Reliabilitäten für die „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ für die Stichprobe $N_{\text{Test}} = 313$, $N_{\text{IG}} = 160$ und $N_{\text{KG}} = 153$ für die drei Messzeitpunkte. | 144 |
| Tabelle 25: Deskriptive Auswertung der korrekten Lösungen der SEW (Anzahl richtig erkannt in %) für die Stichprobe $N_{\text{IG}} = 160$ u. $N_{\text{KG}} = 153$ für die drei Messzeitpunkte. | 145 |
| Tabelle 26: Interkorrelation der Kovariaten für die Stichprobe $N_{\text{Erz}} = 371$, $N_{\text{IG}} = 199$ und $N_{\text{KG}} = 172$ | 146 |
| Tabelle 27: Varimax-rotierte Ladungsmatrix einer Hauptachsenanalyse für die Skalen des SDQ auf Itemebene mit $a \geq .10$ für $N_{\text{Erz}} = 338$ (listenweiser Fallausschluss) zum ersten Mzp. (nach Festlegung auf 5 Faktoren). | 148 |
| Tabelle 28: Varimax-rotierte Ladungsmatrix einer Hauptachsenanalyse für die Skalen des SDQ auf Itemebene mit $a \geq .10$ für $N_{\text{Erz}} = 330$ (listenweiser Fallausschluss) zum zweiten Mzp. (nach Festlegung auf 5 Faktoren). | 150 |
| Tabelle 29: Varimax-rotierte Ladungsmatrix einer Hauptachsenanalyse für die Skalen des SDQ auf Itemebene mit $a \geq .10$ für $N_{\text{Erz}} = 328$ (listenweiser Fallausschluss) zum dritten Mzp. (nach Festlegung auf 5 Faktoren). | 152 |
| Tabelle 30: Korrelationen zwischen den drei Kovariaten „Alter T1“ (in Monaten), „Altersdifferenz zwischen T1 und T2“ und „Altersdifferenz zwischen T2 und T3“ mit den SDQ-Skalen und der Skala „Positives Konfliktverhalten“ für die Gesamtstichprobe ($N_{\text{Erz}} = 371$; Fortsetzung auf der nächsten Seite). | 154 |
| Fortsetzung Tabelle 30: Korrelationen zwischen den drei Kovariaten mit den SDQ-Skalen und der Skala „Positives Konfliktverhalten“ für $N_{\text{Erz}} = 371$ | 155 |
| Tabelle 31: Korrelationen zwischen den drei Kovariaten mit der „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ für die Gesamtstichprobe ($N_{\text{Test}} = 313$), Interventions- ($n_{\text{IG}} = 160$) und Kontrollgruppe ($n_{\text{KG}} = 153$). | 155 |
| Tabelle 32: Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung der Erziehereinschätzungen (SDQ, Positives Konfliktverhalten) mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2 und Altersdiff T2-T3. | 158 |
| Tabelle 33: Überblick über die Interaktionseffekte „Zeit * Gruppenzugehörigkeit“ mit partiellem Eta-Quadrat (Erziehereinschätzungen). | 170 |
| Tabelle 34: Übersicht über die Effektstärken (Cohen's d) zwischen den Messzeitpunkten für die IG und KG (Fragestellung 1). | 176 |
| Tabelle 35: Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung der Kinderinterviews (SEW) mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2 und Altersdiff T2-T3. | 179 |
| Tabelle 36: Überblick über die Interaktionseffekte „Zeit * Gruppenzugehörigkeit“ mit partiellem Eta-Quadrat (Kinderinterviews). | 184 |

| | |
|---|-----|
| Tabelle 37: Übersicht über die Effektstärken (Cohen's d) zwischen den Messzeitpunkten für die IG und KG (Fragestellung 2)..... | 189 |
| Tabelle 38: Aufteilung der Risikogruppen (anhand des Gesamtproblemwertes T1) auf die Interventions- ($N_{IG} = 199$) und Kontrollgruppe ($N_{KG} = 172$) und Geschlecht. | 190 |
| Tabelle 39: Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung der Erziehereinschätzungen der Risikokinder mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2 und Altersdiff T2-T3. | 192 |
| Tabelle 40: Überblick über die Interaktionseffekte „Zeit * Kategorie * Gruppenzugehörigkeit“ mit partiellem Eta-Quadrat..... | 197 |
| Tabelle 41: Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung der Kinderinterviews (SEW) der Risikokinder mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2 und Altersdiff T2-T3. | 198 |
| Tabelle 42: Übersicht über die Effektstärken (Cohen's d) zwischen den Messzeitpunkten für die unauffällige, grenzwertige und auffällige Risikogruppe der IG und KG (Fragestellung 3 und 4)..... | 214 |
| Tabelle 43: Akzeptanz von Kindergarten plus bei den Kindern (Einschätzungen der Alltagserzieherinnen in Schulnoten, $N = 199$). | 225 |
| Tabelle 44: Akzeptanz von Kindergarten plus bei den Trainerinnen (Einschätzungen in Schulnoten, $N = 28$). | 227 |
| Tabelle 45: Korrelationen zwischen der Häufigkeit der Verwendung verschiedener Elemente von Kindergarten plus zum dritten Mzp. und den Subskalen des „Fragebogens zu Stärken und Schwächen“ (SDQ). | 237 |
| Tabelle 46: Übersicht über die Effektstärken (Cohen's d) zwischen der Gruppe mit nachhaltiger Verwendung von Elementen von Kindergarten plus und der Gruppe ohne weitere Verwendung (Fragestellung 7). | 242 |
| Tabelle 47: Übersicht über die lang- und kurzfristigen Effekte der Vergleiche der IG und KG (1. und 2. Fragestellung)..... | 246 |
| Tabelle 48: Übersicht über die lang- und kurzfristigen Effekte der Vergleiche der Risikogruppen der IG und KG (3. Fragestellung). | 250 |
| Tabelle 49: Übersicht über die lang- und kurzfristigen Effekte der Vergleiche der beiden Gruppen mit/ohne nachhaltiger Verwendung der Elemente von Kindergarten plus (7. Fragestellung)..... | 257 |
| Tabelle 50: Übersicht über die Evaluation von Kindergarten plus. | 259 |
| Tabelle 51: Vergleich der internen Konsistenzen (Cronbach's Alpha) des SDQ bei den Evaluationen von Kindergarten plus, Papilio und Faustlos..... | 260 |
| Tabelle 52: Vergleich der Ergebnisse der Präventionsprogramme Kindergarten plus, Papilio und Faustlos für den Kindergarten. | 263 |
| Tabelle 53: Vergleich der Prä-post- und Netto-Effektstärken von IG und KG für die SDQ-Skalen bei Kindergarten plus und Papilio. | 266 |
| Tabelle A.1: Kennwerte der Abstände der Messungen (in der Differenz des Alters der Kinder in Monaten) für die verschiedenen Stichprobenszusammensetzungen..... | 319 |

| | |
|---|-----|
| Tabelle A.2: Kennwerte der Altersverteilungen (in Monaten) für die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen. | 320 |
| Tabelle A.3: Vorhandensein der Elternfragebögen für die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen. | 321 |
| Tabelle A.4: Angaben der Personen, mit denen die Kinder zusammenleben für die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen. | 321 |
| Tabelle A.5: Anzahl der Geschwister der Kinder für die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen. | 322 |
| Tabelle A.6: Einschätzungen der deutschen Sprachkenntnisse der Kinder durch Erzieherinnen für die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen..... | 322 |
| Tabelle A.7: Angaben der Herkunft der Eltern der Kinder für die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen. | 323 |
| Tabelle A.8: Übersicht über die Einteilung verschiedener Berufe nach dem „Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status“ (HISEI)..... | 324 |
| Tabelle A.9: Übersicht über die Verteilung der HISEI-Indizes über die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen. | 326 |
| Tabelle A.10: Kennwerte des HISEI-Index für die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen. | 327 |
| Tabelle A.11: Angaben der Eltern zum Auftreten von Problemen während der Schwangerschaft und Geburt der Kinder für die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen. | 327 |
| Tabelle A.12: Angaben der Eltern zum Auftreten von Problemen während des ersten Lebensjahres der Kinder für die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen..... | 328 |
| Tabelle A.13: Angaben der Erzieherinnen zum Vorhandensein von körperlichen Beeinträchtigungen bzw. Erkrankungen der Kinder für die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen. | 328 |
| Tabelle A.14: Angaben der Erzieherinnen zur zusätzlichen Förderung der Kinder im Kindergartenkontext für die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen..... | 329 |
| Tabelle A.15: Angaben der Eltern zu belastenden Lebensereignissen in den vorangegangenen sechs Monaten im Leben der Kinder für die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen (erfragt zum dritten Messzeitpunkt). | 329 |
| Tabelle A.16: Kennwerte der Dauer des Kindergarten-Besuchs (in Monaten) für die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen. | 330 |
| Tabelle A.17: Kennwerte der Dauer der Betreuung (in Monaten) durch die Erzieherinnen für die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen..... | 330 |
| Tabelle A.18: Regelmäßigkeit des Kindergartenbesuchs in den letzten vier Wochen vor dem ersten Befragungszeitpunkt für die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen. | 331 |
| Tabelle A.19: Vorherige Teilnahme an anderen Programmen zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen für die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen..... | 331 |
| Tabelle A.20: Wechsel der Alltagsgruppe der Kinder während der Durchführung der Studie für die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen. | 332 |

| | |
|--|-----|
| Tabelle A.21: Altersbereiche der Erzieherinnen für Gesamt, Interventions- und Kontrollgruppe. | 332 |
| Tabelle A.22: Dauer der Arbeit als Erzieherin allgemein für Gesamt, Interventions- und Kontrollgruppe. | 333 |
| Tabelle A.23: Dauer der Arbeit als Erzieherin in diesem Kindergarten für Gesamt, Interventions- und Kontrollgruppe. | 333 |
| Tabelle A.24: Arbeitszufriedenheit insgesamt der Erzieherinnen für Gesamt, Interventions- und Kontrollgruppe. | 333 |
| Tabelle A.25: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ für die Gesamtstichprobe ($N_{\text{Erz}} = 371$), die Interventions- und Kontrollgruppe, für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie. | 334 |
| Tabelle A.26: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Interventionsgruppe. | 335 |
| Tabelle A.27: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Kontrollgruppe. | 335 |
| Tabelle A.28: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme“ für die Gesamtstichprobe ($N_{\text{Erz}} = 371$), die Interventions- und Kontrollgruppe, für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie. | 336 |
| Tabelle A.29: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Interventionsgruppe. | 337 |
| Tabelle A.30: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Kontrollgruppe. | 337 |
| Tabelle A.31: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Emotionale Probleme“ für die Gesamtstichprobe ($N_{\text{Erz}} = 371$), die Interventions- und Kontrollgruppe, für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie. | 338 |
| Tabelle A.32: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Emotionale Probleme“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Interventionsgruppe. | 339 |
| Tabelle A.33: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Emotionale Probleme“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Kontrollgruppe. | 339 |
| Tabelle A.34: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen“ für die Gesamtstichprobe ($N_{\text{Erz}} = 371$), die Interventions- und Kontrollgruppe, für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie. | 340 |
| Tabelle A.35: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Interventionsgruppe. | 341 |

| | |
|--|-----|
| Tabelle A.36: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Kontrollgruppe. | 341 |
| Tabelle A.37: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Prosoziales Verhalten“ für die Gesamtstichprobe ($N_{\text{Erz}} = 371$), die Interventions- und Kontrollgruppe, für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie..... | 342 |
| Tabelle A.38: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Prosoziales Verhalten“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Interventionsgruppe. | 343 |
| Tabelle A.39: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Prosoziales Verhalten“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Kontrollgruppe..... | 343 |
| Tabelle A.40: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Gesamtproblemwert“ für die Gesamtstichprobe ($N_{\text{Erz}} = 371$), die Interventions- und Kontrollgruppe, für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie..... | 344 |
| Tabelle A.41: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Gesamtproblemwert“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Interventionsgruppe. | 345 |
| Tabelle A.42: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Gesamtproblemwert“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Kontrollgruppe..... | 345 |
| Tabelle A.43: Deskriptive Ergebnisse der Skala „Positives Konfliktverhalten“ für die Gesamtstichprobe ($N_{\text{Erz}} = 371$), die Interventions- und Kontrollgruppe, für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie..... | 346 |
| Tabelle A.44: Deskriptive Ergebnisse der Skala „Positives Konfliktverhalten“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Interventionsgruppe. | 347 |
| Tabelle A.45: Deskriptive Ergebnisse der Skala „Positives Konfliktverhalten“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Kontrollgruppe..... | 347 |
| Tabelle A.46: Deskriptive Ergebnisse der „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ für die Gesamtstichprobe ($N_{\text{Test}} = 313$), die Interventions- und Kontrollgruppe, für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie..... | 348 |
| Tabelle A.47: Deskriptive Ergebnisse der „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Interventionsgruppe. | 349 |
| Tabelle A.48: Deskriptive Ergebnisse der „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Kontrollgruppe..... | 349 |
| Tabelle A.49: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Extern. Verhaltensauffälligk.“ für d. Gesamtstichpr., IG u. KG, Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auff.-Kategorie. | 350 |

| | |
|---|-----|
| Tabelle A.50: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Extern. Verhaltensauffälligk.“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerhalb d. IG. | 351 |
| Tabelle A.51: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Extern. Verhaltensauffälligk.“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerhalb d. KG. | 351 |
| Tabelle A.52: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ für d. Gesamtstichprobe, IG u. KG, Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie. | 352 |
| Tabelle A.53: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobl.“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerh. d. IG. | 353 |
| Tabelle A.54: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobl.“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerh. d. KG. | 353 |
| Tabelle A.55: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Emotionale Probleme“ für d. Gesamtstichprobe, IG u. KG, Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie. | 354 |
| Tabelle A.56: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Emotionale Probleme“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerhalb d. IG. | 355 |
| Tabelle A.57: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Emotionale Probleme“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerhalb d. KG. | 355 |
| Tabelle A.58: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen“ für d. Gesamtstichprobe, IG u. KG, Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie. | 356 |
| Tabelle A.59: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Probl. im Umgang mit Gleichaltrigen“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerh. d. IG. | 357 |
| Tabelle A.60: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Probl. im Umgang mit Gleichaltrigen“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerh. d. KG. | 357 |
| Tabelle A.61: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Prosoziales Verhalten“ für d. Gesamtstichprobe, IG u. KG, Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie. | 358 |
| Tabelle A.62: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Prosoziales Verhalten“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerhalb d. IG. | 359 |
| Tabelle A.63: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Prosoziales Verhalten“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerhalb d. KG. | 359 |

| | |
|---|-----|
| Tabelle A.64: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Gesamtproblemwert“ für d. Gesamtstichprobe, IG u. KG, Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie. | 360 |
| Tabelle A.65: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Gesamtproblemwert“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auff.-Kategorie innerhalb d. IG. | 361 |
| Tabelle A.66: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Gesamtproblemwert“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerhalb d. KG. | 361 |
| Tabelle A.67: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. Skala „Positives Konfliktverhalten“ für d. Gesamtstichprobe, IG u. KG, Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie. | 362 |
| Tabelle A.68: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Positives Konfliktverhalten“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerhalb d. IG. | 363 |
| Tabelle A.69: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Positives Konfliktverhalten“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerhalb d. KG. | 363 |
| Tabelle A.70: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ für d. Gesamtstichprobe, IG u. KG, Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie. | 364 |
| Tabelle A.71: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ für die Mädchen u. Jungen sowie für die Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerhalb d. IG. | 365 |
| Tabelle A.72: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerhalb d. KG. | 365 |
| Tabelle A.73: Überprüfung der Homogenität der Gruppenvarianzen mittels Levene-Tests bei den Kovarianzanalysen mit Messwiederholung der Erziehereinschätzungen mit den Zwischensubjektfaktoren Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit. | 366 |
| Tabelle A.74: Überprüfung der Homogenität der Gruppenvarianzen mittels Levene-Tests bei den Kovarianzanalysen mit Messwiederholung der Kindertestungen mit den Zwischensubjektfaktoren Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit. | 366 |
| Tabelle A.75: Überprüfung der Homogenität der Gruppenvarianzen mittels Levene-Tests bei den Kovarianzanalysen mit Messwiederholung der Erziehereinschätzungen mit den Zwischensubjektfaktoren Risikogruppe und Gruppenzugehörigkeit. | 367 |
| Tabelle A.76: Überprüfung der Homogenität der Gruppenvarianzen mittels Levene-Tests bei den Kovarianzanalysen mit Messwiederholung der Kindertestungen mit den Zwischensubjektfaktoren Risikogruppe und Gruppenzugehörigkeit. | 367 |
| Tabelle A.77: Interkorrelationen und Retest-Reliabilitäten zwischen den Skalen des SDQ für die Interventionsgruppe $N_{IG} = 199$ | 368 |
| Tabelle A.78: Interkorrelationen und Retest-Reliabilitäten zwischen den Skalen des SDQ für die Kontrollgruppe $N_{KG} = 172$ | 369 |

Tabelle A.79: Korrelationen zwischen d. Kovariaten „Alter T1“ (in Monaten), „Altersdifferenz zw. T1 u. T2“ u. „Altersdifferenz zw. T2 u. T3“ mit den Skalen des SDQ u. der Skala „Positives Konfliktverhalten“ für die IG ($n_{IG} = 199$) der Gesamtstichprobe $N_{Erz.}$ 370

Tabelle A.80: Korrelationen zwischen d. Kovariaten „Alter T1“ (in Monaten), „Altersdifferenz zw. T1 u. T2“ u. „Altersdifferenz zw. T2 u. T3“ mit den Skalen des SDQ u. der Skala „Positives Konfliktverhalten“ für die KG ($n_{KG} = 172$) der Gesamtstichprobe $N_{Erz.}$ 370

Tabelle A.81: Post-Hoc Einzelvergleiche mit Bonferroni-Korrektur beim Interaktionseffekt „Messzeitpunkt*Gruppenzugehörigkeit“ der SDQ-Skala „Gesamtproblemwert“ (Vergleich der Mzp.) 371

Tabelle A.82: Post-Hoc Einzelvergleiche mit Bonferroni-Korrektur beim Interaktionseffekt „Messzeitpunkt*Gruppenzugehörigkeit“ der SDQ-Skala „Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme“ (Vergleich der Mzp.) 371

Tabelle A.83: Post-Hoc Einzelvergleiche mit Bonferroni-Korrektur beim Interaktionseffekt „Messzeitpunkt*Gruppenzugehörigkeit“ der SDQ-Skala „Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme“ (Vergleich der Gruppen) 371

Tabelle A.84: Post-Hoc Einzelvergleiche mit Bonferroni-Korrektur beim Interaktionseffekt „Messzeitpunkt*Gruppenzugehörigkeit“ der SDQ-Skala „Emotionale Probleme (Vergleich der Mzp.) 372

Tabelle A.85: Post-Hoc Einzelvergleiche mit Bonferroni-Korrektur beim Interaktionseffekt „Messzeitpunkt*Gruppenzugehörigkeit“ der Skala „Positives Konfliktverhalten“ (Vergleich der Mzp.) 372

Tabelle A.86: Post-Hoc Einzelvergleiche mit Bonferroni-Korrektur beim Interaktionseffekt „Messzeitpunkt*Gruppenzugehörigkeit“ der „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ (Vergleich des zweiten und dritten Mzp.) 372

Tabelle A.87: Post-Hoc Einzelvergleiche mit Bonferroni-Korrektur beim Interaktionseffekt „Messzeitpunkt*Gruppenzugehörigkeit“ der SDQ-Skala „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ (Vergleich der Gruppen) 372

Tabelle A.88: Post-Hoc Einzelvergleiche mit Bonferroni-Korrektur beim Interaktionseffekt „Messzeitpunkt*Risikokategorie*Gruppenzugehörigkeit“ der SDQ-Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ (Vergleich der Mzp.) 373

Tabelle A.89: Post-Hoc Einzelvergleiche mit Bonferroni-Korrektur beim Interaktionseffekt „Messzeitpunkt*Risikokategorie*Gruppenzugehörigkeit“ der Skala „Positives Konfliktverhalten“ (Vergleich der Mzp.) 374

Tabelle A.90: Post hoc-Einzelvergleiche mit Bonferroni-Korrektur beim Interaktionseffekt „Messzeitpunkt*Risikokategorie*Gruppenzugehörigkeit“ der Skala „Positives Konfliktverhalten“ (Vergleich der Gruppen) 374

Tabelle A.91: Differenzielle Effektstärken (Cohen's d) der Erziehereinschätzungen – Vergleiche innerhalb der IG und KG: Veränderungen zwischen dem 1.-2. Mzp., 2.-3. Mzp. und 1.-3. Mzp und Angabe der Netto-Effektstärke der IG 375

Fortsetzung Tabelle A.91: Differenzielle Effektstärken (Cohen's d) der Erziehereinschätzungen – Vergleiche innerhalb der IG und KG: Veränderungen zwischen dem 1.-2. Mzp., 2.-3. Mzp. und 1.-3. Mzp und Angabe der Netto-Effektstärke der IG 376

| | |
|--|-----|
| Tabelle A.92: Differenzielle Effektstärken (Cohen's d) der Kinderinterviews (Emotionswissen) – Vergleiche innerhalb der IG und KG: Veränderungen zwischen dem 1.-2. Mzp., 2.-3. Mzp. und 1.-3. Mzp und Angabe der Netto-Effektstärke der IG..... | 377 |
| Fortsetzung Tabelle A.92: Differenzielle Effektstärken (Cohen's d) der Kinderinterviews (Emotionswissen) – Vergleiche innerhalb der IG und KG: Veränderungen zwischen dem 1.-2. Mzp., 2.-3. Mzp. und 1.-3. Mzp und Angabe der Netto-Effektstärke der IG..... | 378 |
| Tabelle A.93: Differenzielle Effektstärken (Cohen's d) für den Vergleich zwischen IG und KG zu den drei Messzeitpunkten..... | 379 |
| Tabelle A.94: Effektstärken (Cohen's d) für den Vergleich zwischen IG und KG (Risikogruppen) zu den drei Messzeitpunkten..... | 379 |

6.1.2 Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| <i>Abbildung 1.</i> Schema der Emotionsentwicklung (Lewis et al., 1989a; nach Resch, 1999, S. 136)..... | 8 |
| <i>Abbildung 2.</i> Vereinfachte Darstellung der Emotions-Hierarchie von Shaver, Schwartz, Kirson & O'Connor (1987; zit. nach Fischer et al., 1990, S. 90). | 9 |
| <i>Abbildung 3.</i> Adaption und Integration der Modelle zur sozialen Kompetenz von Rose-Krasnor (1997) und des Modells zum sozial-emotionalen Lernen von Payton et al. (2000) (nach Denham & Brown, 2010, S. 655)..... | 19 |
| <i>Abbildung 4.</i> Emotionsentstehung nach Gross (1998; zit. nach von Salisch & Kunzmann, 2005, S. 3). | 32 |
| <i>Abbildung 5.</i> Ein Prozess-Modell der Emotionsregulation (nach Gross & Thompson, 2007, S. 10). | 33 |
| <i>Abbildung 6.</i> Familiäre Einflüsse auf die Entwicklung emotionaler Kompetenzen (nach Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 86). | 49 |
| <i>Abbildung 7.</i> Entwicklungsmodell zum Zusammenhang von Verhaltensstörungen und Substanzmissbrauch (Scheithauer & Barquero, 2005, S. 6). | 66 |
| <i>Abbildung 8.</i> Übergeordnete, entwicklungsorientierte Präventionsziele, Grobziele und Maßnahmen von Papilio (Mayer, Heim & Scheithauer, 2007, S. 100). | 68 |
| <i>Abbildung 9.</i> Crick & Dodge (1994) Modell des sozialen Informationsaustausches (nach Cierpka, 2009, S. 34). | 72 |
| <i>Abbildung 10.</i> Rahmenkonzept zur Evaluation pädagogischer Interventionsprogramme (Mittag & Bieg, 2010, S. 35). | 83 |
| <i>Abbildung 11.</i> Zweifaktorieller Versuchsplan mit Messwiederholung..... | 99 |
| <i>Abbildung 12.</i> Altersverteilung der Kinder zum ersten Mzp. ($N_{Ges} = 424$). | 105 |
| <i>Abbildung 13.</i> Beispielitem der SDQ-Subskala „Prosoziales Verhalten“..... | 122 |
| <i>Abbildung 14.</i> Beispiel Item der Skala „Positives Konfliktverhalten“..... | 125 |
| <i>Abbildung 15.</i> Beispiel-Items der 1. und 2. Komponenten der SEW (Mimiken erkennen (links), Anlässe zuordnen (rechts)). | 129 |

- Abbildung 16.* Interaktionseffekt „Zeit * Gruppenzugehörigkeit“ bei der Skala „Gesamtwert“ des SDQ mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2 und Altersdiff T2-T3 (IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe). 160
- Abbildung 17.* Interaktionseffekt „Zeit * Gruppenzugehörigkeit“ bei der Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ des SDQ mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2 und Altersdiff T2-T3 (IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe). 163
- Abbildung 18.* Interaktionseffekt „Zeit * Gruppenzugehörigkeit“ bei der Skala „Emotionale Probleme“ des SDQ mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2 und Altersdiff T2-T3 (IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe). 165
- Abbildung 19.* Interaktionseffekt „Zeit * Gruppenzugehörigkeit“ bei der Skala „Positives Konfliktverhalten“ mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2 und Altersdiff T2-T3. (IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe). 169
- Abbildung 20.* Erziehereinschätzungen - Effektstärken (Cohen's d) innerhalb der IG bzw. KG; Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten sowie zwischen dem zweiten und dritten Mzp. innerhalb der IG bzw. KG; d berechnet über $(M_{IG \text{ bzw. KG(vorher)}} - M_{IG \text{ bzw. KG(nachher)}}) / SD_{\text{pooled}}$ und $(M_{IG \text{ bzw. KG(nachher)}} - M_{IG \text{ bzw. KG(Follow-up)}}) / SD_{\text{pooled}}$ 172
- Abbildung 21.* Erziehereinschätzungen - Effektstärken (Cohen's d) innerhalb der IG bzw. KG; Veränderungen zwischen dem ersten und dritten Mzp. innerhalb der IG bzw. KG; d berechnet über $(M_{IG \text{ bzw. KG(vorher)}} - M_{IG \text{ bzw. KG(Follow-up)}}) / SD_{\text{pooled}}$ 173
- Abbildung 22.* Erziehereinschätzungen - Effektstärken (Cohen's d) innerhalb der drei Mzp.; Unterschiede zwischen IG und KG; d berechnet über $(M_{IG(vorher)} [bzw. M_{IG(nachher)}, M_{IG(Follow-up)}] - M_{KG(vorher)} [bzw. M_{KG(nachher)}, M_{KG(Follow-up)}]) / SD_{\text{pooled}}$ 175
- Abbildung 23.* Interaktionseffekt „Zeit * Gruppenzugehörigkeit“ bei der „Skala zur Erfassung des Emotionswissens (Summe kurz)“ mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2, Altersdiff T2-T3 und SEW-kurz T1 (IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe). 181
- Abbildung 24.* Kinderinterviews - Effektstärken (Cohen's d) innerhalb der IG bzw. KG; Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten sowie zwischen dem zweiten und dritten Mzp. innerhalb der IG bzw. KG; d berechnet über $(M_{IG \text{ bzw. KG(vorher)}} - M_{IG \text{ bzw. KG(nachher)}}) / SD_{\text{pooled}}$ und $(M_{IG \text{ bzw. KG(nachher)}} - M_{IG \text{ bzw. KG(Follow-up)}}) / SD_{\text{pooled}}$ 185
- Abbildung 25.* Kinderinterviews - Effektstärken (Cohen's d) innerhalb der IG bzw. KG; Veränderungen zwischen dem ersten und dritten Mzp. innerhalb der IG bzw. KG; d berechnet über $(M_{IG \text{ bzw. KG(vorher)}} - M_{IG \text{ bzw. KG(Follow-up)}}) / SD_{\text{pooled}}$ 186
- Abbildung 26.* Kinderinterviews - Effektstärken (Cohen's d) innerhalb der drei Mzp. (vorher, nachher, Follow-up); Unterschiede zwischen IG und KG; d berechnet über $d = (M_{IG(vorher)} [bzw. M_{IG(nachher)}, M_{IG(Follow-up)}] - M_{KG(vorher)} [bzw. M_{KG(nachher)}, M_{KG(Follow-up)}]) / SD_{\text{pooled}}$ 187
- Abbildung 27.* Interaktionseffekt „Zeit * Kategorie * Gruppenzugehörigkeit“ bei der SDQ-Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2 und Altersdiff T2-T3 (IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe). 194
- Abbildung 28.* Vergrößerte Darstellung des Interaktionseffektes „Zeit * Kategorie * Gruppenzugehörigkeit“ bei der SDQ-Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ mit Angabe der Werte. 194

| | |
|--|-----|
| <i>Abbildung 29.</i> Interaktionseffekt „Zeit * Kategorie * Gruppenzugehörigkeit“ bei der Skala „Positives Konfliktverhalten“ mit den Kovariaten Alter T1, Altersdiff T1-T2 und Altersdiff T2-T3 (IG = Interventionsgruppe, KG = Kontrollgruppe)..... | 196 |
| <i>Abbildung 30.</i> Vergrößerte Darstellung des Interaktionseffektes „Zeit * Kategorie * Gruppenzugehörigkeit“ bei der Skala „Positives Konfliktverhalten“ mit Angabe der Werte. | 196 |
| <i>Abbildung 31.</i> Problemskalen - Effektstärken (Cohen's d) der drei Risikogruppen innerhalb der IG; Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten sowie zwischen dem zweiten und dritten Mzp.; d berechnet über $(M_{IG(vorher)} - M_{IG(nachher)}) / SD_{pooled}$ und $(M_{IG(nachher)} - M_{IG(Follow-up)}) / SD_{pooled}$ | 200 |
| <i>Abbildung 32.</i> Problemskalen - Effektstärken (Cohen's d) der drei Risikogruppen innerhalb der KG; Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten sowie zwischen dem zweiten und dritten Mzp.; d berechnet über $(M_{KG(vorher)} - M_{KG(nachher)}) / SD_{pooled}$ und $(M_{KG(nachher)} - M_{KG(Follow-up)}) / SD_{pooled}$ | 202 |
| <i>Abbildung 33.</i> Kompetenzskalen - Effektstärken (Cohen's d) der drei Risikogruppen innerhalb der IG; Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten sowie zwischen dem zweiten und dritten Mzp.; d berechnet über $(M_{IG(vorher)} - M_{IG(nachher)}) / SD_{pooled}$ und $(M_{IG(nachher)} - M_{IG(Follow-up)}) / SD_{pooled}$ | 204 |
| <i>Abbildung 34.</i> Kompetenzskalen - Effektstärken (Cohen's d) der drei Risikogruppen innerhalb der KG; Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten sowie zwischen dem zweiten und dritten Mzp.; d berechnet über $(M_{KG(vorher)} - M_{KG(nachher)}) / SD_{pooled}$ und $(M_{KG(nachher)} - M_{KG(Follow-up)}) / SD_{pooled}$ | 206 |
| <i>Abbildung 35.</i> Problemskalen - Effektstärken (Cohen's d) innerhalb der drei Messzeitpunkte (vorher, nachher, Follow-up) und für die einzelnen Risikogruppen; Unterschiede zwischen IG und KG sowie zwischen den Risikogruppen; d berechnet über $d = (M_{IG(vorher)} [bzw. M_{IG(nachher)}, M_{IG(Follow-up)}] - M_{KG(vorher)} [bzw. M_{KG(nachher)}, M_{KG(Follow-up)}]) / SD_{pooled}$ | 208 |
| <i>Abbildung 36.</i> Kompetenzskalen - Effektstärken (Cohen's d) innerhalb der drei Mzp. und für die einzelnen Risikogruppen; Unterschiede zwischen IG und KG sowie zwischen den Risikogruppen; d berechnet über $(M_{IG(vorher)} [bzw. M_{IG(nachher)}, M_{IG(Follow-up)}] - M_{KG(vorher)} [bzw. M_{KG(nachher)}, M_{KG(Follow-up)}]) / SD_{pooled}$ | 211 |
| <i>Abbildung 37.</i> Altersspannen der Kinder in den einzelnen Kindergarten <i>plus</i> -Gruppen (in Jahren, N = 199)..... | 220 |
| <i>Abbildung 38.</i> Rollenverteilungen der Trainerinnen in Prozent (N = 28)..... | 221 |
| <i>Abbildung 39.</i> Prozentuale Orientierung an den Vorgaben von Kindergarten <i>plus</i> (Angaben der Trainerinnen, N = 28). | 222 |
| <i>Abbildung 40.</i> Durchführungsdauer pro Modul (Anzahl der Trainerinnen in Prozent, N = 28). | 224 |
| <i>Abbildung 41.</i> Akzeptanz der Module von Kindergarten <i>plus</i> durch die Kinder (Einschätzungen der Trainerinnen, N = 28)..... | 226 |
| <i>Abbildung 42.</i> Eignung der Module von Kindergarten <i>plus</i> zur Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder (Einschätzungen der Trainerinnen, N = 28)..... | 228 |
| <i>Abbildung 43.</i> Zielgruppe (a): Eignung von Kindergarten <i>plus</i> für verschiedene Altersbereiche der Kinder (Einschätzungen der Trainerinnen, N = 28). | 229 |

- Abbildung 44.* Zielgruppe (b): Eignung von Kindergarten *plus* für Kinder mit verschiedenen Persönlichkeitseigenschaften (Einschätzungen der Trainerinnen, N = 28). 230
- Abbildung 45.* Wirksamkeit von Kindergarten *plus* auf die sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder (Einschätzungen der Alltagserzieherinnen in Prozent, N = 199). 231
- Abbildung 46.* Verwendung von Elementen aus Kindergarten *plus* im Alltag (Angaben der Alltagserzieherinnen der Kinder, N = 199). 233
- Abbildung 47.* Effektstärken (Cohen's d) innerhalb der Gruppe 1, die Elemente von Kindergarten *plus* in der Alltagsarbeit mit den Kindern zwischen dem 2. und 3. Mzp. durchgehend integriert hat ($N_{G1} = 130$) und innerhalb der Gruppe 2, die die Elemente nicht weiter verwendet hat ($N_{G2} = 61$); d berechnet über $(M_{G1 \text{ bzw. } G2(\text{vorher})} - M_{G1 \text{ bzw. } G2(\text{nachher})}) / SD_{\text{pooled}}$ und $(M_{G1 \text{ bzw. } G2(\text{nachher})} - M_{G1 \text{ bzw. } G2(\text{Follow-up})}) / SD_{\text{pooled}}$ 239
- Abbildung 48.* Effektstärken (Cohen's d) innerhalb der IG; Vergleich der Gruppe 1 (mit nachhaltiger Verwendung von Elementen aus Kindergarten *plus*) mit Gruppe 2 (ohne weitere Verwendung der Elemente); d berechnet über $(M_{\text{Gruppe1}} - M_{\text{Gruppe2}}) / SD_{\text{pooled}}$ 240

6.2 Anhang B – Tabellen

6.2.1 Kennwerte der Stichprobenbeschreibung

Tabelle A.1: Kennwerte der Abstände der Messungen (in der Differenz des Alters der Kinder in Monaten) für die verschiedenen Stichprobenszusammensetzungen.

| | | Altersdiff zw. Mzsp. | M | MD | SD | Var | Min | Max |
|-------------------------|-----------------|-------------------------|-------|-------|------|------|-------|-------|
| N_{Ges} | Gesamt = 424 | T1-T2 | 2.47 | 2.23 | 1.31 | 1.72 | 0.62 | 6.77 |
| | | T2-T3 | 9.65 | 9.79 | 1.39 | 1.92 | 4.30 | 11.60 |
| | | T1-T3 | 12.12 | 12.22 | 1.35 | 1.83 | 9.23 | 14.98 |
| | IG = 228 | T1-T2 | 2.91 | 2.83 | 0.85 | 0.72 | 1.87 | 6.77 |
| | | T2-T3 | 10.07 | 10.05 | 1.02 | 1.04 | 6.14 | 11.47 |
| | | T1-T3 | 12.98 | 13.11 | 0.91 | 0.83 | 10.78 | 14.98 |
| | KG = 196 | T1-T2 | 1.95 | 0.95 | 1.55 | 2.40 | 0.62 | 5.85 |
| | | T2-T3 | 9.16 | 9.00 | 1.59 | 2.51 | 4.30 | 11.60 |
| | | T1-T3 | 11.11 | 11.01 | 1.05 | 1.10 | 9.23 | 13.50 |
| N_{Erz} | Gesamt = 371 | T1-T2 | 2.48 | 2.23 | 1.33 | 1.76 | 0.66 | 6.77 |
| | | T2-T3 | 9.53 | 9.79 | 1.36 | 1.86 | 4.30 | 11.43 |
| | | T1-T3 | 12.01 | 12.19 | 1.33 | 1.77 | 9.23 | 14.16 |
| | IG = 199 | T1-T2 | 2.86 | 2.76 | 0.85 | 0.72 | 1.87 | 6.77 |
| | | T2-T3 | 10.02 | 10.05 | 0.98 | 0.97 | 6.14 | 11.27 |
| | | T1-T3 | 12.88 | 13.08 | 0.85 | 0.72 | 10.78 | 14.16 |
| | KG = 172 | T1-T2 | 2.03 | 0.95 | 1.61 | 2.59 | 0.66 | 5.85 |
| | | T2-T3 | 8.97 | 9.00 | 1.52 | 2.30 | 4.30 | 11.43 |
| | | T1-T3 | 11.00 | 10.94 | 1.04 | 1.07 | 9.23 | 13.50 |
| N_{Test} | Gesamt = 313 | T1-T2 | 2.41 | 2.23 | 1.29 | 1.66 | 0.62 | 6.77 |
| | | T2-T3 | 9.65 | 9.79 | 1.44 | 2.07 | 4.30 | 11.60 |
| | | T1-T3 | 12.06 | 12.19 | 1.37 | 1.87 | 9.23 | 14.98 |
| | IG = 160 | T1-T2 | 2.86 | 2.76 | 0.84 | 0.71 | 1.87 | 6.77 |
| | | T2-T3 | 10.14 | 10.50 | 1.01 | 1.02 | 6.14 | 11.47 |
| | | T1-T3 | 13.00 | 13.11 | 0.93 | 0.87 | 10.78 | 14.98 |
| | KG = 153 | T1-T2 | 1.93 | 0.95 | 1.49 | 2.23 | 0.62 | 5.85 |
| | | T2-T3 | 9.14 | 9.00 | 1.63 | 2.66 | 4.30 | 11.60 |
| | | T1-T3 | 11.07 | 11.01 | 1.01 | 1.02 | 9.23 | 13.50 |

Anmerkungen: IG... Interventionsgruppe; KG... Kontrollgruppe; T1... erster Messzeitpunkt; T2... zweiter Messzeitpunkt; T3... dritter Messzeitpunkt; M... Mittelwert; MD... Median; SD... Standardabweichung; Var... Varianz; Min... Minimum; Max... Maximum.

Tabelle A.2: Kennwerte der Altersverteilungen (in Monaten) für die verschiedenen Stichprobensammensetzungen.

| | | Mzp. | M | MD | SD | Var | Min | Max |
|-------------------------|-----------------|-------------|----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| N_{Ges} | Gesamt = 424 | T1 | 60.3 | 60.4 | 6.0 | 35.5 | 42.6 | 74.9 |
| | | T2 | 62.8 | 63.1 | 6.1 | 37.6 | 45.0 | 78.7 |
| | | T3 | 72.5 | 72.7 | 6.2 | 37.9 | 54.5 | 88.7 |
| | IG = 228 | T1 | 60.3 | 60.4 | 5.8 | 33.3 | 42.6 | 74.9 |
| | | T2 | 63.2 | 63.4 | 5.8 | 33.5 | 45.0 | 78.7 |
| | | T3 | 73.3 | 73.4 | 5.7 | 32.7 | 55.3 | 88.7 |
| | KG = 196 | T1 | 60.4 | 60.4 | 6.2 | 38.3 | 44.3 | 73.9 |
| | | T2 | 62.3 | 62.8 | 6.5 | 42.1 | 46.0 | 75.6 |
| | | T3 | 71.5 | 71.9 | 6.5 | 42.2 | 54.5 | 85.3 |
| N_{Erz} | Gesamt = 371 | T1 | 60.4 | 60.3 | 5.9 | 34.4 | 42.6 | 74.9 |
| | | T2 | 62.9 | 63.3 | 6.1 | 37.1 | 45.0 | 78.7 |
| | | T3 | 72.4 | 72.6 | 6.1 | 37.0 | 54.9 | 88.7 |
| | IG = 199 | T1 | 60.6 | 60.6 | 5.5 | 30.0 | 42.6 | 74.9 |
| | | T2 | 63.4 | 63.6 | 5.5 | 30.0 | 45.0 | 78.7 |
| | | T3 | 73.5 | 73.5 | 5.4 | 29.6 | 55.3 | 88.7 |
| | KG = 172 | T1 | 60.2 | 59.8 | 6.3 | 39.6 | 44.3 | 73.9 |
| | | T2 | 62.2 | 62.8 | 6.7 | 44.7 | 46.0 | 75.6 |
| | | T3 | 71.2 | 71.0 | 6.6 | 42.9 | 54.9 | 85.3 |
| N_{Test} | Gesamt = 313 | T1 | 60.6 | 60.6 | 5.9 | 34.5 | 43.9 | 74.9 |
| | | T2 | 63.0 | 62.9 | 5.9 | 35.3 | 46.9 | 78.7 |
| | | T3 | 72.6 | 73.0 | 6.0 | 36.4 | 54.5 | 88.7 |
| | IG = 160 | T1 | 60.4 | 60.2 | 5.6 | 31.9 | 43.9 | 74.9 |
| | | T2 | 63.2 | 63.0 | 5.6 | 31.4 | 46.9 | 78.7 |
| | | T3 | 73.4 | 73.2 | 5.6 | 31.2 | 57.1 | 88.7 |
| | KG = 153 | T1 | 60.8 | 61.1 | 6.1 | 37.3 | 44.3 | 73.9 |
| | | T2 | 62.8 | 62.9 | 6.3 | 39.6 | 47.9 | 75.6 |
| | | T3 | 71.9 | 72.4 | 6.4 | 41.1 | 54.5 | 85.3 |

Anmerkungen: IG... Interventionsgruppe; KG... Kontrollgruppe; T1... erster Messzeitpunkt; T2... zweiter Messzeitpunkt; T3... dritter Messzeitpunkt; M... Mittelwert; MD... Median; SD... Standardabweichung; Var... Varianz; Min... Minimum; Max... Maximum.

Tabelle A.3: Vorhandensein der Elternfragebögen für die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen.

| | | Elternfragebogen vorhanden | Elternfragebogen nicht vorhanden |
|-------------------------|-----------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| N_{Ges} | Gesamt = 424 | 317 | 107 |
| | IG = 228 | 169 | 59 |
| | KG = 196 | 148 | 48 |
| N_{Erz} | Gesamt = 371 | 279 | 92 |
| | IG = 199 | 149 | 50 |
| | KG = 172 | 130 | 42 |
| N_{Test} | Gesamt = 313 | 238 | 75 |
| | IG = 160 | 124 | 36 |
| | KG = 153 | 114 | 39 |

Tabelle A.4: Angaben der Personen, mit denen die Kinder zusammenleben für die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen.

| | | N | fehlende Angabe | Kind lebt zusammen mit... | | |
|-------------------------|-----------------|-----|--------------------|---------------------------|---------------------|---|
| | | | | beiden El- ternteilen | einem Elternteil | keinem Eltern- teil, nur anderen Personen |
| N_{Ges} | Gesamt = 424 | 420 | 4 | 366 | 52 | 2 |
| | IG = 228 | 228 | 0 | 201 | 26 | 1 |
| | KG = 196 | 192 | 4 | 165 | 26 | 1 |
| N_{Erz} | Gesamt = 371 | 367 | 4 | 317 | 48 | 2 |
| | IG = 199 | 199 | 0 | 173 | 25 | 1 |
| | KG = 172 | 168 | 4 | 144 | 23 | 1 |
| N_{Test} | Gesamt = 313 | 309 | 4 | 269 | 38 | 2 |
| | IG = 160 | 160 | 0 | 142 | 17 | 1 |
| | KG = 153 | 149 | 4 | 127 | 21 | 1 |

Tabelle A.5: Anzahl der Geschwister der Kinder für die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen.

| | | N | Anzahl der Geschwister | | | |
|-------------------------|--------------|-----|------------------------|-------------------|-----------------|----------------------------|
| | | | fehlende Angabe | Keine Geschwister | Ein Geschwister | Zwei oder mehr Geschwister |
| N_{Ges} | Gesamt = 424 | 413 | 11 | 95 | 220 | 98 |
| | IG = 228 | 225 | 3 | 51 | 113 | 61 |
| | KG = 196 | 188 | 8 | 44 | 107 | 37 |
| N_{Erz} | Gesamt = 371 | 165 | 6 | 86 | 192 | 87 |
| | IG = 199 | 198 | 1 | 49 | 95 | 54 |
| | KG = 172 | 167 | 5 | 37 | 97 | 33 |
| N_{Test} | Gesamt = 313 | 304 | 9 | 61 | 175 | 68 |
| | IG = 160 | 157 | 3 | 32 | 88 | 37 |
| | KG = 153 | 147 | 6 | 29 | 87 | 31 |

Tabelle A.6: Einschätzungen der deutschen Sprachkenntnisse der Kinder durch Erzieherinnen für die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen.

| | | N | Deutsche Sprachkenntnisse der Kinder | | | | |
|-------------------------|--------------|-----|--------------------------------------|----------|-----|--------|----------|
| | | | fehlende Angabe | Sehr gut | Gut | Mittel | Schlecht |
| N_{Ges} | Gesamt = 424 | 421 | 3 | 146 | 191 | 59 | 25 |
| | IG = 228 | 228 | 0 | 72 | 113 | 32 | 11 |
| | KG = 196 | 193 | 3 | 74 | 78 | 27 | 14 |
| N_{Erz} | Gesamt = 371 | 368 | 3 | 129 | 165 | 51 | 23 |
| | IG = 199 | 199 | 0 | 66 | 96 | 27 | 10 |
| | KG = 172 | 169 | 3 | 63 | 69 | 24 | 13 |
| N_{Test} | Gesamt = 313 | 311 | 2 | 107 | 146 | 43 | 15 |
| | IG = 160 | 160 | 0 | 51 | 81 | 21 | 7 |
| | KG = 153 | 151 | 2 | 56 | 65 | 22 | 8 |

Tabelle A.7: Angaben der Herkunft der Eltern der Kinder für die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen.

| | | Herkunft der Eltern | | | |
|-------------------------|--------------|----------------------------|------------------------|-------------------------------------|--|
| | | N | fehlende Angabe | Beide Eltern aus Deutschland | Mind. ein Elternteil aus einem anderen Land |
| N_{Ges} | Gesamt = 424 | 422 | 2 | 313 | 109 |
| | IG = 228 | 227 | 1 | 162 | 65 |
| | KG = 196 | 195 | 1 | 151 | 44 |
| N_{Erz} | Gesamt = 371 | 369 | 2 | 268 | 101 |
| | IG = 199 | 198 | 1 | 135 | 63 |
| | KG = 172 | 171 | 1 | 133 | 38 |
| N_{Test} | Gesamt = 313 | 311 | 2 | 238 | 73 |
| | IG = 160 | 159 | 1 | 120 | 39 |
| | KG = 153 | 152 | 1 | 118 | 34 |

Tabelle A.8: Übersicht über die Einteilung verschiedener Berufe nach dem „Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status“ (HISEI).

| | |
|----|--|
| 17 | Landarbeiter: Obstpflücker, Erntehelfer, Melker, Landmaschinenführer, Traktorist |
| 23 | ungelernte Arbeiter, Straßenbau, Müllabfuhr, Straßenreinigung, Schienenbau, Handlanger |
| 24 | Zimmerpersonal (Hotel), Haushaltsgehilfen, Wäscherei/Reinigung |
| 25 | Hausverwalter, Empfang (Haus), Gebäudereinigung, Fensterreinigung gelernte Arbeiter, angelernte Arbeiter (Fabrik), Azubis Forstwirtschaft: Holzfäller, Sägewerksbetreiber |
| 26 | Holzverarbeitung (Sägewerk), Papierherstellung Landwirte im Allgemein- und Spezialbetrieb |
| 29 | Koch, Kellner, Barpersonal Steinmetze, Glasbläser, Töpfer, Korbflechter Instrumentenbauer, Spielzeugmacher, Kerzenmacher |
| 30 | Fischer (Hochsee-, Binnen-, Küstenfischer), Jäger |
| 31 | Packer, Lagerarbeiter, Kranfahrer, Hafenarbeiter, Gepäckträger (Bahnhof, Flughafen) Bedienung von erdbewegenden Maschinen (z.B. Baggerfahrer) |
| 32 | Friseur, Kosmetikerin, Maniküre, Make-Up-Artist Minenarbeiter, Bergwerksarbeiter (Bohrungen etc.) Maler, Gerber, Maurer, Schreiner, Dachdecker, Abriss, Pflasterer, Glaser Herstellung von Lebensmittel (Bäcker, Fleischer, Konditoren, Müller, Milchverarbeitung, Brauer etc.) ungelernter Baugehilfe |
| 33 | Bedienung von Großgeräten und -maschinen (z.B. Pumpenmaschinist) Schuhmacher, Verarbeitung von Lederwaren (Sattelmacher); Herstellung von Gummi- und Plastikartikeln Haushaltsangestellte (Butler, Hausmädchen etc.) |
| 34 | Metallproduktion (Schmelzer, Arbeit an Hochöfen, Stahlwerken etc.) Verarbeitung von Textilien (Weber, Spinner, Färber, Faseraufbereitung) |
| 35 | Klempner, Heizungsmonteur, Mechaniker, Flugzeugtechniker, Karosseriebauer (KFZ etc.), Schweißer, Schlosser einfache Verkäufer Möbeltischler (Tischler, Bootsbauer) Uhrmacher, Herstellung technischer Präzisionsinstrumente (Lasertechnik etc.) |
| 36 | Bootsmann, Matrose, Leuchtturmwärter Zugführer, Busfahrer etc. Fernfahrer, Maschinenpersonal auf Schiff Bedienung chemischer Anlagen (Reaktorarbeiter, Raffinerieangestellte) Postbote, Postangestellte (Schalter), Briefsortierung, Paketdienst, Zustellung (UPS, DHL, TNT etc.) |
| 37 | Zugbegleiter, Schaffner (Bus und Bahn) Kontrolleure Herstellung und Verarbeitung von Tabakprodukten |
| 40 | höhere Dienstleistungen (z.B. Bestattungsunternehmen), Reiseführer, Flugbegleiter, Callcenter Schneider, Kostümbildner, Hutmacher, Polsterer, Kürschner Schmiede, Werkzeugmacher, Schlüsselmacher, Metallschleifer |
| 41 | Geschäftsführer in Gaststätten- und Beherbergungsunternehmen Elektroniker, Kabelinstallateur, Radio- u. TV- Service, Elektromechaniker, Elektroinstallateur |
| 42 | Verkäufer, Lieferant, Verkaufsassistent Drucker, Schriftsetzer, Buchbinder, Angestellte im Fotolabor, Maschinensetzer |
| 43 | Telefonist, Telefonvermittlung, Gold- und Silberschmied, Schmuckwarenhersteller |
| 44 | Produktionsleitung (verarbeitende Betriebe, Industrie etc.), Aufsichtskräfte der Produktion |
| 46 | Verwaltung landwirtschaftlicher Betriebe, Vorarbeiter auf Bauernhof Angestellte Unterhaltungsmedien (Radio, Fernsehen), Soundtechniker |

Fortsetzung Tab. A.8: Übersicht über die Einteilung verschiedener Berufe nach HISEI.

| | |
|----|---|
| 48 | Feuerwehr, Polizei, Soldat, Wärter (Gefängnis, Museum), Sicherheitsdienst, Lagerverwalter Bürokaufmann/-frau, Personalleiter (Büro), Versicherungskaufmann/-frau, Reisekaufmann Rezeptionist (Arztpraxis, Anwaltskanzlei), Sekretäre, Korrespondenten Bibliotheksgelhilfen, Archivare Hoteliers, Gastwirte |
| 49 | medizinische Assistenten, med. Helfer (Arzthelfer, Pflegehelfer), Hebamme, Pflegepersonal Krankenhaus Pflegepersonal in Ausbildung; Physiotherapeuten, Osteopathie, Chiropraktik Optiker, Ernährungswissenschaftler, Röntgenassistenten Zugleiter, Luftraumüberwachung, Bahnverkehrsüberwachung, Bahnhofsvorsteher, Postvorsteher |
| 53 | Tätige Inhaber (Groß- und Einzelhandel); Autohändler, Kaufmann/-frau Techniker im Ingenieursbereich (Vermesser, techn. Zeichner), Industriekaufmann, Elektrotechniker, Mechaniker |
| 54 | Sekretäre, Buchhalter, Stenographen, Bankangestellte (Schalter), Kassierer Finanzangestellte, Rechnungsassistent, Verkaufsmanager; Geschäftsführer (Groß- und Einzelhandel) |
| 55 | Profisport, Trainer, Teammanager, Sportfunktionäre Priester, Vikare, kirchliche Berufe (Seelsorger) kreative Berufe (Maler, Fotografen, Bildhauer), Designer (Inneneinrichtung, Dekorateure), Produktionsdesign |
| 58 | mittlere Verwaltungsangestellte, Inspektion, Techn. Verkäufer u. Kundenberater; Handelsvertreter |
| 59 | Pilot, Navigation, Flugingenieure, Marineoffiziere, Kleinbootkapitän, Schiffsing., Lotsen Komponisten, Choreographen, Tänzer, Schauspieler, Artisten Versicherungsagent, Versicherungs-, Börsenmakler, Auktionator |
| 60 | Büroleiter/-vorsteher |
| 62 | Physiker, Chemiker, Laborassistenten |
| 65 | Lebenswissenschaft: Biologen, Zoologen, Botaniker, Soziologen, Psychologen, Sozialarbeiter naturwissenschaftlich-technische Assistenten (Laboranten Krankenhaus, Dentaltechniker, Prothesen etc.) Bibliothekar, Kurator, Übersetzer, Sprachwissenschaftler |
| 66 | Schriftsteller, Kritiker, Journalisten, verwandte publizistische Berufe Hauptgeschäftsführer, Unternehmer, Produktionsleiter, Führungskräfte in Privatwirtschaft Betriebswirt |
| 67 | Manager Statistiker, Mathematiker, Systemanalytiker statistische und mathematische Assistenz, Computerprogrammierer |
| 69 | Buchprüfer, Bilanzbuchhalter, Steuerprüfer |
| 71 | Lehrer (Uni, alle Schulen, Sonderschulen) Erzieher, Primärbereich Architekten, Ingenieure (Bau-, Chemie-, Berg-, Maschinenbau) |
| 72 | höhere Verwaltungsangestellte, Regierungsangestellte (Bürgermeister, Behördenleiter), Regierungsmitglied Diplomar, Botschafter, hohe Beamte |
| 80 | Wirtschaftswissenschaftler (Ökonomen, Konzerndirektoren), Marktforschung |
| 85 | Mediziner, Zahnärzte, Tierärzte, Apotheker Anwälte, Notare, Juristen, Richter |

Tabelle A.9: Übersicht über die Verteilung der HISEI-Indizes über die verschiedenen Stichprobenszusammensetzungen.

| HISEI-Index | N _{Ges} | | | N _{Erz} | | | N _{Test} | | |
|--------------------|------------------|-------------|-------------|------------------|-------------|-------------|-------------------|-------------|-------------|
| | Gesamt = 424 | IG = 228 | KG = 196 | Gesamt = 371 | IG = 199 | KG = 172 | Gesamt = 313 | IG = 160 | KG = 153 |
| N | 373 | 199 | 174 | 330 | 178 | 152 | 279 | 143 | 136 |
| fehlende Angabe | 51 | 29 | 22 | 41 | 21 | 20 | 34 | 17 | 17 |
| 17 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 23 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 24 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 25 | 6 | 4 | 2 | 6 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 |
| 26 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 29 | 9 | 7 | 2 | 9 | 7 | 2 | 7 | 5 | 2 |
| 30 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 31 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 |
| 32 | 27 | 12 | 15 | 23 | 10 | 13 | 18 | 8 | 10 |
| 33 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 34 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 |
| 35 | 17 | 8 | 9 | 16 | 7 | 9 | 10 | 2 | 8 |
| 36 | 14 | 10 | 4 | 10 | 7 | 3 | 10 | 8 | 2 |
| 37 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 40 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 41 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| 42 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| 43 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 44 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 |
| 46 | 4 | 3 | 1 | 4 | 3 | 1 | 4 | 3 | 1 |
| 48 | 37 | 13 | 24 | 31 | 11 | 20 | 30 | 11 | 19 |
| 49 | 45 | 23 | 22 | 41 | 22 | 19 | 30 | 14 | 16 |
| 53 | 24 | 19 | 5 | 24 | 19 | 5 | 18 | 13 | 5 |
| 54 | 29 | 17 | 12 | 24 | 14 | 10 | 25 | 16 | 9 |
| 55 | 7 | 4 | 3 | 5 | 2 | 3 | 7 | 4 | 3 |
| 58 | 13 | 5 | 8 | 10 | 4 | 6 | 11 | 4 | 7 |
| 59 | 3 | 1 | 2 | 2 | 0 | 2 | 3 | 1 | 2 |
| 60 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 62 | 4 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 |
| 65 | 12 | 8 | 4 | 11 | 7 | 4 | 10 | 6 | 4 |
| 66 | 16 | 8 | 8 | 13 | 7 | 6 | 11 | 5 | 6 |
| 67 | 6 | 4 | 2 | 5 | 3 | 2 | 5 | 3 | 2 |
| 69 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| 71 | 52 | 26 | 26 | 48 | 25 | 23 | 37 | 18 | 19 |
| 72 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 80 | 3 | 0 | 3 | 3 | 0 | 3 | 2 | 0 | 2 |
| 85 | 16 | 12 | 4 | 14 | 11 | 3 | 13 | 10 | 3 |

Tabelle A.10: Kennwerte des HISEI-Index für die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen.

| | | HISEI | | | | | | | |
|-------------------------|--------------|-------|-----------------|------|------|------|-------|-----|-----|
| | | N | fehlende Angabe | M | MD | SD | Var | Min | Max |
| N_{Ges} | Gesamt = 424 | 373 | 51 | 52.7 | 53.0 | 15.2 | 229.6 | 17 | 85 |
| | IG = 228 | 199 | 29 | 52.9 | 53.0 | 15.5 | 239.8 | 23 | 85 |
| | KG = 196 | 174 | 22 | 52.6 | 49.0 | 14.8 | 219.2 | 17 | 85 |
| N_{Erz} | Gesamt = 371 | 330 | 41 | 52.7 | 53.0 | 15.3 | 235.4 | 17 | 85 |
| | IG = 199 | 178 | 21 | 53.1 | 53.0 | 15.7 | 245.3 | 23 | 85 |
| | KG = 172 | 152 | 20 | 52.2 | 49.0 | 15.0 | 225.0 | 17 | 85 |
| N_{Test} | Gesamt = 313 | 279 | 34 | 53.2 | 53.0 | 15.0 | 223.8 | 17 | 85 |
| | IG = 160 | 143 | 17 | 53.9 | 53.0 | 15.2 | 229.6 | 25 | 85 |
| | KG = 153 | 136 | 17 | 52.4 | 49.0 | 14.8 | 218.1 | 17 | 85 |

Tabelle A.11: Angaben der Eltern zum Auftreten von Problemen während der Schwangerschaft und Geburt der Kinder für die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen.

| | | Probleme während der Schwangerschaft/ Geburt | | | |
|-------------------------|--------------|--|-----------------|----|------|
| | | N | fehlende Angabe | Ja | Nein |
| N_{Ges} | Gesamt = 317 | 309 | 8 | 63 | 246 |
| | IG = 169 | 163 | 6 | 31 | 132 |
| | KG = 148 | 146 | 2 | 32 | 114 |
| N_{Erz} | Gesamt = 279 | 273 | 6 | 54 | 219 |
| | IG = 149 | 145 | 4 | 27 | 118 |
| | KG = 130 | 128 | 2 | 27 | 101 |
| N_{Test} | Gesamt = 238 | 230 | 8 | 52 | 178 |
| | IG = 124 | 118 | 6 | 24 | 94 |
| | KG = 114 | 112 | 2 | 28 | 84 |

Tabelle A.12: Angaben der Eltern zum Auftreten von Problemen während des ersten Lebensjahres der Kinder für die verschiedenen Stichprobenszusammensetzungen.

| | | Probleme während des ersten Lebensjahres | | | |
|-------------------------|--------------|---|------------------------|-----------|-------------|
| | | N | fehlende Angabe | Ja | Nein |
| N_{Ges} | Gesamt = 317 | 316 | 1 | 24 | 292 |
| | IG = 169 | 169 | 0 | 13 | 156 |
| | KG = 148 | 147 | 1 | 11 | 136 |
| N_{Erz} | Gesamt = 279 | 278 | 1 | 23 | 255 |
| | IG = 149 | 149 | 0 | 12 | 137 |
| | KG = 130 | 129 | 1 | 11 | 118 |
| N_{Test} | Gesamt = 238 | 237 | 1 | 14 | 223 |
| | IG = 124 | 124 | 0 | 8 | 116 |
| | KG = 114 | 113 | 1 | 6 | 107 |

Tabelle A.13: Angaben der Erzieherinnen zum Vorhandensein von körperlichen Beeinträchtigungen bzw. Erkrankungen der Kinder für die verschiedenen Stichprobenszusammensetzungen.

| | | Körperliche Beeinträchtigungen | | | |
|-------------------------|--------------|---------------------------------------|------------------------|-----------|-------------|
| | | N | fehlende Angabe | Ja | Nein |
| N_{Ges} | Gesamt = 424 | 408 | 16 | 107 | 301 |
| | IG = 228 | 221 | 7 | 55 | 166 |
| | KG = 196 | 187 | 9 | 52 | 135 |
| N_{Erz} | Gesamt = 371 | 358 | 13 | 92 | 266 |
| | IG = 199 | 194 | 5 | 46 | 148 |
| | KG = 172 | 164 | 8 | 46 | 118 |
| N_{Test} | Gesamt = 313 | 299 | 14 | 79 | 220 |
| | IG = 160 | 155 | 5 | 40 | 115 |
| | KG = 153 | 144 | 9 | 39 | 105 |

Tabelle A.14: Angaben der Erzieherinnen zur zusätzlichen Förderung der Kinder im Kindergartenkontext für die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen.

| | | N | fehlende Angabe | Zusätzliche Förderung im Kindergarten? | |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|--|------|
| | | | | Ja | Nein |
| N _{Ges} | Gesamt = 424 | 402 | 22 | 67 | 335 |
| | IG = 228 | 222 | 6 | 34 | 188 |
| | KG = 196 | 180 | 16 | 33 | 147 |
| N _{Erz} | Gesamt = 371 | 351 | 20 | 63 | 288 |
| | IG = 199 | 195 | 4 | 34 | 161 |
| | KG = 172 | 156 | 16 | 29 | 127 |
| N _{Test} | Gesamt = 313 | 296 | 17 | 50 | 246 |
| | IG = 160 | 156 | 4 | 22 | 134 |
| | KG = 153 | 140 | 13 | 28 | 112 |

Tabelle A.15: Angaben der Eltern zu belastenden Lebensereignissen in den vorangegangenen sechs Monaten im Leben der Kinder für die verschiedenen Stichprobenzusammensetzungen (erfragt zum dritten Messzeitpunkt).

| | | N | fehlende Angabe | Belastende Lebensereignisse | |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-----------------------------|------|
| | | | | Ja | Nein |
| N _{Ges} | Gesamt = 317 | 315 | 2 | 69 | 246 |
| | IG = 169 | 168 | 1 | 38 | 130 |
| | KG = 148 | 147 | 1 | 31 | 116 |
| N _{Erz} | Gesamt = 279 | 277 | 2 | 60 | 217 |
| | IG = 149 | 148 | 1 | 33 | 115 |
| | KG = 130 | 129 | 1 | 27 | 102 |
| N _{Test} | Gesamt = 238 | 236 | 2 | 54 | 182 |
| | IG = 124 | 123 | 1 | 28 | 95 |
| | KG = 114 | 113 | 1 | 26 | 87 |

Tabelle A.16: Kennwerte der Dauer des Kindergarten-Besuchs (in Monaten) für die verschiedenen Stichprobenszusammensetzungen.

| | | Dauer des Kiga-Besuchs (in Monaten) | | | | | | | |
|-------------------------|--------------|-------------------------------------|-----------------|------|------|-----|------|-----|-----|
| | | N | fehlende Angabe | M | MD | SD | Var | Min | Max |
| N_{Ges} | Gesamt = 424 | 412 | 12 | 21.6 | 24.0 | 9.1 | 82.7 | 5 | 48 |
| | IG = 228 | 221 | 7 | 20.8 | 22.0 | 9.2 | 85.2 | 5 | 48 |
| | KG = 196 | 191 | 5 | 22.5 | 24.0 | 8.9 | 78.6 | 7 | 48 |
| N_{Erz} | Gesamt = 371 | 359 | 12 | 21.8 | 24.0 | 9.0 | 80.4 | 5 | 48 |
| | IG = 199 | 197 | 7 | 21.2 | 22.5 | 9.2 | 84.0 | 5 | 48 |
| | KG = 172 | 167 | 5 | 22.4 | 24.0 | 8.7 | 76.1 | 10 | 48 |
| N_{Test} | Gesamt = 313 | 302 | 11 | 21.7 | 24.0 | 9.0 | 81.6 | 6 | 48 |
| | IG = 160 | 154 | 6 | 20.7 | 22.0 | 8.9 | 79.0 | 6 | 48 |
| | KG = 153 | 148 | 5 | 22.6 | 24.0 | 9.1 | 82.9 | 7 | 48 |

Tabelle A.17: Kennwerte der Dauer der Betreuung (in Monaten) durch die Erzieherinnen für die verschiedenen Stichprobenszusammensetzungen.

| | | Dauer der Betreuung des Kindes (in Monaten) | | | | | | | |
|-------------------------|--------------|---|-----------------|------|------|------|-------|-----|-----|
| | | N | fehlende Angabe | M | MD | SD | Var | Min | Max |
| N_{Ges} | Gesamt = 424 | 412 | 12 | 20.5 | 20.0 | 11.1 | 122.5 | 4 | 68 |
| | IG = 228 | 219 | 9 | 20.9 | 21.0 | 11.0 | 120.0 | 5 | 48 |
| | KG = 196 | 193 | 3 | 19.9 | 18.0 | 11.2 | 125.4 | 4 | 68 |
| N_{Erz} | Gesamt = 371 | 360 | 11 | 20.5 | 21.5 | 10.7 | 115.0 | 5 | 68 |
| | IG = 199 | 191 | 8 | 20.9 | 22.0 | 10.2 | 104.1 | 5 | 48 |
| | KG = 172 | 169 | 3 | 20.0 | 18.0 | 11.3 | 127.6 | 6 | 68 |
| N_{Test} | Gesamt = 313 | 302 | 11 | 20.6 | 21.0 | 10.9 | 118.0 | 4 | 66 |
| | IG = 160 | 152 | 8 | 21.2 | 21.0 | 11.2 | 126.0 | 5 | 48 |
| | KG = 153 | 150 | 3 | 19.9 | 18.0 | 10.5 | 109.7 | 4 | 66 |

Tabelle A.18: Regelmäßigkeit des Kindergartenbesuchs in den letzten vier Wochen vor dem ersten Befragungszeitpunkt für die verschiedenen Stichprobenszusammensetzungen.

| | | Regelmäßiger Kiga-Besuch in den letzten vier Wochen? | | | |
|-------------------------|-----------------|---|----------------------------|-----------|-------------|
| | | N | fehlende Angabe | Ja | Nein |
| N_{Ges} | Gesamt = 424 | 413 | 11 | 375 | 38 |
| | IG = 228 | 225 | 3 | 197 | 28 |
| | KG = 196 | 188 | 8 | 178 | 10 |
| N_{Erz} | Gesamt = 371 | 360 | 11 | 327 | 33 |
| | IG = 199 | 196 | 3 | 172 | 24 |
| | KG = 172 | 164 | 8 | 155 | 9 |
| N_{Test} | Gesamt = 313 | 303 | 10 | 275 | 28 |
| | IG = 160 | 158 | 2 | 138 | 20 |
| | KG = 153 | 145 | 8 | 137 | 8 |

Tabelle A.19: Vorherige Teilnahme an anderen Programmen zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen für die verschiedenen Stichprobenszusammensetzungen.

| | | Bereits Teilnahme an anderen Programmen? | | | |
|-------------------------|-----------------|---|----------------------------|-----------|-------------|
| | | N | fehlende Angabe | Ja | Nein |
| N_{Ges} | Gesamt = 424 | 405 | 19 | 50 | 355 |
| | IG = 228 | 227 | 1 | 18 | 209 |
| | KG = 196 | 178 | 18 | 32 | 146 |
| N_{Erz} | Gesamt = 371 | 353 | 18 | 37 | 316 |
| | IG = 199 | 198 | 1 | 17 | 181 |
| | KG = 172 | 155 | 17 | 20 | 135 |
| N_{Test} | Gesamt = 313 | 297 | 16 | 37 | 260 |
| | IG = 160 | 159 | 1 | 12 | 147 |
| | KG = 153 | 138 | 15 | 25 | 113 |

Tabelle A.20: Wechsel der Alltagsgruppe der Kinder während der Durchführung der Studie für die verschiedenen Stichprobenszusammensetzungen.

| | | N | fehlende Angabe | Wechsel der Alltagsgruppe? | |
|-------------------------|--------------|-----|-----------------|----------------------------|------|
| | | | | Ja | Nein |
| N_{Ges} | Gesamt = 424 | 364 | 60 | 63 | 301 |
| | IG = 228 | 200 | 28 | 19 | 181 |
| | KG = 196 | 164 | 32 | 44 | 120 |
| N_{Erz} | Gesamt = 371 | 361 | 10 | 63 | 298 |
| | IG = 199 | 199 | 0 | 19 | 180 |
| | KG = 172 | 162 | 10 | 44 | 118 |
| N_{Test} | Gesamt = 313 | 255 | 58 | 47 | 208 |
| | IG = 160 | 132 | 28 | 13 | 119 |
| | KG = 153 | 123 | 30 | 34 | 89 |

Erzieherinnen

Tabelle A.21: Altersbereiche der Erzieherinnen für Gesamt, Interventions- und Kontrollgruppe.

| Alter der Erz. | Gesamt | | IG | | KG | |
|----------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|
| | Anzahl | Prozent | Anzahl | Prozent | Anzahl | Prozent |
| 20-30 Jahre | 25 | 26,9 | 10 | 18,8 | 15 | 37,5 |
| 31-40 Jahre | 19 | 20,4 | 15 | 28,3 | 4 | 10 |
| 41-50 Jahre | 29 | 31,2 | 21 | 39,6 | 8 | 20 |
| 51-60 Jahre | 17 | 18,3 | 5 | 9,5 | 12 | 30 |
| Über 60 Jahre | 1 | 1,1 | 1 | 1,9 | 0 | 0 |
| fehlend | 2 | 2,2 | 1 | 1,9 | 1 | 2,5 |
| Gesamt | 93 | 100 | 53 | 100 | 40 | 100 |

Tabelle A.22: Dauer der Arbeit als Erzieherin allgemein für Gesamt, Interventions- und Kontrollgruppe.

| Arbeit als Erz. allgemein seit... | Gesamt | | IG | | KG | |
|--------------------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|
| | Anzahl | Prozent | Anzahl | Prozent | Anzahl | Prozent |
| 0-2 Jahren | 9 | 9,7 | 3 | 5,7 | 6 | 15,0 |
| 2-5 Jahren | 10 | 10,8 | 7 | 13,2 | 3 | 7,5 |
| 5-10 Jahren | 18 | 19,4 | 9 | 17,0 | 9 | 22,5 |
| 11-20 Jahren | 34 | 36,6 | 22 | 41,5 | 12 | 30,0 |
| > 20 Jahren | 19 | 20,4 | 10 | 18,9 | 9 | 22,5 |
| fehlend | 3 | 3,2 | 2 | 3,8 | 1 | 2,5 |
| Gesamt | 93 | 100 | 53 | 100 | 40 | 100 |

Tabelle A.23: Dauer der Arbeit als Erzieherin in diesem Kindergarten für Gesamt, Interventions- und Kontrollgruppe.

| Arbeit als Erz. in diesem Kiga seit... | Gesamt | | IG | | KG | |
|---|--------|---------|--------|---------|--------|---------|
| | Anzahl | Prozent | Anzahl | Prozent | Anzahl | Prozent |
| 0-2 Jahren | 14 | 15,1 | 6 | 11,3 | 8 | 20,0 |
| 2-5 Jahren | 14 | 15,1 | 9 | 17,0 | 5 | 12,5 |
| 5-10 Jahren | 29 | 31,2 | 19 | 35,8 | 10 | 25,0 |
| 11-20 Jahren | 26 | 28,0 | 13 | 24,5 | 13 | 32,5 |
| > 20 Jahren | 10 | 10,8 | 6 | 11,3 | 4 | 10 |
| fehlend | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Gesamt | 93 | 100 | 53 | 100 | 40 | 100 |

Tabelle A.24: Arbeitszufriedenheit insgesamt der Erzieherinnen für Gesamt, Interventions- und Kontrollgruppe.

| Arbeitszufrieden- heit insgesamt | Gesamt | | IG | | KG | |
|-------------------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|
| | Anzahl | Prozent | Anzahl | Prozent | Anzahl | Prozent |
| zufrieden | 61 | 65,6 | 34 | 64,2 | 27 | 67,5 |
| teil teils | 27 | 29,0 | 15 | 28,3 | 12 | 30,0 |
| unzufrieden | 3 | 3,2 | 2 | 3,8 | 1 | 2,5 |
| fehlend | 2 | 2,2 | 2 | 3,8 | 0 | 0 |
| Gesamt | 93 | 100 | 53 | 100 | 40 | 100 |

6.2.2 Deskriptive Berechnungen SDQ, Skala positives Konfliktverhalten, Skala zur Erfassung des Emotionswissens

Berechnet wurden jeweils Mittelwert (M), Median (MD), Standardfehler des Mittelwertes (SE), Standardabweichung (SD), Varianz (Var), Schiefe (Sk), Kurtosis (Kurt), Minimumwert (Min) und Maximum-Wert (Max).

Fragebogen zu Stärken und Schwächen, SDQ-deu (Geschlecht und Risikogruppen)

Tabelle A.25: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ für die Gesamtstichprobe ($N_{Erz} = 371$), die Interventions- und Kontrollgruppe, für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie.

| | | SDQ „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ | | | | | | | | | |
|---|----|---|------|------|------|------|------|-------|-------|------|------|
| | | Gesamtstichprobe | | | | | | | | | |
| | | N | M | MD | SE | SD | Var | Sk | Kurt | Min | Max |
| Gesamtstichprobe ($N_{Erz} = 371$) | T1 | 369 | 0.36 | 0.25 | 0.02 | 0.35 | 0.12 | 1.09 | 1.15 | 0 | 1.80 |
| | T2 | 370 | 0.32 | 0.20 | 0.02 | 0.35 | 0.12 | 1.14 | 1.00 | 0 | 1.75 |
| | T3 | 371 | 0.32 | 0.20 | 0.02 | 0.38 | 0.14 | 1.27 | 1.47 | 0 | 2.00 |
| Gesamtstichprobe Interventionsgruppe ($n_{IG} = 199$) | T1 | 199 | 0.37 | 0.25 | 0.03 | 0.37 | 0.13 | 1.21 | 1.52 | 0 | 1.80 |
| | T2 | 198 | 0.30 | 0.20 | 0.02 | 0.32 | 0.10 | 1.02 | 0.36 | 0 | 1.20 |
| | T3 | 199 | 0.34 | 0.20 | 0.03 | 0.38 | 0.15 | 1.06 | 0.61 | 0 | 1.80 |
| Gesamtstichprobe Kontrollgruppe ($n_{KG} = 172$) | T1 | 170 | 0.35 | 0.20 | 0.03 | 0.34 | 0.11 | 0.90 | 0.42 | 0 | 1.60 |
| | T2 | 172 | 0.35 | 0.20 | 0.03 | 0.37 | 0.14 | 1.18 | 1.16 | 0 | 1.75 |
| | T3 | 172 | 0.30 | 0.20 | 0.03 | 0.37 | 0.14 | 1.54 | 2.79 | 0 | 2.00 |
| Gesamtstichprobe Mädchen ($n = 187$) | T1 | 186 | 0.31 | 0.20 | 0.02 | 0.33 | 0.11 | 1.33 | 1.98 | 0 | 1.60 |
| | T2 | 187 | 0.26 | 0.20 | 0.02 | 0.31 | 0.09 | 1.35 | 1.89 | 0 | 1.60 |
| | T3 | 187 | 0.23 | 0 | 0.02 | 0.31 | 0.10 | 1.50 | 2.17 | 0 | 1.60 |
| Gesamtstichprobe Jungen ($n = 184$) | T1 | 183 | 0.42 | 0.40 | 0.03 | 0.37 | 0.14 | 0.90 | 0.68 | 0 | 1.80 |
| | T2 | 183 | 0.39 | 0.33 | 0.03 | 0.37 | 0.14 | 0.93 | 0.38 | 0 | 1.75 |
| | T3 | 184 | 0.42 | 0.37 | 0.03 | 0.41 | 0.17 | 1.00 | 0.78 | 0 | 2.00 |
| Gesamtstichprobe Unauffällig-Kategorie ($n = 267$) | T1 | 267 | 0.26 | 0.20 | 0.02 | 0.27 | 0.07 | 1.03 | 1.00 | 0 | 1.40 |
| | T2 | 267 | 0.24 | 0.20 | 0.02 | 0.28 | 0.08 | 1.12 | 0.78 | 0 | 1.20 |
| | T3 | 267 | 0.25 | 0.20 | 0.02 | 0.33 | 0.11 | 1.79 | 4.25 | 0 | 2.00 |
| Gesamtstichprobe Grenzwertig-Kategorie ($n = 59$) | T1 | 59 | 0.50 | 0.60 | 0.04 | 0.30 | 0.09 | -0.05 | -1.02 | 0 | 1.00 |
| | T2 | 59 | 0.43 | 0.40 | 0.05 | 0.36 | 0.13 | 0.65 | -0.05 | 0 | 1.40 |
| | T3 | 59 | 0.39 | 0.33 | 0.05 | 0.38 | 0.14 | 0.78 | -0.29 | 0 | 1.40 |
| Gesamtstichprobe Auffällig-Kategorie ($n = 43$) | T1 | 43 | 0.84 | 0.80 | 0.07 | 0.43 | 0.19 | 0.21 | -0.74 | 0.20 | 1.80 |
| | T2 | 42 | 0.66 | 0.60 | 0.07 | 0.46 | 0.22 | 0.30 | -0.68 | 0 | 1.75 |
| | T3 | 43 | 0.69 | 0.80 | 0.06 | 0.40 | 0.16 | 0.16 | -0.27 | 0 | 1.60 |

Tabelle A.26: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Interventionsgruppe.

| | | SDQ „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ Interventionsgruppe | | | | | | | | | |
|---|----|--|------|------|------|------|------|-------|-------|------|------|
| | | N | M | MD | SE | SD | Var | Sk | Kurt | Min | Max |
| Interventionsgruppe Mädchen (n = 103) | T1 | 103 | 0.33 | 0.20 | 0.03 | 0.33 | 0.11 | 1.25 | 1.66 | 0 | 1.40 |
| | T2 | 103 | 0.23 | 0.20 | 0.03 | 0.27 | 0.07 | 1.14 | 0.82 | 0 | 1.20 |
| | T3 | 103 | 0.23 | 0 | 0.03 | 0.30 | 0.09 | 1.21 | 0.79 | 0 | 1.20 |
| Interventionsgruppe Jungen (n = 96) | T1 | 96 | 0.42 | 0.40 | 0.04 | 0.40 | 0.16 | 1.11 | 1.21 | 0 | 1.80 |
| | T2 | 95 | 0.37 | 0.25 | 0.04 | 0.36 | 0.13 | 0.79 | -0.26 | 0 | 1.20 |
| | T3 | 96 | 0.46 | 0.40 | 0.04 | 0.43 | 0.18 | 0.73 | -0.10 | 0 | 1.80 |
| Interventionsgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 146) | T1 | 146 | 0.25 | 0.20 | 0.02 | 0.27 | 0.07 | 1.15 | 1.65 | 0 | 1.40 |
| | T2 | 146 | 0.23 | 0.20 | 0.02 | 0.28 | 0.08 | 1.21 | 1.08 | 0 | 1.20 |
| | T3 | 146 | 0.27 | 0.20 | 0.03 | 0.34 | 0.12 | 1.54 | 2.73 | 0 | 1.80 |
| Interventionsgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 30) | T1 | 30 | 0.53 | 0.60 | 0.05 | 0.28 | 0.08 | -0.29 | -0.81 | 0 | 1.00 |
| | T2 | 30 | 0.40 | 0.40 | 0.06 | 0.34 | 0.11 | 0.60 | -0.21 | 0 | 1.20 |
| | T3 | 30 | 0.42 | 0.40 | 0.07 | 0.37 | 0.14 | 0.77 | 0.13 | 0 | 1.40 |
| Interventionsgruppe Auffällig-Kategorie (n = 23) | T1 | 23 | 0.90 | 1.00 | 0.10 | 0.47 | 0.22 | 0.10 | -0.94 | 0.20 | 1.80 |
| | T2 | 22 | 0.57 | 0.60 | 0.08 | 0.40 | 0.16 | 0.14 | -1.04 | 0 | 1.20 |
| | T3 | 23 | 0.75 | 0.80 | 0.08 | 0.37 | 0.14 | -0.30 | -0.61 | 0 | 1.40 |

Tabelle A.27: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Kontrollgruppe.

| | | SDQ „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ Kontrollgruppe | | | | | | | | | |
|--|----|---|------|------|------|------|------|------|-------|------|------|
| | | N | M | MD | SE | SD | Var | Sk | Kurt | Min | Max |
| Kontrollgruppe Mädchen (n = 84) | T1 | 83 | 0.29 | 0.20 | 0.04 | 0.32 | 0.11 | 1.46 | 2.68 | 0 | 1.60 |
| | T2 | 84 | 0.30 | 0.20 | 0.04 | 0.34 | 0.12 | 1.36 | 1.86 | 0 | 1.60 |
| | T3 | 84 | 0.22 | 0 | 0.04 | 0.32 | 0.10 | 1.81 | 3.64 | 0 | 1.60 |
| Kontrollgruppe Jungen (n = 88) | T1 | 87 | 0.41 | 0.40 | 0.04 | 0.34 | 0.11 | 0.50 | -0.66 | 0 | 1.20 |
| | T2 | 88 | 0.41 | 0.40 | 0.04 | 0.39 | 0.16 | 1.04 | 0.75 | 0 | 1.75 |
| | T3 | 88 | 0.38 | 0.20 | 0.04 | 0.40 | 0.16 | 1.37 | 2.38 | 0 | 2.00 |
| Kontrollgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 121) | T1 | 121 | 0.26 | 0.20 | 0.02 | 0.27 | 0.07 | 0.90 | 0.35 | 0 | 1.20 |
| | T2 | 121 | 0.26 | 0.20 | 0.03 | 0.28 | 0.08 | 1.03 | 0.56 | 0 | 1.20 |
| | T3 | 121 | 0.24 | 0.20 | 0.03 | 0.33 | 0.11 | 2.16 | 6.83 | 0 | 2.00 |
| Kontrollgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 29) | T1 | 29 | 0.46 | 0.40 | 0.06 | 0.32 | 0.10 | 0.21 | -1.01 | 0 | 1.00 |
| | T2 | 29 | 0.46 | 0.40 | 0.07 | 0.38 | 0.15 | 0.67 | 0.05 | 0 | 1.40 |
| | T3 | 29 | 0.35 | 0.20 | 0.07 | 0.39 | 0.15 | 0.88 | -0.43 | 0 | 1.20 |
| Kontrollgruppe Auffällig-Kategorie (n = 20) | T1 | 20 | 0.76 | 0.80 | 0.09 | 0.39 | 0.15 | 0.17 | -0.52 | 0.20 | 1.60 |
| | T2 | 20 | 0.76 | 0.90 | 0.12 | 0.52 | 0.27 | 0.15 | -0.90 | 0 | 1.75 |
| | T3 | 20 | 0.62 | 0.60 | 0.10 | 0.43 | 0.19 | 0.67 | 0.67 | 0 | 1.60 |

Tabelle A.28: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ für die Gesamtstichprobe ($N_{Erz} = 371$), die Interventions- und Kontrollgruppe, für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie.

| | | SDQ „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ | | | | | | | | | |
|---|----|---|------|------|------|------|------|-------|-------|------|------|
| | | Gesamtstichprobe | | | | | | | | | |
| | | N | M | MD | SE | SD | Var | Sk | Kurt | Min | Max |
| Gesamtstichprobe ($N_{Erz} = 371$) | T1 | 371 | 0.66 | 0.60 | 0.03 | 0.53 | 0.28 | 0.76 | -0.16 | 0 | 2.00 |
| | T2 | 370 | 0.56 | 0.40 | 0.03 | 0.49 | 0.24 | 0.92 | 0.40 | 0 | 2.00 |
| | T3 | 371 | 0.52 | 0.40 | 0.03 | 0.52 | 0.27 | 0.90 | 0.10 | 0 | 2.00 |
| Gesamtstichprobe Interventionsgruppe ($n_{IG} = 199$) | T1 | 199 | 0.67 | 0.60 | 0.04 | 0.53 | 0.28 | 0.82 | 0.01 | 0 | 2.00 |
| | T2 | 198 | 0.55 | 0.40 | 0.04 | 0.49 | 0.24 | 0.91 | 0.45 | 0 | 2.00 |
| | T3 | 199 | 0.57 | 0.40 | 0.04 | 0.55 | 0.31 | 0.79 | -0.26 | 0 | 2.00 |
| Gesamtstichprobe Kontrollgruppe ($n_{KG} = 172$) | T1 | 172 | 0.65 | 0.60 | 0.04 | 0.54 | 0.29 | 0.72 | -0.32 | 0 | 2.00 |
| | T2 | 172 | 0.57 | 0.40 | 0.04 | 0.49 | 0.24 | 0.94 | 0.39 | 0 | 2.00 |
| | T3 | 172 | 0.45 | 0.40 | 0.04 | 0.47 | 0.22 | 0.97 | 0.50 | 0 | 2.00 |
| Gesamtstichprobe Mädchen ($n = 187$) | T1 | 187 | 0.52 | 0.40 | 0.03 | 0.45 | 0.20 | 0.96 | 0.44 | 0 | 2.00 |
| | T2 | 187 | 0.43 | 0.40 | 0.03 | 0.40 | 0.16 | 1.10 | 1.33 | 0 | 2.00 |
| | T3 | 187 | 0.32 | 0.20 | 0.03 | 0.39 | 0.15 | 1.22 | 0.96 | 0 | 1.80 |
| Gesamtstichprobe Jungen ($n = 184$) | T1 | 184 | 0.80 | 0.78 | 0.04 | 0.57 | 0.33 | 0.50 | -0.63 | 0 | 2.00 |
| | T2 | 183 | 0.70 | 0.60 | 0.04 | 0.54 | 0.29 | 0.64 | -0.28 | 0 | 2.00 |
| | T3 | 184 | 0.71 | 0.60 | 0.04 | 0.56 | 0.31 | 0.49 | -0.54 | 0 | 2.00 |
| Gesamtstichprobe Unauffällig-Kategorie ($n = 267$) | T1 | 267 | 0.45 | 0.40 | 0.02 | 0.37 | 0.13 | 0.69 | -0.13 | 0 | 1.60 |
| | T2 | 267 | 0.41 | 0.40 | 0.02 | 0.36 | 0.13 | 0.76 | 0.34 | 0 | 2.00 |
| | T3 | 267 | 0.37 | 0.20 | 0.03 | 0.42 | 0.17 | 0.98 | 0.16 | 0 | 1.80 |
| Gesamtstichprobe Grenzwertig-Kategorie ($n = 59$) | T1 | 59 | 1.09 | 1.00 | 0.07 | 0.50 | 0.25 | -0.01 | -0.73 | 0 | 2.00 |
| | T2 | 59 | 0.85 | 0.80 | 0.07 | 0.51 | 0.26 | 0.17 | -0.71 | 0 | 2.00 |
| | T3 | 59 | 0.77 | 0.60 | 0.07 | 0.51 | 0.26 | 0.70 | -0.03 | 0 | 2.00 |
| Gesamtstichprobe Auffällig-Kategorie ($n = 43$) | T1 | 43 | 1.37 | 1.40 | 0.07 | 0.49 | 0.24 | -0.33 | -0.92 | 0.40 | 2.00 |
| | T2 | 42 | 1.13 | 1.00 | 0.09 | 0.60 | 0.36 | -0.13 | -1.03 | 0 | 2.00 |
| | T3 | 43 | 1.11 | 1.00 | 0.09 | 0.56 | 0.32 | -0.18 | -0.70 | 0 | 2.00 |

Tabelle A.29: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Interventionsgruppe.

| | | SDQ „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ Interventionsgruppe | | | | | | | | | |
|---|----|--|------|------|------|------|------|-------|-------|------|------|
| | | N | M | MD | SE | SD | Var | Sk | Kurt | Min | Max |
| Interventionsgruppe Mädchen (n = 103) | T1 | 103 | 0.49 | 0.40 | 0.04 | 0.42 | 0.18 | 1.02 | 0.93 | 0 | 2.00 |
| | T2 | 103 | 0.39 | 0.25 | 0.04 | 0.36 | 0.13 | 0.68 | -0.47 | 0 | 1.40 |
| | T3 | 103 | 0.34 | 0.20 | 0.04 | 0.40 | 0.16 | 1.06 | 0.26 | 0 | 1.60 |
| Interventionsgruppe Jungen (n = 96) | T1 | 96 | 0.85 | 0.80 | 0.06 | 0.57 | 0.32 | 0.47 | -0.65 | 0 | 2.00 |
| | T2 | 95 | 0.73 | 0.60 | 0.06 | 0.56 | 0.31 | 0.56 | -0.34 | 0 | 2.00 |
| | T3 | 96 | 0.82 | 0.80 | 0.06 | 0.60 | 0.36 | 0.29 | -0.85 | 0 | 2.00 |
| Interventionsgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 146) | T1 | 146 | 0.47 | 0.40 | 0.03 | 0.35 | 0.13 | 0.47 | -0.71 | 0 | 1.40 |
| | T2 | 146 | 0.41 | 0.40 | 0.03 | 0.38 | 0.14 | 0.86 | 0.84 | 0 | 2.00 |
| | T3 | 146 | 0.41 | 0.20 | 0.04 | 0.45 | 0.20 | 0.92 | 0.02 | 0 | 1.80 |
| Interventionsgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 30) | T1 | 30 | 1.10 | 1.10 | 0.10 | 0.52 | 0.27 | -0.09 | -1.15 | 0.20 | 2.00 |
| | T2 | 30 | 0.87 | 0.90 | 0.09 | 0.51 | 0.26 | 0.15 | -0.47 | 0 | 2.00 |
| | T3 | 30 | 0.83 | 0.80 | 0.10 | 0.53 | 0.28 | 0.56 | -0.34 | 0 | 2.00 |
| Interventionsgruppe Auffällig-Kategorie (n = 23) | T1 | 23 | 1.36 | 1.40 | 0.11 | 0.53 | 0.28 | -0.19 | -1.24 | 0.40 | 2.00 |
| | T2 | 22 | 1.06 | 1.00 | 0.13 | 0.62 | 0.39 | 0.04 | -1.13 | 0 | 2.00 |
| | T3 | 23 | 1.26 | 1.20 | 0.12 | 0.56 | 0.31 | -0.39 | -0.88 | 0.20 | 2.00 |

Tabelle A.30: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Kontrollgruppe.

| | | SDQ „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ Kontrollgruppe | | | | | | | | | |
|--|----|---|------|------|------|------|------|-------|-------|------|------|
| | | N | M | MD | SE | SD | Var | Sk | Kurt | Min | Max |
| Kontrollgruppe Mädchen (n = 84) | T1 | 84 | 0.56 | 0.40 | 0.05 | 0.49 | 0.24 | 0.86 | -0.01 | 0 | 1.80 |
| | T2 | 84 | 0.49 | 0.40 | 0.05 | 0.45 | 0.21 | 1.22 | 1.55 | 0 | 2.00 |
| | T3 | 84 | 0.30 | 0.20 | 0.04 | 0.38 | 0.15 | 1.46 | 2.17 | 0 | 1.80 |
| Kontrollgruppe Jungen (n = 88) | T1 | 88 | 0.74 | 0.60 | 0.06 | 0.57 | 0.33 | 0.55 | -0.58 | 0 | 2.00 |
| | T2 | 88 | 0.66 | 0.60 | 0.06 | 0.52 | 0.27 | 0.73 | -0.18 | 0 | 2.00 |
| | T3 | 88 | 0.60 | 0.60 | 0.05 | 0.50 | 0.25 | 0.62 | -0.03 | 0 | 2.00 |
| Kontrollgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 121) | T1 | 121 | 0.43 | 0.40 | 0.03 | 0.38 | 0.14 | 0.93 | 0.56 | 0 | 1.60 |
| | T2 | 121 | 0.40 | 0.40 | 0.03 | 0.34 | 0.11 | 0.58 | -0.77 | 0 | 1.20 |
| | T3 | 121 | 0.32 | 0.20 | 0.03 | 0.37 | 0.14 | 0.93 | -0.21 | 0 | 1.40 |
| Kontrollgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 29) | T1 | 29 | 1.08 | 1.00 | 0.09 | 0.48 | 0.23 | 0.08 | -0.05 | 0 | 2.00 |
| | T2 | 29 | 0.84 | 0.80 | 0.10 | 0.53 | 0.28 | 0.22 | -0.83 | 0 | 1.80 |
| | T3 | 29 | 0.70 | 0.60 | 0.09 | 0.50 | 0.25 | 0.89 | 0.74 | 0 | 2.00 |
| Kontrollgruppe Auffällig-Kategorie (n = 20) | T1 | 20 | 1.38 | 1.40 | 0.10 | 0.45 | 0.20 | -0.61 | -0.21 | 0.40 | 2.00 |
| | T2 | 20 | 1.21 | 1.20 | 0.13 | 0.58 | 0.33 | -0.31 | -0.69 | 0 | 2.00 |
| | T3 | 20 | 0.94 | 1.00 | 0.12 | 0.53 | 0.28 | -0.07 | -0.03 | 0 | 2.00 |

Tabelle A.31: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Emotionale Probleme“ für die Gesamtstichprobe ($N_{Erz} = 371$), die Interventions- und Kontrollgruppe, für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie.

| | | SDQ „Emotionale Probleme“ Gesamtstichprobe | | | | | | | | | |
|---|----|---|------|------|------|------|------|-------|-------|-----|------|
| | | N | M | MD | SE | SD | Var | Sk | Kurt | Min | Max |
| Gesamtstichprobe ($N_{Erz} = 371$) | T1 | 369 | 0.37 | 0.20 | 0.02 | 0.40 | 0.16 | 1.16 | 0.75 | 0 | 1.80 |
| | T2 | 370 | 0.29 | 0.20 | 0.02 | 0.35 | 0.12 | 1.37 | 1.51 | 0 | 1.80 |
| | T3 | 371 | 0.33 | 0.20 | 0.02 | 0.41 | 0.17 | 1.58 | 2.65 | 0 | 2.00 |
| | | | | | | | | | | | |
| Gesamtstichprobe Interventionsgruppe ($n_{IG} = 199$) | T1 | 199 | 0.39 | 0.20 | 0.03 | 0.41 | 0.16 | 1.12 | 0.56 | 0 | 1.60 |
| | T2 | 198 | 0.29 | 0.20 | 0.02 | 0.33 | 0.11 | 1.42 | 2.33 | 0 | 1.80 |
| | T3 | 199 | 0.39 | 0.20 | 0.03 | 0.43 | 0.18 | 1.32 | 1.83 | 0 | 2.00 |
| Gesamtstichprobe Kontrollgruppe ($n_{KG} = 172$) | T1 | 170 | 0.35 | 0.20 | 0.03 | 0.39 | 0.15 | 1.12 | 1.06 | 0 | 1.80 |
| | T2 | 172 | 0.28 | 0.20 | 0.03 | 0.37 | 0.14 | 1.33 | 0.88 | 0 | 1.40 |
| | T3 | 172 | 0.25 | 0 | 0.03 | 0.38 | 0.14 | 2.02 | 4.66 | 0 | 2.00 |
| | | | | | | | | | | | |
| Gesamtstichprobe Mädchen ($n = 187$) | T1 | 186 | 0.37 | 0.20 | 0.03 | 0.41 | 0.17 | 1.29 | 1.20 | 0 | 1.80 |
| | T2 | 187 | 0.28 | 0.20 | 0.03 | 0.34 | 0.11 | 1.26 | 0.89 | 0 | 1.40 |
| | T3 | 187 | 0.31 | 0.20 | 0.03 | 0.38 | 0.14 | 1.16 | 0.59 | 0 | 1.60 |
| Gesamtstichprobe Jungen ($n = 184$) | T1 | 183 | 0.37 | 0.20 | 0.03 | 0.39 | 0.15 | 1.02 | 0.24 | 0 | 1.60 |
| | T2 | 183 | 0.30 | 0.20 | 0.03 | 0.37 | 0.13 | 1.45 | 1.92 | 0 | 1.80 |
| | T3 | 184 | 0.35 | 0.20 | 0.03 | 0.44 | 0.19 | 1.82 | 3.60 | 0 | 2.00 |
| | | | | | | | | | | | |
| Gesamtstichprobe Unauffällig-Kategorie ($n = 267$) | T1 | 267 | 0.25 | 0.20 | 0.02 | 0.29 | 0.09 | 1.34 | 1.56 | 0 | 1.40 |
| | T2 | 267 | 0.21 | 0.20 | 0.02 | 0.26 | 0.07 | 1.32 | 1.18 | 0 | 1.20 |
| | T3 | 267 | 0.26 | 0.20 | 0.02 | 0.34 | 0.11 | 1.59 | 2.99 | 0 | 2.00 |
| Gesamtstichprobe Grenzwertig-Kategorie ($n = 59$) | T1 | 59 | 0.62 | 0.60 | 0.06 | 0.45 | 0.20 | 0.69 | -0.08 | 0 | 1.80 |
| | T2 | 59 | 0.41 | 0.40 | 0.05 | 0.40 | 0.16 | 0.53 | -0.86 | 0 | 1.40 |
| | T3 | 59 | 0.47 | 0.40 | 0.06 | 0.46 | 0.21 | 0.89 | 0.16 | 0 | 1.80 |
| Gesamtstichprobe Auffällig-Kategorie ($n = 43$) | T1 | 43 | 0.81 | 0.80 | 0.07 | 0.43 | 0.19 | -0.01 | -1.04 | 0 | 1.60 |
| | T2 | 42 | 0.60 | 0.50 | 0.08 | 0.52 | 0.27 | 0.48 | -0.90 | 0 | 1.80 |
| | T3 | 43 | 0.60 | 0.40 | 0.09 | 0.57 | 0.33 | 1.14 | 0.43 | 0 | 2.00 |

Tabelle A.32: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Emotionale Probleme“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Interventionsgruppe.

| | | SDQ „Emotionale Probleme“ Interventionsgruppe | | | | | | | | | |
|---|----|--|------|------|------|------|------|-------|-------|-----|------|
| | | N | M | MD | SE | SD | Var | Sk | Kurt | Min | Max |
| Interventionsgruppe Mädchen (n = 103) | T1 | 103 | 0.38 | 0.20 | 0.04 | 0.42 | 0.18 | 1.22 | 0.88 | 0 | 1.60 |
| | T2 | 103 | 0.29 | 0.20 | 0.03 | 0.32 | 0.10 | 1.01 | 0.22 | 0 | 1.20 |
| | T3 | 103 | 0.38 | 0.20 | 0.04 | 0.39 | 0.15 | 0.83 | -0.16 | 0 | 1.60 |
| Interventionsgruppe Jungen (n = 96) | T1 | 96 | 0.39 | 0.20 | 0.04 | 0.39 | 0.15 | 0.99 | 0.17 | 0 | 1.40 |
| | T2 | 95 | 0.29 | 0.20 | 0.04 | 0.36 | 0.13 | 1.73 | 3.75 | 0 | 1.80 |
| | T3 | 96 | 0.41 | 0.20 | 0.05 | 0.46 | 0.21 | 1.63 | 2.78 | 0 | 2.00 |
| Interventionsgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 146) | T1 | 146 | 0.27 | 0.20 | 0.03 | 0.31 | 0.10 | 1.31 | 1.48 | 0 | 1.40 |
| | T2 | 146 | 0.22 | 0.20 | 0.02 | 0.26 | 0.07 | 1.10 | 0.56 | 0 | 1.00 |
| | T3 | 146 | 0.31 | 0.20 | 0.03 | 0.35 | 0.12 | 1.06 | 0.43 | 0 | 1.60 |
| Interventionsgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 30) | T1 | 30 | 0.58 | 0.50 | 0.08 | 0.46 | 0.21 | 0.88 | 0.04 | 0 | 1.60 |
| | T2 | 30 | 0.33 | 0.20 | 0.06 | 0.35 | 0.12 | 0.68 | -0.58 | 0 | 1.20 |
| | T3 | 30 | 0.53 | 0.40 | 0.08 | 0.41 | 0.17 | 0.41 | -0.91 | 0 | 1.40 |
| Interventionsgruppe Auffällig-Kategorie (n = 23) | T1 | 23 | 0.88 | 1.00 | 0.09 | 0.43 | 0.18 | -0.29 | -0.68 | 0 | 1.60 |
| | T2 | 22 | 0.66 | 0.60 | 0.11 | 0.50 | 0.25 | 0.59 | -0.24 | 0 | 1.80 |
| | T3 | 23 | 0.75 | 0.60 | 0.13 | 0.64 | 0.41 | 0.87 | -0.35 | 0 | 2.00 |

Tabelle A.33: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Emotionale Probleme“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Kontrollgruppe.

| | | SDQ „Emotionale Probleme“ Kontrollgruppe | | | | | | | | | |
|--|----|---|------|------|------|------|------|------|-------|------|------|
| | | N | M | MD | SE | SD | Var | Sk | Kurt | Min | Max |
| Kontrollgruppe Mädchen (n = 84) | T1 | 83 | 0.35 | 0.20 | 0.04 | 0.40 | 0.16 | 1.39 | 1.82 | 0 | 1.80 |
| | T2 | 84 | 0.26 | 0.20 | 0.04 | 0.36 | 0.13 | 1.49 | 1.47 | 0 | 1.40 |
| | T3 | 84 | 0.22 | 0 | 0.04 | 0.35 | 0.12 | 1.79 | 2.94 | 0 | 1.60 |
| Kontrollgruppe Jungen (n = 88) | T1 | 87 | 0.35 | 0.20 | 0.04 | 0.39 | 0.15 | 1.07 | 0.42 | 0 | 1.60 |
| | T2 | 88 | 0.30 | 0.20 | 0.04 | 0.38 | 0.14 | 1.21 | 0.54 | 0 | 1.40 |
| | T3 | 88 | 0.28 | 0.20 | 0.04 | 0.40 | 0.16 | 2.14 | 5.37 | 0 | 2.00 |
| Kontrollgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 121) | T1 | 121 | 0.22 | 0.20 | 0.03 | 0.27 | 0.07 | 1.35 | 1.48 | 0 | 1.20 |
| | T2 | 121 | 0.19 | 0 | 0.03 | 0.27 | 0.08 | 1.58 | 1.99 | 0 | 1.20 |
| | T3 | 121 | 0.19 | 0 | 0.03 | 0.31 | 0.10 | 2.53 | 9.27 | 0 | 2.00 |
| Kontrollgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 29) | T1 | 29 | 0.66 | 0.60 | 0.08 | 0.45 | 0.20 | 0.54 | 0.15 | 0 | 1.80 |
| | T2 | 29 | 0.50 | 0.60 | 0.08 | 0.43 | 0.19 | 0.30 | -1.17 | 0 | 1.40 |
| | T3 | 29 | 0.41 | 0.20 | 0.09 | 0.50 | 0.25 | 1.37 | 1.38 | 0 | 1.80 |
| Kontrollgruppe Auffällig-Kategorie (n = 20) | T1 | 20 | 0.73 | 0.80 | 0.10 | 0.44 | 0.19 | 0.33 | -1.02 | 0.20 | 1.60 |
| | T2 | 20 | 0.52 | 0.20 | 0.12 | 0.55 | 0.30 | 0.54 | -1.39 | 0 | 1.40 |
| | T3 | 20 | 0.43 | 0.30 | 0.10 | 0.43 | 0.19 | 1.18 | 0.30 | 0 | 1.40 |

Tabelle A.34: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen“ für die Gesamtstichprobe ($N_{Erz} = 371$), die Interventions- und Kontrollgruppe, für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie.

| | | SDQ „Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen“ Gesamtstichprobe | | | | | | | | | |
|---|----|---|------|------|------|------|------|------|-------|------|------|
| | | N | M | MD | SE | SD | Var | Sk | Kurt | Min | Max |
| Gesamtstichprobe ($N_{Erz} = 371$) | T1 | 371 | 0.34 | 0.20 | 0.02 | 0.39 | 0.15 | 1.40 | 1.65 | 0 | 1.80 |
| | T2 | 370 | 0.28 | 0.20 | 0.02 | 0.37 | 0.14 | 1.60 | 2.43 | 0 | 1.75 |
| | T3 | 371 | 0.25 | 0.20 | 0.02 | 0.35 | 0.12 | 1.88 | 3.94 | 0 | 2.00 |
| Gesamtstichprobe Interventionsgruppe ($n_{IG} = 199$) | T1 | 199 | 0.35 | 0.20 | 0.03 | 0.42 | 0.17 | 1.47 | 1.74 | 0 | 1.80 |
| | T2 | 198 | 0.26 | 0 | 0.03 | 0.39 | 0.15 | 1.93 | 3.54 | 0 | 1.75 |
| | T3 | 199 | 0.29 | 0.20 | 0.03 | 0.39 | 0.15 | 1.83 | 3.53 | 0 | 2.00 |
| Gesamtstichprobe Kontrollgruppe ($n_{KG} = 172$) | T1 | 172 | 0.32 | 0.20 | 0.02 | 0.35 | 0.12 | 1.19 | 0.97 | 0 | 1.40 |
| | T2 | 172 | 0.30 | 0.20 | 0.03 | 0.34 | 0.12 | 1.15 | 0.85 | 0 | 1.60 |
| | T3 | 172 | 0.20 | 0 | 0.02 | 0.29 | 0.09 | 1.66 | 2.52 | 0 | 1.40 |
| Gesamtstichprobe Mädchen ($n = 187$) | T1 | 187 | 0.29 | 0.20 | 0.03 | 0.34 | 0.11 | 1.46 | 2.34 | 0 | 1.80 |
| | T2 | 187 | 0.25 | 0 | 0.03 | 0.36 | 0.13 | 1.73 | 2.81 | 0 | 1.75 |
| | T3 | 187 | 0.23 | 0.20 | 0.02 | 0.31 | 0.10 | 1.71 | 3.15 | 0 | 1.60 |
| Gesamtstichprobe Jungen ($n = 184$) | T1 | 184 | 0.39 | 0.20 | 0.03 | 0.43 | 0.18 | 1.26 | 0.92 | 0 | 1.80 |
| | T2 | 183 | 0.31 | 0.20 | 0.03 | 0.38 | 0.14 | 1.51 | 2.25 | 0 | 1.60 |
| | T3 | 184 | 0.27 | 0.20 | 0.03 | 0.38 | 0.15 | 1.89 | 3.76 | 0 | 2.00 |
| Gesamtstichprobe Unauffällig-Kategorie ($n = 267$) | T1 | 267 | 0.21 | 0.20 | 0.02 | 0.27 | 0.07 | 1.36 | 1.51 | 0 | 1.20 |
| | T2 | 267 | 0.21 | 0 | 0.02 | 0.31 | 0.09 | 1.98 | 4.54 | 0 | 1.75 |
| | T3 | 267 | 0.18 | 0 | 0.02 | 0.27 | 0.07 | 1.94 | 4.67 | 0 | 1.60 |
| Gesamtstichprobe Grenzwertig-Kategorie ($n = 59$) | T1 | 59 | 0.48 | 0.40 | 0.05 | 0.35 | 0.12 | 1.09 | 1.27 | 0 | 1.60 |
| | T2 | 59 | 0.36 | 0.40 | 0.05 | 0.39 | 0.15 | 1.22 | 1.32 | 0 | 1.60 |
| | T3 | 59 | 0.24 | 0.20 | 0.04 | 0.29 | 0.09 | 1.43 | 1.84 | 0 | 1.20 |
| Gesamtstichprobe Auffällig-Kategorie ($n = 43$) | T1 | 43 | 0.91 | 0.80 | 0.07 | 0.48 | 0.23 | 0.03 | -1.11 | 0.20 | 1.80 |
| | T2 | 42 | 0.61 | 0.60 | 0.07 | 0.48 | 0.23 | 0.54 | -0.40 | 0 | 1.60 |
| | T3 | 43 | 0.67 | 0.60 | 0.08 | 0.51 | 0.26 | 0.67 | -0.34 | 0 | 2.00 |

Tabelle A.35: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Interventionsgruppe.

| | | SDQ „Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen“ Interventionsgruppe | | | | | | | | | |
|---|----|--|------|------|------|------|------|-------|-------|------|------|
| | | N | M | MD | SE | SD | Var | Sk | Kurt | Min | Max |
| Interventionsgruppe Mädchen (n = 103) | T1 | 103 | 0.26 | 0.20 | 0.03 | 0.34 | 0.12 | 1.94 | 4.62 | 0 | 1.80 |
| | T2 | 103 | 0.21 | 0 | 0.03 | 0.34 | 0.12 | 2.18 | 5.14 | 0 | 1.75 |
| | T3 | 103 | 0.25 | 0.20 | 0.03 | 0.33 | 0.11 | 1.75 | 3.41 | 0 | 1.60 |
| Interventionsgruppe Jungen (n = 96) | T1 | 96 | 0.44 | 0.40 | 0.05 | 0.47 | 0.22 | 1.09 | 0.35 | 0 | 1.80 |
| | T2 | 95 | 0.30 | 0.20 | 0.04 | 0.43 | 0.18 | 1.71 | 2.44 | 0 | 1.60 |
| | T3 | 96 | 0.33 | 0.20 | 0.04 | 0.43 | 0.19 | 1.74 | 2.85 | 0 | 2.00 |
| Interventionsgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 146) | T1 | 146 | 0.21 | 0.20 | 0.02 | 0.26 | 0.07 | 1.36 | 1.73 | 0 | 1.20 |
| | T2 | 146 | 0.19 | 0 | 0.02 | 0.30 | 0.09 | 2.30 | 6.49 | 0 | 1.75 |
| | T3 | 146 | 0.23 | 0.20 | 0.02 | 0.30 | 0.09 | 1.69 | 3.43 | 0 | 1.60 |
| Interventionsgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 30) | T1 | 30 | 0.45 | 0.40 | 0.07 | 0.37 | 0.14 | 1.25 | 1.98 | 0 | 1.60 |
| | T2 | 30 | 0.26 | 0 | 0.07 | 0.41 | 0.17 | 2.16 | 4.71 | 0 | 1.60 |
| | T3 | 30 | 0.20 | 0.20 | 0.04 | 0.23 | 0.05 | 0.89 | -0.03 | 0 | 0.80 |
| Interventionsgruppe Auffällig-Kategorie (n = 23) | T1 | 23 | 1.09 | 1.20 | 0.10 | 0.46 | 0.21 | -0.44 | -0.49 | 0.20 | 1.80 |
| | T2 | 22 | 0.73 | 0.60 | 0.12 | 0.54 | 0.29 | 0.31 | -0.93 | 0 | 1.60 |
| | T3 | 23 | 0.82 | 0.80 | 0.13 | 0.60 | 0.36 | 0.22 | -1.19 | 0 | 2.00 |

Tabelle A.36: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Kontrollgruppe.

| | | SDQ „Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen“ Kontrollgruppe | | | | | | | | | |
|--|----|---|------|------|------|------|------|------|-------|------|------|
| | | N | M | MD | SE | SD | Var | Sk | Kurt | Min | Max |
| Kontrollgruppe Mädchen (n = 84) | T1 | 84 | 0.32 | 0.20 | 0.04 | 0.33 | 0.11 | 0.90 | -0.02 | 0 | 1.20 |
| | T2 | 84 | 0.29 | 0.20 | 0.04 | 0.37 | 0.14 | 1.33 | 1.17 | 0 | 1.60 |
| | T3 | 84 | 0.20 | 0 | 0.03 | 0.28 | 0.08 | 1.53 | 1.84 | 0 | 1.20 |
| Kontrollgruppe Jungen (n = 88) | T1 | 88 | 0.32 | 0.20 | 0.04 | 0.37 | 0.14 | 1.40 | 1.59 | 0 | 1.40 |
| | T2 | 88 | 0.32 | 0.20 | 0.03 | 0.32 | 0.10 | 0.93 | 0.39 | 0 | 1.20 |
| | T3 | 88 | 0.21 | 0 | 0.03 | 0.31 | 0.09 | 1.75 | 3.03 | 0 | 1.40 |
| Kontrollgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 121) | T1 | 121 | 0.22 | 0.20 | 0.03 | 0.28 | 0.08 | 1.37 | 1.34 | 0 | 1.20 |
| | T2 | 121 | 0.24 | 0.20 | 0.03 | 0.32 | 0.10 | 1.70 | 3.07 | 0 | 1.60 |
| | T3 | 121 | 0.13 | 0 | 0.02 | 0.23 | 0.05 | 2.35 | 7.49 | 0 | 1.40 |
| Kontrollgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 29) | T1 | 29 | 0.50 | 0.40 | 0.06 | 0.34 | 0.11 | 1.00 | 0.88 | 0 | 1.40 |
| | T2 | 29 | 0.47 | 0.40 | 0.06 | 0.34 | 0.12 | 0.50 | -0.15 | 0 | 1.20 |
| | T3 | 29 | 0.28 | 0.20 | 0.06 | 0.34 | 0.12 | 1.40 | 1.19 | 0 | 1.20 |
| Kontrollgruppe Auffällig-Kategorie (n = 20) | T1 | 20 | 0.70 | 0.60 | 0.09 | 0.42 | 0.18 | 0.48 | -0.98 | 0.20 | 1.40 |
| | T2 | 20 | 0.48 | 0.60 | 0.08 | 0.37 | 0.14 | 0.23 | -0.92 | 0 | 1.20 |
| | T3 | 20 | 0.50 | 0.40 | 0.07 | 0.33 | 0.11 | 0.36 | -0.45 | 0 | 1.20 |

Tabelle A.37: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Prosoziales Verhalten“ für die Gesamtstichprobe ($N_{Erz} = 371$), die Interventions- und Kontrollgruppe, für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie.

| | | SDQ „Prosoziales Verhalten“ Gesamtstichprobe | | | | | | | | | |
|---|----|---|------|------|------|------|------|-------|-------|------|------|
| | | N | M | MD | SE | SD | Var | Sk | Kurt | Min | Max |
| Gesamtstichprobe ($N_{Erz} = 371$) | T1 | 369 | 1.28 | 1.20 | 0.02 | 0.46 | 0.21 | -0.19 | -0.47 | 0 | 2.00 |
| | T2 | 370 | 1.35 | 1.40 | 0.02 | 0.43 | 0.19 | -0.34 | -0.48 | 0 | 2.00 |
| | T3 | 371 | 1.48 | 1.60 | 0.02 | 0.46 | 0.21 | -0.65 | -0.20 | 0 | 2.00 |
| Gesamtstichprobe Interventionsgruppe ($n_{IG} = 199$) | T1 | 199 | 1.23 | 1.20 | 0.03 | 0.45 | 0.20 | -0.23 | -0.13 | 0 | 2.00 |
| | T2 | 198 | 1.35 | 1.40 | 0.03 | 0.41 | 0.16 | -0.28 | -0.50 | 0.20 | 2.00 |
| | T3 | 199 | 1.43 | 1.40 | 0.03 | 0.48 | 0.23 | -0.50 | -0.45 | 0 | 2.00 |
| Gesamtstichprobe Kontrollgruppe ($n_{KG} = 172$) | T1 | 170 | 1.33 | 1.40 | 0.03 | 0.46 | 0.21 | -0.18 | -0.85 | 0.2 | 2.00 |
| | T2 | 172 | 1.36 | 1.40 | 0.04 | 0.47 | 0.22 | -0.39 | -0.52 | 0 | 2.00 |
| | T3 | 172 | 1.53 | 1.60 | 0.03 | 0.43 | 0.19 | -0.83 | 0.27 | 0 | 2.00 |
| Gesamtstichprobe Mädchen ($n = 187$) | T1 | 186 | 1.38 | 1.40 | 0.03 | 0.42 | 0.18 | -0.09 | -0.87 | 0.40 | 2.00 |
| | T2 | 187 | 1.45 | 1.40 | 0.03 | 0.39 | 0.15 | -0.45 | -0.28 | 0.40 | 2.00 |
| | T3 | 187 | 1.63 | 1.80 | 0.03 | 0.40 | 0.16 | -0.99 | 0.64 | 0 | 2.00 |
| Gesamtstichprobe Jungen ($n = 184$) | T1 | 183 | 1.17 | 1.20 | 0.04 | 0.47 | 0.22 | -0.16 | -0.41 | 0 | 2.00 |
| | T2 | 183 | 1.26 | 1.20 | 0.03 | 0.46 | 0.21 | -0.11 | -0.62 | 0 | 2.00 |
| | T3 | 184 | 1.32 | 1.40 | 0.04 | 0.48 | 0.23 | -0.33 | -0.43 | 0 | 2.00 |
| Gesamtstichprobe Unauffällig-Kategorie ($n = 267$) | T1 | 267 | 1.39 | 1.40 | 0.03 | 0.42 | 0.17 | -0.12 | -0.92 | 0.40 | 2.00 |
| | T2 | 267 | 1.42 | 1.40 | 0.03 | 0.42 | 0.18 | -0.40 | -0.64 | 0.40 | 2.00 |
| | T3 | 267 | 1.55 | 1.60 | 0.03 | 0.44 | 0.19 | -0.81 | 0.17 | 0 | 2.00 |
| Gesamtstichprobe Grenzwertig-Kategorie ($n = 59$) | T1 | 59 | 1.13 | 1.20 | 0.05 | 0.39 | 0.15 | 0.06 | -0.28 | 0.4 | 2.00 |
| | T2 | 59 | 1.26 | 1.20 | 0.05 | 0.42 | 0.17 | -0.06 | -0.52 | 0.20 | 2.00 |
| | T3 | 59 | 1.39 | 1.40 | 0.06 | 0.43 | 0.18 | -0.29 | -0.46 | 0.20 | 2.00 |
| Gesamtstichprobe Auf- fällig-Kategorie ($n = 43$) | T1 | 43 | 0.80 | 0.80 | 0.07 | 0.44 | 0.20 | 0.06 | -0.01 | 0 | 1.80 |
| | T2 | 42 | 1.10 | 1.20 | 0.07 | 0.44 | 0.19 | -0.33 | 0.57 | 0 | 2.00 |
| | T3 | 43 | 1.14 | 1.20 | 0.08 | 0.50 | 0.25 | -0.14 | -0.64 | 0 | 2.00 |

Tabelle A.38: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Prosoziales Verhalten“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Interventionsgruppe.

| | | SDQ „Prosoziales Verhalten“ Interventionsgruppe | | | | | | | | | |
|---|----|--|------|------|------|------|------|-------|-------|------|------|
| | | N | M | MD | SE | SD | Var | Sk | Kurt | Min | Max |
| Interventionsgruppe Mädchen (n = 103) | T1 | 103 | 1.32 | 1.20 | 0.04 | 0.42 | 0.17 | 0.08 | -0.84 | 0.40 | 2.00 |
| | T2 | 103 | 1.45 | 1.40 | 0.03 | 0.34 | 0.12 | -0.16 | -0.80 | 0.60 | 2.00 |
| | T3 | 103 | 1.58 | 1.60 | 0.04 | 0.43 | 0.18 | -0.90 | 0.62 | 0 | 2.00 |
| Interventionsgruppe Jungen (n = 96) | T1 | 96 | 1.13 | 1.00 | 0.05 | 0.47 | 0.22 | -0.37 | -0.04 | 0 | 2.00 |
| | T2 | 95 | 1.24 | 1.20 | 0.05 | 0.44 | 0.20 | -0.07 | -0.69 | 0.2 | 2.00 |
| | T3 | 96 | 1.27 | 1.20 | 0.05 | 0.49 | 0.24 | -0.11 | -0.66 | 0 | 2.00 |
| Interventionsgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 146) | T1 | 146 | 1.34 | 1.30 | 0.03 | 0.39 | 0.15 | 0.12 | -0.95 | 0.4 | 2.00 |
| | T2 | 146 | 1.40 | 1.40 | 0.03 | 0.40 | 0.16 | -0.35 | -0.66 | 0.40 | 2.00 |
| | T3 | 146 | 1.50 | 1.60 | 0.04 | 0.48 | 0.23 | -0.75 | 0.07 | 0 | 2.00 |
| Interventionsgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 30) | T1 | 30 | 1.11 | 1.10 | 0.07 | 0.39 | 0.15 | -0.01 | -0.50 | 0.40 | 1.80 |
| | T2 | 30 | 1.23 | 1.00 | 0.07 | 0.38 | 0.15 | 0.53 | -0.86 | 0.60 | 2.00 |
| | T3 | 30 | 1.36 | 1.40 | 0.07 | 0.41 | 0.16 | 0.13 | -0.80 | 0.60 | 2.00 |
| Interventionsgruppe Auffällig-Kategorie (n = 23) | T1 | 23 | 0.67 | 0.80 | 0.09 | 0.44 | 0.19 | -0.15 | -0.88 | 0 | 1.40 |
| | T2 | 22 | 1.16 | 1.20 | 0.09 | 0.41 | 0.17 | -0.95 | 1.08 | 0.20 | 1.80 |
| | T3 | 23 | 1.04 | 1.00 | 0.09 | 0.44 | 0.20 | 0.14 | -1.06 | 0.40 | 1.80 |

Tabelle A.39: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Prosoziales Verhalten“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Kontrollgruppe.

| | | SDQ „Prosoziales Verhalten“ Kontrollgruppe | | | | | | | | | |
|--|----|---|------|------|------|------|------|-------|-------|------|------|
| | | N | M | MD | SE | SD | Var | Sk | Kurt | Min | Max |
| Kontrollgruppe Mädchen (n = 84) | T1 | 83 | 1.45 | 1.40 | 0.05 | 0.42 | 0.18 | -0.30 | -0.70 | 0.4 | 2.00 |
| | T2 | 84 | 1.46 | 1.40 | 0.05 | 0.44 | 0.19 | -0.63 | -0.22 | 0.4 | 2.00 |
| | T3 | 84 | 1.69 | 1.80 | 0.04 | 0.35 | 0.12 | -1.00 | -0.08 | 0.80 | 2.00 |
| Kontrollgruppe Jungen (n = 88) | T1 | 87 | 1.22 | 1.20 | 0.05 | 0.48 | 0.23 | 0.04 | -0.92 | 0.2 | 2.00 |
| | T2 | 88 | 1.28 | 1.20 | 0.05 | 0.48 | 0.23 | -0.17 | -0.55 | 0 | 2.00 |
| | T3 | 88 | 1.38 | 1.40 | 0.05 | 0.45 | 0.20 | -0.59 | 0.15 | 0 | 2.00 |
| Kontrollgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 121) | T1 | 121 | 1.44 | 1.60 | 0.04 | 0.44 | 0.19 | -0.41 | -0.72 | 0.40 | 2.00 |
| | T2 | 121 | 1.44 | 1.40 | 0.04 | 0.45 | 0.20 | -0.47 | -0.62 | 0.40 | 2.00 |
| | T3 | 121 | 1.61 | 1.80 | 0.04 | 0.39 | 0.15 | -0.74 | -0.38 | 0.40 | 2.00 |
| Kontrollgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 29) | T1 | 29 | 1.14 | 1.20 | 0.07 | 0.39 | 0.15 | 0.13 | 0.10 | 0.40 | 2.00 |
| | T2 | 29 | 1.30 | 1.40 | 0.09 | 0.46 | 0.21 | -0.50 | -0.08 | 0.20 | 2.00 |
| | T3 | 29 | 1.41 | 1.60 | 0.08 | 0.45 | 0.20 | -0.66 | 0.04 | 0.20 | 2.00 |
| Kontrollgruppe Auffällig-Kategorie (n = 20) | T1 | 20 | 0.95 | 0.90 | 0.09 | 0.41 | 0.17 | 0.54 | 0.44 | 0.20 | 1.80 |
| | T2 | 20 | 1.04 | 1.00 | 0.11 | 0.47 | 0.22 | 0.21 | 1.19 | 0 | 2.00 |
| | T3 | 20 | 1.25 | 1.40 | 0.12 | 0.54 | 0.29 | -0.56 | 0.05 | 0 | 2.00 |

Tabelle A.40: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Gesamtproblemwert“ für die Gesamtstichprobe ($N_{Erz} = 371$), die Interventions- und Kontrollgruppe, für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie.

| | | SDQ „Gesamtproblemwert“ Gesamtstichprobe | | | | | | | | | |
|---|----|---|------|------|------|------|------|-------|-------|------|------|
| | | N | M | MD | SE | SD | Var | Sk | Kurt | Min | Max |
| Gesamtstichprobe ($N_{Erz} = 371$) | T1 | 369 | 0.43 | 0.40 | 0.02 | 0.29 | 0.08 | 0.85 | 0.78 | 0 | 1.5 |
| | T2 | 370 | 0.36 | 0.30 | 0.01 | 0.27 | 0.07 | 1.06 | 0.89 | 0 | 1.35 |
| | T3 | 371 | 0.36 | 0.30 | 0.02 | 0.29 | 0.09 | 1.48 | 3.12 | 0 | 1.70 |
| Gesamtstichprobe Interventionsgruppe ($n_{IG} = 199$) | T1 | 199 | 0.44 | 0.40 | 0.02 | 0.30 | 0.09 | 1.10 | 1.36 | 0 | 1.50 |
| | T2 | 198 | 0.35 | 0.30 | 0.02 | 0.27 | 0.07 | 1.27 | 1.59 | 0 | 1.35 |
| | T3 | 199 | 0.40 | 0.35 | 0.02 | 0.31 | 0.09 | 1.27 | 2.07 | 0 | 1.70 |
| Gesamtstichprobe Kontrollgruppe ($n_{KG} = 172$) | T1 | 170 | 0.42 | 0.40 | 0.02 | 0.27 | 0.07 | 0.40 | -0.62 | 0 | 1.20 |
| | T2 | 172 | 0.38 | 0.35 | 0.02 | 0.27 | 0.07 | 0.83 | 0.26 | 0 | 1.20 |
| | T3 | 172 | 0.30 | 0.25 | 0.02 | 0.27 | 0.07 | 1.81 | 5.55 | 0 | 1.65 |
| Gesamtstichprobe Mädchen ($n = 187$) | T1 | 186 | 0.38 | 0.35 | 0.02 | 0.25 | 0.06 | 1.03 | 1.75 | 0 | 1.45 |
| | T2 | 187 | 0.30 | 0.25 | 0.02 | 0.22 | 0.05 | 1.17 | 1.82 | 0 | 1.20 |
| | T3 | 187 | 0.27 | 0.21 | 0.02 | 0.23 | 0.05 | 1.14 | 1.61 | 0 | 1.15 |
| Gesamtstichprobe Jungen ($n = 184$) | T1 | 183 | 0.49 | 0.45 | 0.02 | 0.31 | 0.09 | 0.64 | 0.22 | 0 | 1.50 |
| | T2 | 183 | 0.42 | 0.37 | 0.02 | 0.30 | 0.09 | 0.82 | 0.10 | 0 | 1.35 |
| | T3 | 184 | 0.44 | 0.35 | 0.02 | 0.33 | 0.11 | 1.39 | 2.39 | 0 | 1.70 |
| Gesamtstichprobe Unauffällig-Kategorie ($n = 267$) | T1 | 267 | 0.29 | 0.30 | 0.01 | 0.16 | 0.03 | -0.04 | -1.07 | 0 | 0.59 |
| | T2 | 267 | 0.27 | 0.25 | 0.01 | 0.19 | 0.04 | 1.10 | 2.30 | 0 | 1.15 |
| | T3 | 267 | 0.27 | 0.21 | 0.01 | 0.23 | 0.05 | 1.71 | 6.09 | 0 | 1.65 |
| Gesamtstichprobe Grenzwertig-Kategorie ($n = 59$) | T1 | 59 | 0.67 | 0.67 | 0.01 | 0.06 | 0.01 | 0.06 | -1.36 | 0.6 | 0.75 |
| | T2 | 59 | 0.51 | 0.50 | 0.03 | 0.25 | 0.06 | 0.01 | -0.34 | 0 | 1.00 |
| | T3 | 59 | 0.47 | 0.45 | 0.03 | 0.22 | 0.05 | 1.71 | 7.03 | 0.05 | 1.50 |
| Gesamtstichprobe Auffällig-Kategorie ($n = 43$) | T1 | 43 | 0.98 | 0.95 | 0.03 | 0.19 | 0.04 | 1.47 | 1.30 | 0.80 | 1.50 |
| | T2 | 42 | 0.75 | 0.75 | 0.05 | 0.31 | 0.10 | -0.14 | -0.91 | 0.20 | 1.35 |
| | T3 | 43 | 0.77 | 0.75 | 0.05 | 0.36 | 0.13 | 0.45 | -0.25 | 0.15 | 1.70 |

Tabelle A.41: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Gesamtproblemwert“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Interventionsgruppe.

| | | SDQ „Gesamtproblemwert“ Interventionsgruppe | | | | | | | | | |
|---|----|--|------|------|------|------|------|-------|-------|------|------|
| | | N | M | MD | SE | SD | Var | Sk | Kurt | Min | Max |
| Interventionsgruppe Mädchen (n = 103) | T1 | 103 | 0.37 | 0.32 | 0.03 | 0.25 | 0.06 | 1.30 | 3.02 | 0 | 1.45 |
| | T2 | 103 | 0.28 | 0.25 | 0.02 | 0.19 | 0.04 | 1.02 | 1.56 | 0 | 0.93 |
| | T3 | 103 | 0.30 | 0.28 | 0.02 | 0.23 | 0.05 | 1.19 | 2.13 | 0 | 1.15 |
| Interventionsgruppe Jungen (n = 96) | T1 | 96 | 0.53 | 0.47 | 0.03 | 0.33 | 0.11 | 0.84 | 0.44 | 0.05 | 1.50 |
| | T2 | 95 | 0.43 | 0.37 | 0.03 | 0.31 | 0.10 | 0.94 | 0.25 | 0 | 1.35 |
| | T3 | 96 | 0.50 | 0.45 | 0.04 | 0.34 | 0.12 | 1.03 | 1.12 | 0 | 1.70 |
| Interventionsgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 146) | T1 | 146 | 0.30 | 0.30 | 0.01 | 0.16 | 0.02 | 0.02 | -1.13 | 0 | 0.59 |
| | T2 | 146 | 0.26 | 0.25 | 0.02 | 0.19 | 0.04 | 1.39 | 3.67 | 0 | 1.15 |
| | T3 | 146 | 0.30 | 0.26 | 0.02 | 0.23 | 0.05 | 1.06 | 1.77 | 0 | 1.25 |
| Interventionsgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 30) | T1 | 30 | 0.67 | 0.67 | 0.01 | 0.05 | 0.01 | 0.11 | -1.22 | 0.60 | 0.75 |
| | T2 | 30 | 0.46 | 0.45 | 0.04 | 0.22 | 0.05 | 0.18 | 0.47 | 0 | 1.00 |
| | T3 | 30 | 0.50 | 0.48 | 0.03 | 0.18 | 0.03 | -0.19 | -0.87 | 0.15 | 0.80 |
| Interventionsgruppe Auffällig-Kategorie (n = 23) | T1 | 23 | 1.06 | 1.00 | 0.05 | 0.22 | 0.05 | 0.83 | -0.55 | 0.80 | 1.50 |
| | T2 | 22 | 0.75 | 0.80 | 0.07 | 0.34 | 0.12 | -0.23 | -1.02 | 0.20 | 1.35 |
| | T3 | 23 | 0.89 | 0.95 | 0.08 | 0.38 | 0.15 | 0.10 | -0.63 | 0.25 | 1.70 |

Tabelle A.42: Deskriptive Ergebnisse der SDQ-Skala „Gesamtproblemwert“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Kontrollgruppe.

| | | SDQ „Gesamtproblemwert“ Kontrollgruppe | | | | | | | | | |
|--|----|---|------|------|------|------|------|-------|-------|------|------|
| | | N | M | MD | SE | SD | Var | Sk | Kurt | Min | Max |
| Kontrollgruppe Mädchen (n = 84) | T1 | 83 | 0.38 | 0.40 | 0.03 | 0.25 | 0.06 | 0.71 | 0.43 | 0 | 1.20 |
| | T2 | 84 | 0.33 | 0.30 | 0.03 | 0.26 | 0.07 | 1.09 | 1.27 | 0 | 1.20 |
| | T3 | 84 | 0.23 | 0.18 | 0.02 | 0.22 | 0.05 | 1.12 | 0.95 | 0 | 0.95 |
| Kontrollgruppe Jungen (n = 88) | T1 | 87 | 0.46 | 0.42 | 0.03 | 0.28 | 0.08 | 0.13 | -1.12 | 0 | 0.95 |
| | T2 | 88 | 0.42 | 0.40 | 0.03 | 0.28 | 0.08 | 0.63 | -0.23 | 0 | 1.15 |
| | T3 | 88 | 0.37 | 0.30 | 0.03 | 0.29 | 0.09 | 2.00 | 5.98 | 0 | 1.65 |
| Kontrollgruppe Unauf- fällig-Kategorie (n = 121) | T1 | 121 | 0.28 | 0.30 | 0.02 | 0.16 | 0.03 | -0.09 | -1.05 | 0 | 0.55 |
| | T2 | 121 | 0.27 | 0.25 | 0.02 | 0.19 | 0.03 | 0.74 | 0.69 | 0 | 1.00 |
| | T3 | 121 | 0.22 | 0.20 | 0.02 | 0.22 | 0.05 | 2.79 | 15.2 | 0 | 1.65 |
| Kontrollgruppe Grenz- wertig-Kategorie (n = 29) | T1 | 29 | 0.67 | 0.70 | 0.01 | 0.06 | 0.01 | -0.01 | -1.52 | 0.60 | 0.75 |
| | T2 | 29 | 0.57 | 0.65 | 0.05 | 0.26 | 0.07 | -0.28 | -0.48 | 0 | 1.00 |
| | T3 | 29 | 0.43 | 0.40 | 0.05 | 0.26 | 0.07 | 2.55 | 9.88 | 0.05 | 1.50 |
| Kontrollgruppe Auffällig-Kategorie (n = 20) | T1 | 20 | 0.89 | 0.87 | 0.02 | 0.09 | 0.01 | 2.08 | 6.42 | 0.80 | 1.20 |
| | T2 | 20 | 0.74 | 0.69 | 0.06 | 0.28 | 0.08 | -0.04 | -0.73 | 0.20 | 1.20 |
| | T3 | 20 | 0.62 | 0.60 | 0.06 | 0.26 | 0.07 | 0.27 | 0.01 | 0.15 | 1.20 |

Skala „Positives Konfliktverhalten“

Tabelle A.43: Deskriptive Ergebnisse der Skala „Positives Konfliktverhalten“ für die Gesamtstichprobe ($N_{Erz} = 371$), die Interventions- und Kontrollgruppe, für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie.

| | | Positives Konfliktverhalten | | | | | | | | | |
|---|----|-----------------------------|------|------|------|------|------|-------|-------|------|------|
| | | Gesamtstichprobe | | | | | | | | | |
| | | N | M | MD | SE | SD | Var | Sk | Kurt | Min | Max |
| Gesamtstichprobe ($N_{Erz} = 371$) | T1 | 355 | 2.50 | 2.67 | 0.04 | 0.68 | 0.46 | -0.31 | -0.49 | 1.00 | 4.00 |
| | T2 | 367 | 2.70 | 2.67 | 0.04 | 0.68 | 0.46 | -0.08 | -0.08 | 1.00 | 4.67 |
| | T3 | 370 | 2.91 | 3.00 | 0.04 | 0.71 | 0.50 | -0.37 | -0.20 | 1.00 | 4.00 |
| Gesamtstichprobe Interventionsgruppe ($n_{IG} = 199$) | T1 | 191 | 2.46 | 2.50 | 0.05 | 0.64 | 0.41 | -0.52 | -0.22 | 1.00 | 4.00 |
| | T2 | 196 | 2.69 | 2.67 | 0.04 | 0.61 | 0.37 | -0.35 | -0.05 | 1.33 | 4.00 |
| | T3 | 198 | 2.86 | 3.00 | 0.05 | 0.73 | 0.53 | -0.36 | -0.30 | 1.00 | 4.00 |
| Gesamtstichprobe Kontrollgruppe ($n_{KG} = 172$) | T1 | 164 | 2.55 | 2.67 | 0.06 | 0.73 | 0.53 | -0.19 | -0.78 | 1.00 | 4.00 |
| | T2 | 171 | 2.70 | 2.67 | 0.06 | 0.74 | 0.55 | 0.10 | -0.25 | 1.00 | 4.67 |
| | T3 | 172 | 2.97 | 3.00 | 0.05 | 0.68 | 0.46 | -0.35 | -0.08 | 1.00 | 4.00 |
| Gesamtstichprobe Mädchen ($n = 187$) | T1 | 179 | 2.63 | 2.67 | 0.05 | 0.64 | 0.41 | -0.41 | -0.09 | 1.00 | 4.00 |
| | T2 | 186 | 2.76 | 3.00 | 0.05 | 0.64 | 0.41 | -0.04 | -0.01 | 1.33 | 4.67 |
| | T3 | 187 | 3.08 | 3.00 | 0.05 | 0.66 | 0.43 | -0.55 | 0.03 | 1.00 | 4.00 |
| Gesamtstichprobe Jungen ($n = 184$) | T1 | 176 | 2.38 | 2.33 | 0.05 | 0.70 | 0.49 | -0.17 | -0.75 | 1.00 | 4.00 |
| | T2 | 181 | 2.63 | 2.67 | 0.05 | 0.71 | 0.50 | -0.05 | -0.18 | 1.00 | 4.67 |
| | T3 | 183 | 2.73 | 2.67 | 0.05 | 0.71 | 0.50 | -0.19 | -0.16 | 1.00 | 4.00 |
| Gesamtstichprobe Unauffällig-Kategorie ($n = 267$) | T1 | 254 | 2.70 | 2.83 | 0.04 | 0.58 | 0.34 | -0.26 | -0.25 | 1.00 | 4.00 |
| | T2 | 265 | 2.83 | 3.00 | 0.04 | 0.62 | 0.39 | -0.15 | 0.22 | 1.00 | 4.67 |
| | T3 | 266 | 3.04 | 3.00 | 0.04 | 0.65 | 0.43 | -0.27 | -0.53 | 1.33 | 4.00 |
| Gesamtstichprobe Grenzwertig-Kategorie ($n = 59$) | T1 | 59 | 2.16 | 2.33 | 0.08 | 0.64 | 0.41 | -0.30 | -1.06 | 1.00 | 3.00 |
| | T2 | 59 | 2.48 | 2.33 | 0.09 | 0.71 | 0.50 | 0.40 | 0.49 | 1.00 | 4.67 |
| | T3 | 59 | 2.76 | 2.67 | 0.08 | 0.61 | 0.38 | -0.28 | 0.15 | 1.00 | 4.00 |
| Gesamtstichprobe Auffällig-Kategorie ($n = 43$) | T1 | 42 | 1.79 | 1.67 | 0.09 | 0.60 | 0.36 | 0.56 | -0.66 | 1.00 | 3.00 |
| | T2 | 41 | 2.14 | 2.00 | 0.10 | 0.62 | 0.39 | 0.42 | -0.34 | 1.00 | 3.67 |
| | T3 | 43 | 2.36 | 2.33 | 0.13 | 0.85 | 0.72 | -0.01 | -0.70 | 1.00 | 4.00 |

Tabelle A.44: Deskriptive Ergebnisse der Skala „Positives Konfliktverhalten“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Interventionsgruppe.

| | | Positives Konfliktverhalten Interventionsgruppe | | | | | | | | | |
|---|----|--|------|------|------|------|------|-------|-------|------|------|
| | | N | M | MD | SE | SD | Var | Sk | Kurt | Min | Max |
| Interventionsgruppe Mädchen (n = 103) | T1 | 97 | 2.61 | 2.67 | 0.06 | 0.58 | 0.34 | -0.65 | 0.60 | 1.00 | 4.00 |
| | T2 | 102 | 2.76 | 3.00 | 0.06 | 0.55 | 0.30 | -0.24 | 0.33 | 1.33 | 4.00 |
| | T3 | 103 | 3.05 | 3.00 | 0.07 | 0.67 | 0.45 | -0.61 | 0.40 | 1.00 | 4.00 |
| Interventionsgruppe Jungen (n = 96) | T1 | 94 | 2.30 | 2.33 | 0.07 | 0.65 | 0.43 | -0.35 | -0.72 | 1.00 | 3.67 |
| | T2 | 94 | 2.62 | 2.67 | 0.07 | 0.67 | 0.44 | -0.32 | -0.45 | 1.33 | 4.00 |
| | T3 | 95 | 2.65 | 2.67 | 0.08 | 0.74 | 0.54 | -0.09 | -0.47 | 1.00 | 4.00 |
| Interventionsgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 146) | T1 | 138 | 2.66 | 2.67 | 0.04 | 0.50 | 0.25 | -0.30 | 0.16 | 1.00 | 4.00 |
| | T2 | 145 | 2.84 | 3.00 | 0.05 | 0.56 | 0.31 | -0.44 | 0.58 | 1.33 | 4.00 |
| | T3 | 145 | 2.99 | 3.00 | 0.06 | 0.66 | 0.44 | -0.25 | -0.57 | 1.33 | 4.00 |
| Interventionsgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 30) | T1 | 30 | 2.18 | 2.33 | 0.11 | 0.61 | 0.37 | -0.41 | -0.77 | 1.00 | 3.00 |
| | T2 | 30 | 2.38 | 2.33 | 0.10 | 0.52 | 0.27 | -0.24 | -0.62 | 1.33 | 3.33 |
| | T3 | 30 | 2.78 | 2.67 | 0.11 | 0.60 | 0.36 | 0.14 | -0.45 | 1.67 | 4.00 |
| Interventionsgruppe Auffällig-Kategorie (n = 23) | T1 | 23 | 1.62 | 1.33 | 0.13 | 0.61 | 0.37 | 0.96 | -0.20 | 1.00 | 3.00 |
| | T2 | 21 | 2.18 | 2.00 | 0.15 | 0.66 | 0.44 | 0.40 | -0.36 | 1.33 | 3.67 |
| | T3 | 23 | 2.12 | 2.33 | 0.18 | 0.85 | 0.72 | 0.27 | -0.82 | 1.00 | 3.67 |

Tabelle A.45: Deskriptive Ergebnisse der Skala „Positives Konfliktverhalten“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Kontrollgruppe.

| | | Positives Konfliktverhalten Kontrollgruppe | | | | | | | | | |
|--|----|---|------|------|------|------|------|-------|-------|------|------|
| | | N | M | MD | SE | SD | Var | Sk | Kurt | Min | Max |
| Kontrollgruppe Mädchen (n = 84) | T1 | 82 | 2.64 | 2.67 | 0.08 | 0.70 | 0.49 | -0.26 | -0.60 | 1.00 | 4.00 |
| | T2 | 84 | 2.76 | 2.83 | 0.08 | 0.73 | 0.53 | 0.07 | -0.40 | 1.33 | 4.67 |
| | T3 | 84 | 3.13 | 3.00 | 0.07 | 0.65 | 0.42 | -0.46 | -0.47 | 1.67 | 4.00 |
| Kontrollgruppe Jungen (n = 88) | T1 | 82 | 2.46 | 2.33 | 0.08 | 0.74 | 0.55 | -0.11 | -0.90 | 1.00 | 4.00 |
| | T2 | 87 | 2.64 | 2.67 | 0.08 | 0.76 | 0.57 | 0.14 | -0.05 | 1.00 | 4.67 |
| | T3 | 88 | 2.83 | 2.67 | 0.07 | 0.67 | 0.46 | -0.27 | 0.39 | 1.00 | 4.00 |
| Kontrollgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 121) | T1 | 116 | 2.75 | 3.00 | 0.06 | 0.67 | 0.45 | -0.33 | -0.62 | 1.33 | 4.00 |
| | T2 | 120 | 2.83 | 3.00 | 0.06 | 0.69 | 0.48 | 0.04 | -0.15 | 1.00 | 4.67 |
| | T3 | 121 | 3.09 | 3.00 | 0.06 | 0.65 | 0.42 | -0.30 | -0.46 | 1.33 | 4.00 |
| Kontrollgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 29) | T1 | 29 | 2.13 | 2.00 | 0.13 | 0.69 | 0.47 | -0.21 | -1.27 | 1.00 | 3.00 |
| | T2 | 29 | 2.59 | 2.67 | 0.16 | 0.86 | 0.74 | 0.29 | -0.14 | 1.00 | 4.67 |
| | T3 | 29 | 2.74 | 2.67 | 0.12 | 0.63 | 0.40 | -0.66 | 0.77 | 1.00 | 3.67 |
| Kontrollgruppe Auffällig-Kategorie (n = 20) | T1 | 19 | 1.98 | 2.00 | 0.13 | 0.55 | 0.30 | 0.43 | -0.23 | 1.00 | 3.00 |
| | T2 | 20 | 2.10 | 2.00 | 0.13 | 0.59 | 0.35 | 0.43 | -0.14 | 1.00 | 3.33 |
| | T3 | 20 | 2.63 | 2.67 | 0.17 | 0.77 | 0.60 | -0.21 | 0.16 | 1.00 | 4.00 |

„Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ (SEW)

Tabelle A.46: Deskriptive Ergebnisse der „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ für die Gesamtstichprobe ($N_{Test} = 313$), die Interventions- und Kontrollgruppe, für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie.

| | | SEW Emotionswissen | | | | | | | | | |
|---|----|--------------------|------|------|------|------|------|-------|-------|------|------|
| | | Gesamtstichprobe | | | | | | | | | |
| | | N | M | MD | SE | SD | Var | Sk | Kurt | Min | Max |
| Gesamtstichprobe ($N_{Test} = 313$) | T1 | 313 | 3.00 | 3.00 | 0.07 | 1.19 | 1.43 | -0.16 | -0.02 | 0 | 6.00 |
| | T2 | 313 | 3.52 | 4.00 | 0.07 | 1.18 | 1.39 | -0.23 | -0.16 | 0 | 6.00 |
| | T3 | 313 | 4.19 | 4.00 | 0.06 | 1.07 | 1.15 | -0.20 | -0.41 | 1.00 | 6.00 |
| Gesamtstichprobe Interventionsgruppe ($n_{IG} = 160$) | T1 | 160 | 2.89 | 3.00 | 0.09 | 1.16 | 1.35 | -0.24 | -0.05 | 0 | 6.00 |
| | T2 | 160 | 3.36 | 3.00 | 0.09 | 1.18 | 1.39 | -0.20 | -0.03 | 0 | 6.00 |
| | T3 | 160 | 4.13 | 4.00 | 0.08 | 1.09 | 1.19 | -0.16 | 0.19 | 1.00 | 6.00 |
| Gesamtstichprobe Kontrollgruppe ($n_{KG} = 153$) | T1 | 153 | 3.11 | 3.00 | 0.10 | 1.22 | 1.49 | -0.13 | -0.01 | 0 | 6.00 |
| | T2 | 153 | 3.69 | 4.00 | 0.09 | 1.15 | 1.33 | -0.26 | -0.27 | 1.00 | 6.00 |
| | T3 | 153 | 4.25 | 4.00 | 0.08 | 1.05 | 1.11 | -0.24 | -0.32 | 2.00 | 6.00 |
| Gesamtstichprobe Mädchen ($n = 159$) | T1 | 159 | 3.03 | 3.00 | 0.09 | 1.11 | 1.23 | 0.05 | -0.15 | 1.00 | 6.00 |
| | T2 | 159 | 3.54 | 4.00 | 0.09 | 1.17 | 1.36 | -0.16 | -0.35 | 1.00 | 6.00 |
| | T3 | 159 | 4.21 | 4.00 | 0.09 | 1.09 | 1.19 | -0.22 | -0.27 | 1.00 | 6.00 |
| Gesamtstichprobe Jungen ($n = 154$) | T1 | 154 | 2.96 | 3.00 | 0.10 | 1.28 | 1.63 | -0.29 | -0.05 | 0 | 6.00 |
| | T2 | 154 | 3.51 | 4.00 | 0.10 | 1.19 | 1.42 | -0.30 | 0.05 | 0 | 6.00 |
| | T3 | 154 | 4.16 | 4.00 | 0.09 | 1.06 | 1.12 | -0.20 | -0.56 | 2.00 | 6.00 |
| Gesamtstichprobe Unauffällig-Kategorie ($n = 182$) | T1 | 182 | 3.13 | 3.00 | 0.08 | 1.10 | 1.21 | -0.06 | -0.09 | 0 | 6.00 |
| | T2 | 182 | 3.63 | 4.00 | 0.08 | 1.08 | 1.16 | -0.27 | -0.07 | 1.00 | 6.00 |
| | T3 | 182 | 4.40 | 4.00 | 0.08 | 1.07 | 1.14 | -0.28 | -0.52 | 2.00 | 6.00 |
| Gesamtstichprobe Grenzwertig-Kategorie ($n = 45$) | T1 | 45 | 2.62 | 3.00 | 0.15 | 1.03 | 1.06 | -0.35 | 0.14 | 0 | 5.00 |
| | T2 | 45 | 3.20 | 3.00 | 0.19 | 1.25 | 1.57 | -0.18 | 0.14 | 0 | 6.00 |
| | T3 | 45 | 3.84 | 4.00 | 0.14 | 0.93 | 0.86 | -0.21 | -0.09 | 2.00 | 6.00 |
| Gesamtstichprobe Auffällig-Kategorie ($n = 31$) | T1 | 31 | 2.58 | 3.00 | 0.29 | 1.61 | 2.59 | 0.08 | -0.53 | 0 | 6.00 |
| | T2 | 31 | 3.23 | 3.00 | 0.24 | 1.33 | 1.78 | 0.10 | -0.75 | 1.00 | 6.00 |
| | T3 | 31 | 4.10 | 4.00 | 0.20 | 1.11 | 1.22 | -0.36 | -0.60 | 2.00 | 6.00 |

Tabelle A.47: Deskriptive Ergebnisse der „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Interventionsgruppe.

| | | SEW Emotionswissen Interventionsgruppe | | | | | | | | | |
|--|----|---|------|------|------|------|------|-------|-------|------|------|
| | | N | M | MD | SE | SD | Var | Sk | Kurt | Min | Max |
| Interventionsgruppe Mädchen (n = 81) | T1 | 81 | 2.95 | 3.00 | 0.12 | 1.05 | 1.10 | -0.17 | -0.30 | 1.00 | 5.00 |
| | T2 | 81 | 3.36 | 3.00 | 0.13 | 1.15 | 1.33 | 0.01 | -0.23 | 1.00 | 6.00 |
| | T3 | 81 | 4.15 | 4.00 | 0.12 | 1.10 | 1.20 | -0.30 | -0.14 | 1.00 | 6.00 |
| Interventionsgruppe Jungen (n = 79) | T1 | 79 | 2.82 | 3.00 | 0.14 | 1.27 | 1.61 | -0.24 | -0.07 | 0 | 6.00 |
| | T2 | 79 | 3.37 | 3.00 | 0.14 | 1.21 | 1.47 | -0.39 | 0.21 | 0 | 6.00 |
| | T3 | 79 | 4.10 | 4.00 | 0.12 | 1.09 | 1.20 | -0.02 | -0.74 | 2.00 | 6.00 |
| Interventionsgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 91) | T1 | 91 | 3.14 | 3.00 | 0.11 | 1.02 | 1.04 | -0.23 | -0.31 | 1.00 | 5.00 |
| | T2 | 91 | 3.57 | 4.00 | 0.11 | 1.07 | 1.14 | -0.19 | 0.14 | 1.00 | 6.00 |
| | T3 | 91 | 4.42 | 5.00 | 0.11 | 1.08 | 1.16 | -0.36 | -0.53 | 2.00 | 6.00 |
| Interventionsgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 23) | T1 | 23 | 2.52 | 3.00 | 0.19 | 0.90 | 0.81 | -0.07 | -0.57 | 1.00 | 4.00 |
| | T2 | 23 | 2.91 | 3.00 | 0.27 | 1.28 | 1.63 | 0.18 | 1.16 | 0 | 6.00 |
| | T3 | 23 | 3.78 | 4.00 | 0.17 | 0.79 | 0.63 | -0.17 | -0.24 | 2.00 | 5.00 |
| Interventionsgruppe Auffällig-Kategorie (n = 17) | T1 | 17 | 2.35 | 3.00 | 0.39 | 1.62 | 2.62 | 0.25 | 0.22 | 0 | 6.00 |
| | T2 | 17 | 3.06 | 3.00 | 0.34 | 1.39 | 1.93 | -0.12 | -1.14 | 1.00 | 5.00 |
| | T3 | 17 | 4.00 | 4.00 | 0.30 | 1.22 | 1.50 | 0.00 | -0.74 | 2.00 | 6.00 |

Tabelle A.48: Deskriptive Ergebnisse der „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ für die Mädchen und Jungen sowie für die Unauffällig-, Grenzwertig- und Auffällig-Kategorie innerhalb der Kontrollgruppe.

| | | SEW Emotionswissen Kontrollgruppe | | | | | | | | | |
|---|----|--------------------------------------|------|------|------|------|------|-------|-------|------|------|
| | | N | M | MD | SE | SD | Var | Sk | Kurt | Min | Max |
| Kontrollgruppe Mädchen (n = 78) | T1 | 78 | 3.12 | 3.00 | 0.13 | 1.17 | 1.38 | 0.17 | -0.15 | 1.00 | 6.00 |
| | T2 | 78 | 3.72 | 4.00 | 0.13 | 1.16 | 1.35 | -0.34 | -0.23 | 1.00 | 6.00 |
| | T3 | 78 | 4.27 | 4.00 | 0.12 | 1.09 | 1.19 | -0.13 | -0.39 | 2.00 | 6.00 |
| Kontrollgruppe Jungen (n = 75) | T1 | 75 | 3.11 | 3.00 | 0.15 | 1.28 | 1.64 | -0.36 | 0.12 | 0 | 6.00 |
| | T2 | 75 | 3.67 | 4.00 | 0.13 | 1.16 | 1.33 | -0.18 | -0.24 | 1.00 | 6.00 |
| | T3 | 75 | 4.23 | 4.00 | 0.12 | 1.02 | 1.04 | -0.40 | -0.21 | 2.00 | 6.00 |
| Kontrollgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 91) | T1 | 91 | 3.12 | 3.00 | 0.12 | 1.18 | 1.40 | 0.05 | -0.01 | 0 | 6.00 |
| | T2 | 91 | 3.69 | 4.00 | 0.12 | 1.09 | 1.19 | -0.35 | -0.16 | 1.00 | 6.00 |
| | T3 | 91 | 4.39 | 4.00 | 0.11 | 1.06 | 1.13 | -0.20 | -0.46 | 2.00 | 6.00 |
| Kontrollgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 22) | T1 | 22 | 2.73 | 3.00 | 0.25 | 1.16 | 1.35 | -0.61 | 0.59 | 0 | 5.00 |
| | T2 | 22 | 3.50 | 3.50 | 0.25 | 1.19 | 1.41 | -0.57 | 0.03 | 1.00 | 5.00 |
| | T3 | 22 | 3.91 | 4.00 | 0.23 | 1.07 | 1.13 | -0.33 | -0.13 | 2.00 | 6.00 |
| Kontrollgruppe Auffällig-Kategorie (n = 14) | T1 | 14 | 2.86 | 3.00 | 0.43 | 1.61 | 2.59 | -0.12 | -0.95 | 0 | 5.00 |
| | T2 | 14 | 3.43 | 3.00 | 0.34 | 1.28 | 1.65 | 0.57 | -0.55 | 2.00 | 6.00 |
| | T3 | 14 | 4.21 | 4.50 | 0.26 | 0.98 | 0.95 | -1.07 | 0.37 | 2.00 | 5.00 |

6.2.3 Überprüfung der Voraussetzungen zur Berechnung von Varianzanalysen

In den folgenden Tabellen sind die Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests und des Jarque-Bera-Tests zur Überprüfung der univariaten Normalverteilungsannahme für die einzelnen Gruppen dargestellt. Für den Fall, dass diese Voraussetzung erfüllt war, wurde zusätzlich die multivariate Normalverteilungsannahme mit einem auf dem Small's Test basierenden Omnibus-Test überprüft (siehe DeCarlo, 1997). Wenn die univariate Normalverteilung als nicht gegeben angesehen wurde, wurde auf eine Überprüfung der multivariaten Normalverteilung verzichtet. Anschließend erfolgen die Analysen der Varianzhomogenität mittels Levene-Tests.

Überprüfung der Normalverteilungsannahmen

Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-deu)

Tabelle A.49: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Extern. Verhaltensauffälligg.“ für d. Gesamtstichpr., IG u. KG, Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auff.-Kategorie.

| | | SDQ „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ Gesamtstichprobe | | | | | |
|--|----|---|-------|------------------|-------------|--------------|-------------|
| | | Kolmogorov-Smirnov-Test | | Jarque-Bera-Test | | Small's Test | |
| | | Z | p | LM | p | VQ | p |
| Gesamtstichprobe (N _{EIZ} = 371) | T1 | 3.32 | <.001 | 69.36 | <.001 | - | - |
| | T2 | 3.74 | <.001 | 96.54 | <.001 | | |
| | T3 | 4.04 | <.001 | 135.46 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Interventionsgruppe (n _{IG} = 199) | T1 | 2.48 | <.001 | 45.04 | <.001 | - | - |
| | T2 | 2.89 | <.001 | 34.62 | <.001 | | |
| | T3 | 3.01 | <.001 | 40.88 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Kontrollgruppe (n _{KG} = 172) | T1 | 2.43 | <.001 | 23.64 | <.001 | - | - |
| | T2 | 2.54 | <.001 | 50.08 | <.001 | | |
| | T3 | 3.09 | <.001 | 122.81 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Mädchen (n = 187) | T1 | 2.66 | <.001 | 81.41 | <.001 | - | - |
| | T2 | 3.13 | <.001 | 87.27 | <.001 | | |
| | T3 | 4.00 | <.001 | 110.52 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Jungen (n = 184) | T1 | 2.17 | <.001 | 16.55 | <.001 | - | - |
| | T2 | 2.41 | <.001 | 26.35 | <.001 | | |
| | T3 | 2.28 | <.001 | 34.71 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Unauffällig-Kategorie (n = 267) | T1 | 3.43 | <.001 | 56.52 | <.001 | - | - |
| | T2 | 3.81 | <.001 | 61.55 | <.001 | | |
| | T3 | 4.03 | <.001 | 331.52 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Grenzwertig-Kategorie (n = 59) | T1 | 1.25 | .088 | 2.67 | .264 | 16.71 | .010 |
| | T2 | 1.33 | .059 | 4.03 | .133 | | |
| | T3 | 1.28 | .076 | 6.07 | .048 | | |
| Gesamtstichprobe Auffällig-Kategorie (n = 43) | T1 | 0.89 | .407 | 1.67 | .434 | 5.42 | .492 |
| | T2 | 0.96 | .315 | 1.55 | .461 | | |
| | T3 | 0.96 | .311 | 0.53 | .767 | | |

Anmerkungen: Z, LM, VQ ... Prüfgrößen, p... Signifikanz, signifikante Ergebnisse (p<.05) sind fett gedruckt, Small's Test df... 6.00.

Tabelle A.50: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Extern. Verhaltensauffällig.“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff., Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerhalb d. IG.

| | | SDQ „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ | | | | | |
|--|----|---|-----------------|------------------|-----------------|--------------|------|
| | | Interventionsgruppe | | | | | |
| | | Kolmogorov-Smirnov-Test | | Jarque-Bera-Test | | Small's Test | |
| | | Z | p | LM | p | VQ | p |
| Interventionsgruppe Mädchen (n = 103) | T1 | 1.86 | .002 | 36.09 | <.001 | - | - |
| | T2 | 2.60 | <.001 | 23.83 | <.001 | | |
| | T3 | 2.94 | <.001 | 26.44 | <.001 | | |
| Interventionsgruppe Jungen (n = 96) | T1 | 1.78 | .004 | 13.83 | .001 | - | - |
| | T2 | 1.63 | .010 | 9.83 | .007 | | |
| | T3 | 1.40 | .041 | 8.77 | .013 | | |
| Interventionsgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 146) | T1 | 2.49 | <.001 | 45.95 | <.001 | - | - |
| | T2 | 2.96 | <.001 | 41.11 | <.001 | | |
| | T3 | 3.15 | <.001 | 97.00 | <.001 | | |
| Interventionsgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 30) | T1 | 1.06 | .213 | 1.34 | .511 | 6.48 | .372 |
| | T2 | 1.08 | .196 | 1.80 | .407 | | |
| | T3 | 0.82 | .510 | 2.67 | .263 | | |
| Interventionsgruppe Auffällig-Kategorie (n = 23) | T1 | 0.57 | .901 | 1.21 | .547 | 5.37 | .497 |
| | T2 | 0.67 | .753 | 1.13 | .567 | | |
| | T3 | 1.00 | .270 | 0.87 | .647 | | |

Anmerkungen: Z, LM, VQ ... Prüfgrößen, p... Signifikanz, signifikante Ergebnisse (p<.05) sind fett gedruckt, Small's Test df... 6.00.

Tabelle A.51: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Extern. Verhaltensauffällig.“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff., Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerhalb d. KG.

| | | SDQ „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ | | | | | |
|---|----|---|-----------------|------------------|-----------------|--------------|-----------------|
| | | Kontrollgruppe | | | | | |
| | | Kolmogorov-Smirnov-Test | | Jarque-Bera-Test | | Small's Test | |
| | | Z | p | LM | p | VQ | p |
| Kontrollgruppe Mädchen (n = 84) | T1 | 1.90 | .002 | 49.15 | <.001 | - | - |
| | T2 | 1.83 | .002 | 41.59 | <.001 | | |
| | T3 | 2.72 | <.001 | 99.31 | <.001 | | |
| Kontrollgruppe Jungen (n = 88) | T1 | 1.53 | .019 | 5.17 | .076 | 40.05 | <.001 |
| | T2 | 1.76 | .004 | 15.86 | <.001 | | |
| | T3 | 1.87 | .002 | 42.78 | <.001 | | |
| Kontrollgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 121) | T1 | 2.35 | <.001 | 16.28 | <.001 | - | - |
| | T2 | 2.40 | <.001 | 22.16 | <.001 | | |
| | T3 | 2.88 | <.001 | 304.50 | <.001 | | |
| Kontrollgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 29) | T1 | 0.91 | .373 | 1.52 | .468 | 8.68 | .192 |
| | T2 | 0.78 | .574 | 1.98 | .372 | | |
| | T3 | 1.10 | .177 | 3.71 | .157 | | |
| Kontrollgruppe Auffällig-Kategorie (n = 20) | T1 | 0.82 | .519 | 0.47 | .791 | 5.02 | .542 |
| | T2 | 0.80 | .542 | 0.86 | .651 | | |
| | T3 | 0.83 | .503 | 1.31 | .519 | | |

Anmerkungen: Z, LM, VQ ... Prüfgrößen, p... Signifikanz, signifikante Ergebnisse (p<.05) sind fett gedruckt, Small's Test df... 6.00.

Tabelle A.52: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ für d. Gesamtstichprobe, IG u. KG, Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie.

| | | SDQ „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ Gesamtstichprobe | | | | | |
|--|----|---|-------|------------------|-------|--------------|------|
| | | Kolmogorov-Smirnov-Test | | Jarque-Bera-Test | | Small's Test | |
| | | Z | p | LM | p | VQ | p |
| Gesamtstichprobe (N _{Erz} = 371) | T1 | 2.85 | <.001 | 35.64 | <.001 | - | - |
| | T2 | 2.84 | <.001 | 54.01 | <.001 | | |
| | T3 | 3.39 | <.001 | 50.43 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Interventionsgruppe (n _{IG} = 199) | T1 | 2.26 | <.001 | 21.16 | <.001 | - | - |
| | T2 | 2.00 | .001 | 28.23 | <.001 | | |
| | T3 | 2.27 | <.001 | 21.58 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Kontrollgruppe (n _{KG} = 172) | T1 | 2.04 | .001 | 15.26 | <.001 | - | - |
| | T2 | 2.02 | .001 | 25.88 | <.001 | | |
| | T3 | 2.52 | <.001 | 28.20 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Mädchen (n = 187) | T1 | 2.47 | <.001 | 29.14 | <.001 | - | - |
| | T2 | 2.78 | <.001 | 49.10 | <.001 | | |
| | T3 | 3.12 | <.001 | 51.99 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Jungen (n = 184) | T1 | 1.68 | .007 | 10.44 | .005 | - | - |
| | T2 | 1.88 | .002 | 12.96 | .002 | | |
| | T3 | 1.61 | <.001 | 9.55 | .008 | | |
| Gesamtstichprobe Unauffällig-Kategorie (n = 267) | T1 | 2.68 | <.001 | 20.94 | <.001 | - | - |
| | T2 | 3.18 | <.001 | 26.68 | <.001 | | |
| | T3 | 3.55 | <.001 | 42.47 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Grenzwertig-Kategorie (n = 59) | T1 | 0.89 | .414 | 1.45 | .483 | 9.90 | .129 |
| | T2 | 0.98 | .289 | 1.68 | .432 | | |
| | T3 | 1.17 | .127 | 4.58 | .102 | | |
| Gesamtstichprobe Auffällig-Kategorie (n = 43) | T1 | 0.86 | .448 | 2.18 | .337 | 9.08 | .169 |
| | T2 | 0.76 | .605 | 2.03 | .362 | | |
| | T3 | 0.72 | .676 | 1.09 | .580 | | |

Anmerkungen: Z, LM, VQ ... Prüfgrößen, p... Signifikanz, signifikante Ergebnisse (p<.05) sind fett gedruckt, Small's Test df... 6.00.

Tabelle A.53: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobl.“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerh. d. IG.

| | | SDQ „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ | | | | | |
|--|----|---|-------|------------------|-------|--------------|------|
| | | Interventionsgruppe | | | | | |
| | | Kolmogorov-Smirnov-Test | | Jarque-Bera-Test | | Small's Test | |
| | | Z | p | LM | p | VQ | p |
| Interventionsgruppe Mädchen (n = 103) | T1 | 2.13 | <.001 | 20.17 | <.001 | - | - |
| | T2 | 1.99 | .001 | 8.84 | .012 | | |
| | T3 | 2.18 | <.001 | 18.94 | <.001 | | |
| Interventionsgruppe Jungen (n = 96) | T1 | 1.36 | .051 | 5.08 | .079 | 15.15 | .019 |
| | T2 | 1.18 | .121 | 5.42 | .067 | | |
| | T3 | 1.16 | .135 | 4.27 | .118 | | |
| Interventionsgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 146) | T1 | 2.14 | <.001 | 8.52 | .014 | - | - |
| | T2 | 2.08 | <.001 | 21.25 | <.001 | | |
| | T3 | 2.45 | <.001 | 20.34 | <.001 | | |
| Interventionsgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 30) | T1 | 0.72 | .682 | 1.71 | .425 | 6.86 | .334 |
| | T2 | 0.74 | .648 | 0.53 | .766 | | |
| | T3 | 0.76 | .616 | 1.72 | .423 | | |
| Interventionsgruppe Auffällig-Kategorie (n = 23) | T1 | 0.72 | .675 | 1.39 | .500 | 6.65 | .355 |
| | T2 | 0.74 | .653 | 1.22 | .543 | | |
| | T3 | 1.00 | .274 | 1.24 | .537 | | |

Anmerkungen: Z, LM, VQ ... Prüfgrößen, p... Signifikanz, signifikante Ergebnisse (p<.05) sind fett gedruckt, Small's Test df... 6.00.

Tabelle A.54: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobl.“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerh. d. KG.

| | | SDQ „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ | | | | | |
|---|----|---|-------|------------------|-------|--------------|------|
| | | Kontrollgruppe | | | | | |
| | | Kolmogorov-Smirnov-Test | | Jarque-Bera-Test | | Small's Test | |
| | | Z | p | LM | p | VQ | p |
| Kontrollgruppe Mädchen (n = 84) | T1 | 1.61 | .011 | 9.95 | .007 | - | - |
| | T2 | 1.95 | .001 | 26.91 | <.001 | | |
| | T3 | 2.25 | <.001 | 42.36 | <.001 | | |
| Kontrollgruppe Jungen (n = 88) | T1 | 1.33 | .059 | 5.67 | .059 | 14.39 | .026 |
| | T2 | 1.46 | .028 | 7.66 | .022 | | |
| | T3 | 1.24 | .094 | 5.54 | .063 | | |
| Kontrollgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 121) | T1 | 1.98 | .001 | 18.24 | <.001 | - | - |
| | T2 | 2.46 | <.001 | 9.62 | .008 | | |
| | T3 | 2.61 | <.001 | 17.32 | <.001 | | |
| Kontrollgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 29) | T1 | 0.83 | .495 | 0.10 | .953 | 6.86 | .334 |
| | T2 | 0.64 | .810 | 1.17 | .557 | | |
| | T3 | 0.88 | .420 | 3.65 | .161 | | |
| Kontrollgruppe Auffällig-Kategorie (n = 20) | T1 | 0.75 | .627 | 1.21 | .546 | 2.28 | .893 |
| | T2 | 0.68 | .750 | 0.83 | .662 | | |
| | T3 | 0.65 | .787 | 0.09 | .955 | | |

Anmerkungen: Z, LM, VQ ... Prüfgrößen, p... Signifikanz, signifikante Ergebnisse (p<.05) sind fett gedruckt, Small's Test df... 6.00.

Tabelle A.55: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Emotionale Probleme“ für d. Gesamtstichprobe, IG u. KG, Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie.

| | | SDQ „Emotionale Probleme“ Gesamtstichprobe | | | | | |
|--|----|---|-------|------------------|-------|--------------|------|
| | | Kolmogorov-Smirnov-Test | | Jarque-Bera-Test | | Small's Test | |
| | | Z | p | LM | p | VQ | p |
| Gesamtstichprobe (N _{EIZ} = 371) | T1 | 4.05 | <.001 | 92.14 | <.001 | - | - |
| | T2 | 4.61 | <.001 | 146.26 | <.001 | | |
| | T3 | 4.48 | <.001 | 263.35 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Interventionsgruppe (n _{IG} = 199) | T1 | 2.98 | <.001 | 45.04 | <.001 | - | - |
| | T2 | 3.04 | <.001 | 106.75 | <.001 | | |
| | T3 | 2.94 | <.001 | 88.64 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Kontrollgruppe (n _{KG} = 172) | T1 | 2.73 | <.001 | 48.10 | <.001 | - | - |
| | T2 | 3.52 | <.001 | 53.51 | <.001 | | |
| | T3 | 3.43 | <.001 | 252.87 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Mädchen (n = 187) | T1 | 2.77 | <.001 | 60.26 | <.001 | - | - |
| | T2 | 3.23 | <.001 | 52.89 | <.001 | | |
| | T3 | 3.25 | <.001 | 43.04 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Jungen (n = 184) | T1 | 2.96 | .001 | 32.36 | <.001 | - | - |
| | T2 | 3.29 | <.001 | 88.04 | <.001 | | |
| | T3 | 3.12 | <.001 | 209.30 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Unauffällig-Kategorie (n = 267) | T1 | 3.70 | <.001 | 104.58 | <.001 | - | - |
| | T2 | 4.33 | <.001 | 90.80 | <.001 | | |
| | T3 | 4.16 | <.001 | 205.25 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Grenzwertig-Kategorie (n = 59) | T1 | 1.09 | .184 | 4.47 | .107 | 16.88 | .010 |
| | T2 | 1.50 | .022 | 4.55 | .103 | | |
| | T3 | 1.40 | .041 | 7.38 | .025 | | |
| Gesamtstichprobe Auffällig-Kategorie (n = 43) | T1 | 1.01 | .260 | 1.92 | .382 | 18.73 | .005 |
| | T2 | 1.02 | .249 | 3.06 | .217 | | |
| | T3 | 1.43 | .033 | 10.57 | .005 | | |

Anmerkungen: Z, LM, VQ ... Prüfgrößen, p... Signifikanz, signifikante Ergebnisse (p<.05) sind fett gedruckt, Small's Test df... 6.00.

Tabelle A.56: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Emotionale Probleme“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerhalb d. IG.

| | | SDQ „Emotionale Probleme“ Interventionsgruppe | | | | | |
|---|----|--|-------|------------------|-------|--------------|------|
| | | Kolmogorov-Smirnov-Test | | Jarque-Bera-Test | | Small's Test | |
| | | Z | p | LM | p | VQ | p |
| Interventionsgruppe Mädchen (n = 103) | T1 | 2.15 | <.001 | 27.53 | <.001 | - | - |
| | T2 | 2.18 | <.001 | 17.05 | <.001 | | |
| | T3 | 2.08 | <.001 | 11.57 | .003 | | |
| Interventionsgruppe Jungen (n = 96) | T1 | 2.08 | <.001 | 16.39 | <.001 | - | - |
| | T2 | 2.18 | <.001 | 94.44 | <.001 | | |
| | T3 | 2.09 | <.001 | 80.16 | <.001 | | |
| Interventionsgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 146) | T1 | 2.84 | <.001 | 52.86 | <.001 | - | - |
| | T2 | 2.90 | <.001 | 30.50 | <.001 | | |
| | T3 | 2.90 | <.001 | 27.67 | <.001 | | |
| Interventionsgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 30) | T1 | 1.00 | .270 | 3.52 | .172 | 8.43 | .209 |
| | T2 | 1.26 | .084 | 2.64 | .267 | | |
| | T3 | 1.06 | .210 | 1.90 | .388 | | |
| Interventionsgruppe Auffällig-Kategorie (n = 23) | T1 | 0.65 | .800 | 0.74 | .689 | 6.93 | .327 |
| | T2 | 0.74 | .648 | 1.30 | .523 | | |
| | T3 | 0.96 | .318 | 3.38 | .184 | | |

Anmerkungen: Z, LM, VQ ... Prüfgrößen, p... Signifikanz, signifikante Ergebnisse (p<.05) sind fett gedruckt, Small's Test df... 6.00.

Tabelle A.57: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Emotionale Probleme“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerhalb d. KG.

| | | SDQ „Emotionale Probleme“ Kontrollgruppe | | | | | |
|--|----|---|-------|------------------|-------|--------------|------|
| | | Kolmogorov-Smirnov-Test | | Jarque-Bera-Test | | Small's Test | |
| | | Z | p | LM | p | VQ | p |
| Kontrollgruppe Mädchen (n = 84) | T1 | 1.81 | .003 | 35.06 | <.001 | - | - |
| | T2 | 2.50 | <.001 | 34.67 | <.001 | | |
| | T3 | 2.85 | <.001 | 65.90 | <.001 | | |
| Kontrollgruppe Jungen (n = 88) | T1 | 2.11 | <.001 | 16.34 | <.001 | - | - |
| | T2 | 2.47 | <.001 | 21.43 | <.001 | | |
| | T3 | 2.26 | <.001 | 153.31 | <.001 | | |
| Kontrollgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 121) | T1 | 2.92 | <.001 | 45.34 | <.001 | - | - |
| | T2 | 3.25 | <.001 | 66.71 | <.001 | | |
| | T3 | 3.54 | <.001 | 520.43 | <.001 | | |
| Kontrollgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 29) | T1 | 0.71 | .689 | 1.27 | .531 | 17.69 | .007 |
| | T2 | 1.09 | .189 | 2.05 | .359 | | |
| | T3 | 1.33 | .057 | 9.21 | .010 | | |
| Kontrollgruppe Auffällig-Kategorie (n = 20) | T1 | 1.01 | .263 | 1.26 | .533 | 11.42 | .076 |
| | T2 | 1.21 | .108 | 2.34 | .310 | | |
| | T3 | 1.24 | .091 | 3.96 | .138 | | |

Anmerkungen: Z, LM, VQ ... Prüfgrößen, p... Signifikanz, signifikante Ergebnisse (p<.05) sind fett gedruckt, Small's Test df... 6.00.

Tabelle A.58: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen“ für d. Gesamtstichprobe, IG u. KG, Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie.

| | | SDQ „Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen“ Gesamtstichprobe | | | | | |
|--|----|---|-----------------|------------------|-----------------|--------------|------|
| | | Kolmogorov-Smirnov-Test | | Jarque-Bera-Test | | Small's Test | |
| | | Z | p | LM | p | VQ | p |
| Gesamtstichprobe (N _{Erz} = 371) | T1 | 3.99 | <.001 | 161.29 | <.001 | - | - |
| | T2 | 4.62 | <.001 | 244.91 | <.001 | | |
| | T3 | 4.70 | <.001 | 446.47 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Interventionsgruppe (n _{IG} = 199) | T1 | 3.01 | <.001 | 94.38 | <.001 | - | - |
| | T2 | 3.75 | <.001 | 218.11 | <.001 | | |
| | T3 | 3.33 | <.001 | 204.21 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Kontrollgruppe (n _{KG} = 172) | T1 | 2.63 | <.001 | 46.01 | <.001 | - | - |
| | T2 | 2.79 | <.001 | 41.47 | <.001 | | |
| | T3 | 3.90 | <.001 | 118.85 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Mädchen (n = 187) | T1 | 3.08 | <.001 | 104.39 | <.001 | - | - |
| | T2 | 3.81 | <.001 | 148.85 | <.001 | | |
| | T3 | 3.57 | <.001 | 160.94 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Jungen (n = 184) | T1 | 2.68 | <.001 | 53.57 | <.001 | - | - |
| | T2 | 2.75 | <.001 | 104.07 | <.001 | | |
| | T3 | 3.32 | <.001 | 206.73 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Unauffällig-Kategorie (n = 267) | T1 | 4.34 | <.001 | 104.97 | <.001 | - | - |
| | T2 | 4.61 | <.001 | 392.09 | <.001 | | |
| | T3 | 4.88 | <.001 | 397.64 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Grenzwertig-Kategorie (n = 59) | T1 | 1.62 | .010 | 13.91 | .001 | - | - |
| | T2 | 1.44 | .031 | 17.00 | <.001 | | |
| | T3 | 1.79 | .003 | 25.34 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Auffällig-Kategorie (n = 43) | T1 | 1.00 | .275 | 2.25 | .325 | 11.50 | .074 |
| | T2 | 0.98 | .295 | 2.32 | .314 | | |
| | T3 | 1.24 | .092 | 3.04 | .219 | | |

Anmerkungen: Z, LM, VQ ... Prüfgrößen, p... Signifikanz, signifikante Ergebnisse (p<.05) sind fett gedruckt, Small's Test df... 6.00.

Tabelle A.59: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Probl. im Umgang mit Gleichaltrigen“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerh. d. IG.

| | | SDQ „Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen“ | | | | | |
|--|----|---|-------|------------------|-------|--------------|-------|
| | | Interventionsgruppe | | | | | |
| | | Kolmogorov-Smirnov-Test | | Jarque-Bera-Test | | Small's Test | |
| | | Z | p | LM | p | VQ | p |
| Interventionsgruppe Mädchen (n = 103) | T1 | 2.56 | <.001 | 143.66 | <.001 | - | - |
| | T2 | 2.99 | <.001 | 179.50 | <.001 | | |
| | T3 | 2.36 | <.001 | 94.66 | <.001 | | |
| Interventionsgruppe Jungen (n = 96) | T1 | 1.99 | .001 | 18.54 | <.001 | - | - |
| | T2 | 2.31 | <.001 | 65.06 | <.001 | | |
| | T3 | 2.40 | <.001 | 73.16 | <.001 | | |
| Interventionsgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 146) | T1 | 3.18 | <.001 | 60.30 | <.001 | - | - |
| | T2 | 3.64 | <.001 | 362.0 | <.001 | | |
| | T3 | 2.95 | <.001 | 133.35 | <.001 | | |
| Interventionsgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 30) | T1 | 1.04 | .227 | 9.69 | .008 | 30.78 | <.001 |
| | T2 | 1.47 | .027 | 38.71 | <.001 | | |
| | T3 | 1.51 | .021 | 3.60 | .165 | | |
| Interventionsgruppe Auffällig-Kategorie (n = 23) | T1 | 0.90 | .395 | 1.21 | .547 | 7.01 | .320 |
| | T2 | 0.82 | .520 | 1.22 | .544 | | |
| | T3 | 0.92 | .367 | 1.43 | .490 | | |

Anmerkungen: Z, LM, VQ ... Prüfgrößen, p... Signifikanz, signifikante Ergebnisse (p<.05) sind fett gedruckt, Small's Test df... 6.00.

Tabelle A.60: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Probl. im Umgang mit Gleichaltrigen“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerh. d. KG.

| | | SDQ „Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen“ | | | | | |
|---|----|---|-------|------------------|-------|--------------|------|
| | | Kontrollgruppe | | | | | |
| | | Kolmogorov-Smirnov-Test | | Jarque-Bera-Test | | Small's Test | |
| | | Z | p | LM | p | VQ | p |
| Kontrollgruppe Mädchen (n = 84) | T1 | 1.76 | .004 | 10.99 | .004 | - | - |
| | T2 | 2.36 | <.001 | 27.43 | <.001 | | |
| | T3 | 2.72 | <.001 | 41.19 | <.001 | | |
| Kontrollgruppe Jungen (n = 88) | T1 | 1.96 | .001 | 35.44 | <.001 | - | - |
| | T2 | 1.69 | .006 | 12.46 | <.001 | | |
| | T3 | 2.80 | <.001 | 72.00 | <.001 | | |
| Kontrollgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 121) | T1 | 2.95 | <.001 | 44.37 | <.001 | - | - |
| | T2 | 2.83 | <.001 | 98.75 | <.001 | | |
| | T3 | 4.01 | <.001 | 365.36 | <.001 | | |
| Kontrollgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 29) | T1 | 1.26 | .084 | 4.68 | .096 | 15.17 | .019 |
| | T2 | 1.08 | .191 | 1.21 | .547 | | |
| | T3 | 1.31 | .066 | 9.22 | .010 | | |
| Kontrollgruppe Auffällig-Kategorie (n = 20) | T1 | 0.73 | .659 | 1.55 | .460 | 3.66 | .722 |
| | T2 | 0.79 | .555 | 0.98 | .614 | | |
| | T3 | 0.76 | .611 | 0.70 | .706 | | |

Anmerkungen: Z, LM, VQ ... Prüfgrößen, p... Signifikanz, signifikante Ergebnisse (p<.05) sind fett gedruckt, Small's Test df... 6.00.

Tabelle A.61: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Prosoziales Verhalten“ für d. Gesamtstichprobe, IG u. KG, Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie.

| | | SDQ „Prosoziales Verhalten“ Gesamtstichprobe | | | | | |
|--|----|---|-------|------------------|-------|--------------|-------|
| | | Kolmogorov-Smirnov-Test | | Jarque-Bera-Test | | Small's Test | |
| | | Z | p | LM | p | VQ | p |
| Gesamtstichprobe (N _{EIZ} = 371) | T1 | 2.12 | <.001 | 6.00 | .050 | 38.68 | <.001 |
| | T2 | 2.47 | <.001 | 10.52 | .005 | | |
| | T3 | 3.18 | <.001 | 26.29 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Interventionsgruppe (n _{IG} = 199) | T1 | 1.75 | .004 | 1.44 | .487 | 14.68 | .023 |
| | T2 | 2.03 | .001 | 4.77 | .092 | | |
| | T3 | 2.06 | <.001 | 9.89 | .007 | | |
| Gesamtstichprobe Kontrollgruppe (n _{KG} = 172) | T1 | 1.46 | .028 | 6.19 | .045 | - | - |
| | T2 | 1.53 | .019 | 6.33 | .042 | | |
| | T3 | 2.44 | <.001 | 19.55 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Mädchen (n = 187) | T1 | 1.66 | .008 | 6.20 | .045 | - | - |
| | T2 | 1.76 | .004 | 7.13 | .028 | | |
| | T3 | 2.77 | <.001 | 34.27 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Jungen (n = 184) | T1 | 1.64 | <.001 | 2.16 | .339 | 11.57 | .073 |
| | T2 | 2.24 | <.001 | 3.36 | .186 | | |
| | T3 | 1.64 | .009 | 4.63 | .098 | | |
| Gesamtstichprobe Unauffällig-Kategorie (n = 267) | T1 | 2.03 | .001 | 10.13 | .006 | - | - |
| | T2 | 2.45 | <.001 | 11.60 | .003 | | |
| | T3 | 3.12 | <.001 | 29.38 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Grenzwertig-Kategorie (n = 59) | T1 | 1.04 | .231 | 0.35 | .838 | 2.42 | .877 |
| | T2 | 1.36 | .049 | 0.86 | .651 | | |
| | T3 | 0.94 | .334 | 1.45 | .485 | | |
| Gesamtstichprobe Auffällig-Kategorie (n = 43) | T1 | 0.84 | .483 | 0.05 | .975 | 3.45 | .750 |
| | T2 | 0.94 | .342 | 0.94 | .626 | | |
| | T3 | 0.78 | .581 | 1.01 | .604 | | |

Anmerkungen: Z, LM, VQ ... Prüfgrößen, p... Signifikanz, signifikante Ergebnisse (p<.05) sind fett gedruckt, Small's Test df... 6.00.

Tabelle A.62: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Prosoziales Verhalten“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerhalb d. IG.

| | | SDQ „Prosoziales Verhalten“ Interventionsgruppe | | | | | |
|---|----|--|-----------------|------------------|-----------------|--------------|-----------------|
| | | Kolmogorov-Smirnov-Test | | Jarque-Bera-Test | | Small's Test | |
| | | Z | p | LM | p | VQ | p |
| Interventionsgruppe Mädchen (n = 103) | T1 | 1.39 | .042 | 3.28 | .194 | 28.35 | <.001 |
| | T2 | 1.34 | .054 | 3.28 | .194 | | |
| | T3 | 1.90 | .001 | 14.83 | <.001 | | |
| Interventionsgruppe Jungen (n = 96) | T1 | 1.31 | .065 | 1.57 | .456 | 8.12 | .229 |
| | T2 | 1.75 | .004 | 2.10 | .351 | | |
| | T3 | 1.40 | .040 | 2.14 | .343 | | |
| Interventionsgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 146) | T1 | 1.86 | .002 | 5.99 | .050 | 37.77 | <.001 |
| | T2 | 2.02 | .001 | 5.64 | .060 | | |
| | T3 | 2.17 | <.001 | 13.45 | .001 | | |
| Interventionsgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 30) | T1 | 0.65 | .793 | 0.48 | .788 | 4.79 | .572 |
| | T2 | 1.41 | .038 | 2.32 | .314 | | |
| | T3 | 0.70 | .716 | 1.02 | .601 | | |
| Interventionsgruppe Auffällig-Kategorie (n = 23) | T1 | 0.67 | .766 | 0.73 | .693 | 8.47 | .206 |
| | T2 | 0.80 | .537 | 3.19 | .203 | | |
| | T3 | 0.69 | .731 | 1.20 | .548 | | |

Anmerkungen: Z, LM, VQ ... Prüfgrößen, p... Signifikanz, signifikante Ergebnisse (p<.05) sind fett gedruckt, Small's Test df... 6.00.

Tabelle A.63: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Prosoziales Verhalten“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerhalb d. KG.

| | | SDQ „Prosoziales Verhalten“ Kontrollgruppe | | | | | |
|--|----|---|-----------------|------------------|-----------------|--------------|-------------|
| | | Kolmogorov-Smirnov-Test | | Jarque-Bera-Test | | Small's Test | |
| | | Z | p | LM | p | VQ | p |
| Kontrollgruppe Mädchen (n = 84) | T1 | 1.11 | .172 | 3.08 | .215 | 21.98 | .001 |
| | T2 | 1.31 | .065 | 6.05 | .050 | | |
| | T3 | 2.13 | <.001 | 14.71 | <.001 | | |
| Kontrollgruppe Jungen (n = 88) | T1 | 1.06 | .212 | 3.20 | .202 | 14.56 | .024 |
| | T2 | 1.41 | .038 | 1.57 | .457 | | |
| | T3 | 1.21 | .107 | 4.53 | .104 | | |
| Kontrollgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 121) | T1 | 1.58 | .014 | 6.10 | .047 | - | - |
| | T2 | 1.46 | .029 | 6.48 | .039 | | |
| | T3 | 2.25 | <.001 | 11.67 | .003 | | |
| Kontrollgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 29) | T1 | 0.83 | .491 | 0.09 | .957 | 3.77 | .708 |
| | T2 | 0.73 | .660 | 1.18 | .556 | | |
| | T3 | 0.99 | .281 | 1.91 | .386 | | |
| Kontrollgruppe Auffällig-Kategorie (n = 20) | T1 | 0.68 | .749 | 0.83 | .662 | 4.54 | .604 |
| | T2 | 0.73 | .654 | 0.46 | .796 | | |
| | T3 | 0.71 | .693 | 0.93 | .627 | | |

Anmerkungen: Z, LM, VQ ... Prüfgrößen, p... Signifikanz, signifikante Ergebnisse (p<.05) sind fett gedruckt, Small's Test df... 6.00.

Tabelle A.64: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Gesamtproblemwert“ für d. Gesamtstichprobe, IG u. KG, Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie.

| | | SDQ „Gesamtproblemwert“ Gesamtstichprobe | | | | | |
|--|----|---|-------|------------------|-------|--------------|-------|
| | | Kolmogorov-Smirnov-Test | | Jarque-Bera-Test | | Small's Test | |
| | | Z | p | LM | p | VQ | p |
| Gesamtstichprobe (N _{EIZ} = 371) | T1 | 1.73 | <.001 | 45.96 | <.001 | - | - |
| | T2 | 2.35 | <.001 | 79.17 | <.001 | | |
| | T3 | 2.29 | <.001 | 286.65 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Interventionsgruppe (n _{IG} = 199) | T1 | 1.53 | .019 | 49.34 | <.001 | - | - |
| | T2 | 2.20 | <.001 | 71.41 | <.001 | | |
| | T3 | 1.75 | .004 | 92.70 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Kontrollgruppe (n _{KG} = 172) | T1 | 1.24 | .094 | 7.23 | .027 | 90.13 | <.001 |
| | T2 | 1.45 | .031 | 19.77 | <.001 | | |
| | T3 | 1.68 | .007 | 284.85 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Mädchen (n = 187) | T1 | 1.20 | .110 | 53.84 | <.001 | 79.05 | <.001 |
| | T2 | 1.47 | .027 | 67.05 | <.001 | | |
| | T3 | 1.66 | .008 | 56.82 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Jungen (n = 184) | T1 | 1.11 | <.001 | 9.95 | .007 | - | - |
| | T2 | 1.82 | .003 | 19.97 | <.001 | | |
| | T3 | 1.73 | .005 | 103.88 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Unauffällig-Kategorie (n = 267) | T1 | 1.87 | .002 | 12.82 | .001 | | |
| | T2 | 1.68 | .007 | 108.53 | <.001 | | |
| | T3 | 1.95 | .001 | 522.44 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Grenzwertig-Kategorie (n = 59) | T1 | 1.41 | .039 | 4.52 | .105 | 65.45 | <.001 |
| | T2 | 0.63 | .821 | 0.41 | .813 | | |
| | T3 | 1.06 | .209 | 126.13 | <.001 | | |
| Gesamtstichprobe Auffällig-Kategorie (n = 43) | T1 | 1.72 | .005 | 21.46 | <.001 | 23.72 | <.001 |
| | T2 | 0.52 | .949 | 1.68 | .431 | | |
| | T3 | 0.65 | .798 | 1.83 | .401 | | |

Anmerkungen: Z, LM, VQ ... Prüfgrößen, p... Signifikanz, signifikante Ergebnisse (p<.05) sind fett gedruckt, Small's Test df... 6.00.

Tabelle A.65: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Gesamtproblemwert“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auff.-Kategorie innerhalb d. IG.

| | | SDQ „Gesamtproblemwert“ Interventionsgruppe | | | | | |
|---|----|--|-------------|------------------|-----------------|--------------|-----------------|
| | | Kolmogorov-Smirnov-Test | | Jarque-Bera-Test | | Small's Test | |
| | | Z | p | LM | p | VQ | p |
| Interventionsgruppe Mädchen (n = 103) | T1 | 1.11 | .168 | 62.32 | <.001 | 59.28 | <.001 |
| | T2 | 1.13 | .155 | 25.94 | <.001 | | |
| | T3 | 1.10 | .179 | 40.23 | <.001 | | |
| Interventionsgruppe Jungen (n = 96) | T1 | 1.11 | .170 | 10.31 | .005 | 27.42 | <.001 |
| | T2 | 1.70 | .006 | 13.69 | .001 | | |
| | T3 | 1.12 | .164 | 23.06 | <.001 | | |
| Interventionsgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 146) | T1 | 1.40 | .040 | 7.82 | .020 | 117.18 | <.001 |
| | T2 | 1.35 | .053 | 120.26 | <.001 | | |
| | T3 | 1.30 | .067 | 43.83 | <.001 | | |
| Interventionsgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 30) | T1 | 0.90 | .397 | 1.90 | .386 | 8.67 | .193 |
| | T2 | 0.74 | .644 | 0.20 | .905 | | |
| | T3 | 0.67 | .758 | 1.23 | .540 | | |
| Interventionsgruppe Auffällig-Kategorie (n = 23) | T1 | 1.03 | .244 | 3.23 | .199 | 7.17 | .305 |
| | T2 | 0.55 | .919 | 1.19 | .551 | | |
| | T3 | 0.52 | .946 | 0.67 | .716 | | |

Anmerkungen: Z, LM, VQ ... Prüfgrößen, p... Signifikanz, signifikante Ergebnisse (p<.05) sind fett gedruckt, Small's Test df... 6.00.

Tabelle A.66: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Gesamtproblemwert“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerhalb d. KG.

| | | SDQ „Gesamtproblemwert“ Kontrollgruppe | | | | | |
|--|----|---|-------------|------------------|-----------------|--------------|-----------------|
| | | Kolmogorov-Smirnov-Test | | Jarque-Bera-Test | | Small's Test | |
| | | Z | p | LM | p | VQ | p |
| Kontrollgruppe Mädchen (n = 84) | T1 | 1.14 | .151 | 7.19 | .028 | 26.62 | <.001 |
| | T2 | 1.40 | .041 | 21.04 | <.001 | | |
| | T3 | 1.43 | .033 | 18.47 | <.001 | | |
| Kontrollgruppe Jungen (n = 88) | T1 | 0.93 | .359 | 4.77 | .092 | 72.39 | <.001 |
| | T2 | 0.97 | .308 | 5.86 | .054 | | |
| | T3 | 1.29 | .072 | 163.70 | <.001 | | |
| Kontrollgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 121) | T1 | 1.41 | .037 | 5.75 | .056 | 135.04 | <.001 |
| | T2 | 1.52 | .019 | 12.54 | .002 | | |
| | T3 | 1.70 | .006 | 1226.3 | <.001 | | |
| Kontrollgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 29) | T1 | 1.08 | .197 | 2.60 | .273 | 50.00 | <.001 |
| | T2 | 0.82 | .520 | 0.76 | .683 | | |
| | T3 | 1.07 | .201 | 106.5 | <.001 | | |
| Kontrollgruppe Auffällig-Kategorie (n = 20) | T1 | 0.95 | .329 | 30.23 | <.001 | 25.67 | <.001 |
| | T2 | 0.47 | .980 | 0.60 | .743 | | |
| | T3 | 0.50 | .967 | 0.27 | .873 | | |

Anmerkungen: Z, LM, VQ ... Prüfgrößen, p... Signifikanz, signifikante Ergebnisse (p<.05) sind fett gedruckt, Small's Test df... 6.00.

Skala „Positives Konfliktverhalten“

Tabelle A.67: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. Skala „Positives Konfliktverhalten“ für d. Gesamtstichprobe, IG u. KG, Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie.

| | | Positives Konfliktverhalten Gesamtstichprobe | | | | | |
|--|----|---|-------------|------------------|-------------|--------------|-----------------|
| | | Kolmogorov-Smirnov-Test | | Jarque-Bera-Test | | Small's Test | |
| | | Z | p | LM | p | VQ | p |
| Gesamtstichprobe (N _{Erz} = 371) | T1 | 3.11 | ≤.001 | 8.30 | .016 | 18.90 | <.004 |
| | T2 | 2.82 | ≤.001 | 0.53 | .769 | | |
| | T3 | 2.51 | ≤.001 | 9.38 | .009 | | |
| Gesamtstichprobe Interventionsgruppe (n _{IG} = 199) | T1 | 2.18 | ≤.001 | 7.68 | .022 | 14.54 | .024 |
| | T2 | 2.54 | ≤.001 | 4.11 | .128 | | |
| | T3 | 1.82 | ≤.001 | 5.39 | .068 | | |
| Gesamtstichprobe Kontrollgruppe (n _{KG} = 172) | T1 | 2.27 | ≤.001 | 5.09 | .079 | 15.48 | .017 |
| | T2 | 1.46 | .028 | 0.88 | .643 | | |
| | T3 | 1.85 | .002 | 3.58 | .167 | | |
| Gesamtstichprobe Mädchen (n = 187) | T1 | 2.55 | ≤.001 | 4.91 | .086 | 14.78 | .022 |
| | T2 | 2.14 | ≤.001 | 0.08 | .962 | | |
| | T3 | 2.20 | ≤.001 | 10.65 | ≤.001 | | |
| Gesamtstichprobe Jungen (n = 184) | T1 | 1.83 | .003 | 4.41 | .111 | 10.08 | .121 |
| | T2 | 1.82 | .003 | 0.45 | .810 | | |
| | T3 | 1.82 | .003 | 1.11 | .575 | | |
| Gesamtstichprobe Unauffällig-Kategorie (n = 267) | T1 | 3.12 | ≤.001 | 3.31 | .192 | 13.59 | .035 |
| | T2 | 2.68 | ≤.001 | 1.77 | .414 | | |
| | T3 | 2.49 | ≤.001 | 6.40 | .041 | | |
| Gesamtstichprobe Grenzwertig-Kategorie (n = 59) | T1 | 1.16 | .133 | 3.67 | .159 | 13.64 | .034 |
| | T2 | 0.95 | .327 | 1.76 | .415 | | |
| | T3 | 1.18 | .125 | 0.72 | .697 | | |
| Gesamtstichprobe Auffällig-Kategorie (n = 43) | T1 | 1.16 | .137 | 2.69 | .261 | 7.32 | .292 |
| | T2 | 1.11 | .171 | 1.57 | .457 | | |
| | T3 | 0.85 | .463 | 1.31 | .519 | | |

Anmerkungen: Z, LM, VQ ... Prüfgrößen, p... Signifikanz, signifikante Ergebnisse (p<.05) sind fett gedruckt, Small's Test df... 6.00.

Tabelle A.68: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Positives Konfliktverhalten“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerhalb d. IG.

| | | Positives Konfliktverhalten Interventionsgruppe | | | | | |
|---|----|--|--------------|------------------|-------------|--------------|-------------|
| | | Kolmogorov-Smirnov-Test | | Jarque-Bera-Test | | Small's Test | |
| | | Z | p | LM | p | VQ | p |
| Interventionsgruppe Mädchen (n = 103) | T1 | 1.97 | .001 | 7.63 | .022 | 17.13 | .009 |
| | T2 | 1.89 | .002 | 1.67 | .433 | | |
| | T3 | 1.74 | .005 | 7.69 | .021 | | |
| Interventionsgruppe Jungen (n = 96) | T1 | 1.42 | .036 | 3.41 | .182 | 8.14 | .228 |
| | T2 | 1.68 | .007 | 2.38 | .304 | | |
| | T3 | 1.08 | .197 | 1.24 | .537 | | |
| Interventionsgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 146) | T1 | 2.36 | ≤.001 | 1.86 | .395 | 13.77 | .032 |
| | T2 | 2.45 | ≤.001 | 7.21 | .027 | | |
| | T3 | 1.86 | ≤.001 | 3.63 | .163 | | |
| Interventionsgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 30) | T1 | 1.08 | .192 | 1.64 | .440 | 3.43 | .754 |
| | T2 | 0.78 | .573 | 0.88 | .643 | | |
| | T3 | 0.77 | .600 | 0.50 | .780 | | |
| Interventionsgruppe Auffällig-Kategorie (n = 23) | T1 | 1.40 | .039 | 2.63 | .269 | 5.47 | .485 |
| | T2 | 0.62 | .834 | 0.75 | .687 | | |
| | T3 | 0.78 | .575 | 1.26 | .533 | | |

Anmerkungen: Z, LM, VQ ... Prüfgrößen, p... Signifikanz, signifikante Ergebnisse (p<.05) sind fett gedruckt, Small's Test df... 6.00.

Tabelle A.69: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. SDQ-Skala „Positives Konfliktverhalten“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerhalb d. KG.

| | | Positives Konfliktverhalten Kontrollgruppe | | | | | |
|--|----|---|--------------|------------------|------|--------------|------|
| | | Kolmogorov-Smirnov-Test | | Jarque-Bera-Test | | Small's Test | |
| | | Z | p | LM | p | VQ | p |
| Kontrollgruppe Mädchen (n = 84) | T1 | 1.66 | .008 | 2.26 | .323 | 7.58 | .270 |
| | T2 | 1.17 | .129 | 0.76 | .684 | | |
| | T3 | 1.36 | .050 | 3.89 | .143 | | |
| Kontrollgruppe Jungen (n = 88) | T1 | 1.53 | .019 | 2.86 | .240 | 9.31 | .157 |
| | T2 | 1.06 | .214 | 0.45 | .799 | | |
| | T3 | 1.50 | .023 | 0.94 | .626 | | |
| Kontrollgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 121) | T1 | 2.23 | ≤.001 | 3.90 | .143 | 8.74 | .189 |
| | T2 | 1.59 | ≤.001 | 0.15 | .927 | | |
| | T3 | 1.66 | .008 | 2.79 | .248 | | |
| Kontrollgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 29) | T1 | 0.88 | .420 | 2.10 | .350 | 10.56 | .103 |
| | T2 | 0.71 | .691 | 0.48 | .786 | | |
| | T3 | 1.16 | .136 | 2.11 | .349 | | |
| Kontrollgruppe Auffällig-Kategorie (n = 20) | T1 | 0.98 | .296 | 0.66 | .718 | 2.99 | .811 |
| | T2 | 0.97 | .303 | 0.81 | .669 | | |
| | T3 | 0.75 | .631 | 0.28 | .868 | | |

Anmerkungen: Z, LM, VQ ... Prüfgrößen, p... Signifikanz, signifikante Ergebnisse (p<.05) sind fett gedruckt, Small's Test df... 6.00.

„Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ (SEW)

Tabelle A.70: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ für d. Gesamtstichprobe, IG u. KG, Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie.

| | | SEW Emotionswissen Gesamtstichprobe | | | | | |
|--|----|--|--------------|------------------|------|--------------|------|
| | | Kolmogorov-Smirnov-Test | | Jarque-Bera-Test | | Small's Test | |
| | | Z | p | LM | p | VQ | p |
| Gesamtstichprobe (N _{Test} = 313) | T1 | 3.50 | ≤.001 | 1.42 | .493 | 9.22 | .162 |
| | T2 | 3.37 | ≤.001 | 3.15 | .207 | | |
| | T3 | 3.17 | ≤.001 | 4.50 | .106 | | |
| Gesamtstichprobe Interventionsgruppe (n _{IG} = 160) | T1 | 2.62 | ≤.001 | 1.60 | .450 | 5.31 | .505 |
| | T2 | 2.44 | ≤.001 | 1.09 | .579 | | |
| | T3 | 2.23 | ≤.001 | 2.31 | .315 | | |
| Gesamtstichprobe Kontrollgruppe (n _{KG} = 153) | T1 | 2.34 | ≤.001 | 0.42 | .811 | 4.52 | .606 |
| | T2 | 2.31 | ≤.001 | 2.27 | .322 | | |
| | T3 | 2.44 | ≤.001 | 2.20 | .333 | | |
| Gesamtstichprobe Mädchen (n = 159) | T1 | 2.59 | ≤.001 | 0.29 | .866 | 3.48 | .747 |
| | T2 | 2.63 | ≤.001 | 1.69 | .451 | | |
| | T3 | 2.34 | ≤.001 | 1.78 | .411 | | |
| Gesamtstichprobe Jungen (n = 154) | T1 | 2.33 | ≤.001 | 2.14 | .344 | 8.32 | .216 |
| | T2 | 2.13 | ≤.001 | 2.31 | .316 | | |
| | T3 | 2.34 | ≤.001 | 3.15 | .207 | | |
| Gesamtstichprobe Unauffällig-Kategorie (n = 182) | T1 | 2.54 | ≤.001 | 0.22 | .896 | 7.77 | .255 |
| | T2 | 2.92 | ≤.001 | 2.19 | .335 | | |
| | T3 | 2.65 | ≤.001 | 4.50 | .105 | | |
| Gesamtstichprobe Grenzwertig-Kategorie (n = 45) | T1 | 1.78 | .004 | 0.83 | .650 | 1.61 | .952 |
| | T2 | 1.29 | .072 | 0.23 | .893 | | |
| | T3 | 1.71 | .006 | 0.40 | .819 | | |
| Gesamtstichprobe Auffällig-Kategorie (n = 31) | T1 | 0.84 | .477 | 0.55 | .761 | 2.90 | .822 |
| | T2 | 0.82 | .507 | 0.91 | .634 | | |
| | T3 | 1.18 | .122 | 1.23 | .051 | | |

Anmerkungen: Z, LM, VQ ... Prüfgrößen, p... Signifikanz, signifikante Ergebnisse (p<.05) sind fett gedruckt, Small's Test df... 6.00.

Tabelle A.71: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ für die Mädchen u. Jungen sowie für die Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerhalb d. IG.

| | | SEW Emotionswissen Interventionsgruppe | | | | | |
|--|----|---|--------------|------------------|------|--------------|------|
| | | Kolmogorov-Smirnov-Test | | Jarque-Bera-Test | | Small's Test | |
| | | Z | p | LM | p | VQ | p |
| Interventionsgruppe Mädchen (n = 81) | T1 | 2.11 | ≤.001 | 0.79 | .675 | 2.06 | .914 |
| | T2 | 1.84 | .002 | 0.28 | .869 | | |
| | T3 | 1.59 | .013 | 1.32 | .517 | | |
| Interventionsgruppe Jungen (n = 79) | T1 | 1.56 | .015 | 0.78 | .677 | 7.04 | .318 |
| | T2 | 1.70 | .006 | 1.99 | .370 | | |
| | T3 | 1.55 | .016 | 1.96 | .376 | | |
| Interventionsgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 91) | T1 | 1.93 | .001 | 1.26 | .533 | 5.36 | .499 |
| | T2 | 2.17 | ≤.001 | 0.55 | .760 | | |
| | T3 | 2.12 | ≤.001 | 3.10 | .212 | | |
| Interventionsgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 23) | T1 | 1.08 | .196 | 0.49 | .785 | 2.29 | .891 |
| | T2 | 1.02 | .253 | 0.54 | .765 | | |
| | T3 | 1.25 | .089 | 0.28 | .869 | | |
| Interventionsgruppe Auffällig-Kategorie (n = 17) | T1 | 0.76 | .607 | 0.17 | .920 | 3.08 | .798 |
| | T2 | 0.67 | .760 | 0.99 | .609 | | |
| | T3 | 0.61 | .856 | 0.54 | .763 | | |

Anmerkungen: Z, LM, VQ ... Prüfgrößen, p... Signifikanz, signifikante Ergebnisse (p<.05) sind fett gedruckt, Small's Test df... 6.00.

Tabelle A.72: Ergebnisse d. Kolmogorov-Smirnov-Tests/ Jarque-Bera-Tests u. Small's Tests für d. „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ für d. Mädchen u. Jungen sowie für d. Unauff.-, Grenzw.- u. Auffällig-Kategorie innerhalb d. KG.

| | | SEW Emotionswissen Kontrollgruppe | | | | | |
|---|----|--------------------------------------|-------------|------------------|------|--------------|------|
| | | Kolmogorov-Smirnov-Test | | Jarque-Bera-Test | | Small's Test | |
| | | Z | p | LM | p | VQ | p |
| Kontrollgruppe Mädchen (n = 78) | T1 | 1.71 | .006 | 0.42 | .811 | 4.52 | .606 |
| | T2 | 1.87 | .002 | 2.27 | .322 | | |
| | T3 | 1.88 | .002 | 2.20 | .333 | | |
| Kontrollgruppe Jungen (n = 75) | T1 | 1.73 | .005 | 1.59 | .452 | 4.09 | .665 |
| | T2 | 1.49 | .024 | 0.68 | .720 | | |
| | T3 | 1.75 | .004 | 2.11 | .348 | | |
| Kontrollgruppe Unauffällig-Kategorie (n = 91) | T1 | 1.80 | .003 | 0.06 | .973 | 3.65 | .723 |
| | T2 | 1.95 | .001 | 1.98 | .371 | | |
| | T3 | 1.82 | .003 | 1.53 | .465 | | |
| Kontrollgruppe Grenzwertig-Kategorie (n = 22) | T1 | 1.50 | .022 | 1.23 | .541 | 3.08 | .799 |
| | T2 | 0.94 | .341 | 1.07 | .586 | | |
| | T3 | 1.23 | .099 | 0.45 | .797 | | |
| Kontrollgruppe Auffällig-Kategorie (n = 14) | T1 | 0.49 | .969 | 0.66 | .718 | 6.90 | .330 |
| | T2 | 0.76 | .616 | 0.94 | .625 | | |
| | T3 | 1.09 | .190 | 2.14 | .343 | | |

Anmerkungen: Z, LM, VQ ... Prüfgrößen, p... Signifikanz, signifikante Ergebnisse (p<.05) sind fett gedruckt, Small's Test df... 6.00.

Überprüfung der Homogenität der Gruppenvarianzen

Tabelle A.73: Überprüfung der Homogenität der Gruppenvarianzen mittels Levene-Tests bei den Kovarianzanalysen mit Messwiederholung der Erziehereinschätzungen mit den Zwischensubjektfaktoren Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit.

| | F | df1 | df2 | p |
|---------------|----------|------------|------------|-----------------|
| SDQ GesamT1 | 2.69 | 3 | 364 | .05 |
| SDQ GesamT2 | 6.72 | 3 | 364 | < .01 |
| SDQ GesamT3 | 5.26 | 3 | 364 | < .01 |
| | | | | |
| SDQ Extern T1 | 0.63 | 3 | 364 | .60 |
| SDQ Extern T2 | 4.13 | 3 | 364 | < .01 |
| SDQ Extern T3 | 7.40 | 3 | 364 | < .01 |
| | | | | |
| SDQ Hyp T1 | 4.65 | 3 | 366 | < .01 |
| SDQ Hyp T2 | 5.50 | 3 | 366 | < .01 |
| SDQ Hyp T3 | 9.92 | 3 | 366 | < .01 |
| | | | | |
| SDQ EmoP T1 | 0.32 | 3 | 364 | .81 |
| SDQ EmoP T2 | 1.02 | 3 | 364 | .38 |
| SDQ EmoP T3 | 1.87 | 3 | 364 | .14 |
| | | | | |
| SDQ PeerP T1 | 4.53 | 3 | 366 | < .01 |
| SDQ PeerP T2 | 2.18 | 3 | 366 | .09 |
| SDQ PeerP T3 | 5.54 | 3 | 366 | < .01 |
| | | | | |
| SDQ Prosoz T1 | - | - | - | - |
| SDQ Prosoz T2 | 1.30 | 3 | 364 | .28 |
| SDQ Prosoz T3 | 2.55 | 3 | 364 | .06 |
| | | | | |
| PosKonfl T1 | 2.45 | 3 | 347 | .06 |
| PosKonfl T2 | 4.05 | 3 | 347 | < .01 |
| PosKonfl T3 | 0.91 | 3 | 347 | .44 |

Anmerkungen: Signifikante Ergebnisse ($p \leq .05$) sind fett gedruckt; F... Prüfgröße; p... Signifikanz; df... Freiheitsgrad.

Tabelle A.74: Überprüfung der Homogenität der Gruppenvarianzen mittels Levene-Tests bei den Kovarianzanalysen mit Messwiederholung der Kindertestungen mit den Zwischensubjektfaktoren Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit.

| | F | df1 | df2 | p |
|-------------------------------|----------|------------|------------|------------|
| SEW Summe kurz T1 | - | - | - | - |
| SEW Summe kurz T2 | 0.38 | 3 | 309 | .77 |
| SEW Summe kurz T3 | 0.06 | 3 | 309 | .98 |
| | | | | |
| SEW Summe lang T1 | 0.64 | 3 | 309 | .59 |
| SEW Summe lang T3 | 1.25 | 3 | 309 | .29 |
| | | | | |
| SEW Anzahl Mimiken richtig T1 | 2.93 | 3 | 309 | .03 |
| SEW Anzahl Mimiken richtig T2 | 1.09 | 3 | 309 | .36 |
| SEW Anzahl Mimiken richtig T3 | 2.56 | 3 | 309 | .06 |
| | | | | |
| SEW Anzahl Anlässe richtig T1 | 0.30 | 3 | 309 | .82 |
| SEW Anzahl Anlässe richtig T2 | 0.48 | 3 | 309 | .70 |
| SEW Anzahl Anlässe richtig T3 | 0.34 | 3 | 309 | .80 |

Anmerkungen: Signifikante Ergebnisse ($p \leq .05$) sind fett gedruckt; F... Prüfgröße; p... Signifikanz; df... Freiheitsgrad.

Tabelle A.75: Überprüfung der Homogenität der Gruppenvarianzen mittels Levene-Tests bei den Kovarianzanalysen mit Messwiederholung der Erziehereinschätzungen mit den Zwischensubjektfaktoren Risikogruppe und Gruppenzugehörigkeit.

| | F | df1 | df2 | p |
|---------------|----------|------------|------------|-----------------|
| SDQ GesamT1 | 16.71 | 5 | 362 | < .01 |
| SDQ GesamT2 | 6.35 | 5 | 362 | < .01 |
| SDQ GesamT3 | 5.42 | 5 | 362 | < .01 |
| | | | | |
| SDQ Extern T1 | 5.13 | 5 | 362 | < .01 |
| SDQ Extern T2 | 6.14 | 5 | 362 | < .01 |
| SDQ Extern T3 | 1.67 | 5 | 362 | .14 |
| | | | | |
| SDQ Hyp T1 | 3.70 | 5 | 362 | < .01 |
| SDQ Hyp T2 | 7.63 | 5 | 362 | < .01 |
| SDQ Hyp T3 | 2.79 | 5 | 362 | .02 |
| | | | | |
| SDQ EmoP T1 | 6.10 | 5 | 362 | < .01 |
| SDQ EmoP T2 | 16.45 | 5 | 362 | < .01 |
| SDQ EmoP T3 | 6.68 | 5 | 362 | < .01 |
| | | | | |
| SDQ PeerP T1 | 4.73 | 5 | 362 | < .01 |
| SDQ PeerP T2 | 4.40 | 5 | 362 | < .01 |
| SDQ PeerP T3 | 15.26 | 5 | 362 | < .01 |
| | | | | |
| SDQ Prosoz T1 | 0.47 | 5 | 362 | .80 |
| SDQ Prosoz T2 | 0.52 | 5 | 362 | .77 |
| SDQ Prosoz T3 | 2.12 | 5 | 362 | .06 |
| | | | | |
| PosKonfl T1 | 2.75 | 5 | 345 | .02 |
| PosKonfl T2 | 3.75 | 5 | 345 | < .01 |
| PosKonfl T3 | 1.76 | 5 | 345 | .12 |

Anmerkungen: Signifikante Ergebnisse ($p \leq .05$) sind fett gedruckt; F... Prüfgröße; p... Signifikanz; df... Freiheitsgrad.

Tabelle A.76: Überprüfung der Homogenität der Gruppenvarianzen mittels Levene-Tests bei den Kovarianzanalysen mit Messwiederholung der Kindertestungen mit den Zwischensubjektfaktoren Risikogruppe und Gruppenzugehörigkeit.

| | F | df1 | df2 | p |
|-------------------------------|----------|------------|------------|-----------------|
| SEW Summe kurz T1 | 1.57 | 5 | 299 | .17 |
| SEW Summe kurz T2 | 0.85 | 5 | 299 | .51 |
| SEW Summe kurz T3 | 1.53 | 5 | 299 | .18 |
| | | | | |
| SEW Summe lang T1 | 0.42 | 5 | 299 | .83 |
| SEW Summe lang T3 | 1.84 | 5 | 299 | .11 |
| | | | | |
| SEW Anzahl Mimiken richtig T1 | 1.07 | 5 | 299 | .38 |
| SEW Anzahl Mimiken richtig T2 | 4.33 | 5 | 299 | < .01 |
| SEW Anzahl Mimiken richtig T3 | 2.04 | 5 | 299 | .07 |
| | | | | |
| SEW Anzahl Anlässe richtig T1 | 0.53 | 5 | 299 | .75 |
| SEW Anzahl Anlässe richtig T2 | 1.04 | 5 | 299 | .39 |
| SEW Anzahl Anlässe richtig T3 | 0.66 | 5 | 299 | .65 |

Anmerkungen: Signifikante Ergebnisse ($p \leq .05$) sind fett gedruckt; F... Prüfgröße; p... Signifikanz; df... Freiheitsgrad.

6.2.4 Psychometrische Eigenschaften (Retest-Reliabilitäten, Interkorrelationen) für die Interventions- und Kontrollgruppe

Tabelle A.77: Interkorrelationen und Retest-Reliabilitäten zwischen den Skalen des SDQ für die Interventionsgruppe $N_{IG} = 199$.

| | Extern T1 | Extern T2 | Extern T3 | Hyper T1 | Hyper T2 | Hyper T3 | EmoP T1 | EmoP T2 | EmoP T3 | PeerP T1 | PeerP T2 | PeerP T3 | Prosoz T1 | Prosoz T2 | Prosoz T3 | Ges T1 | Ges T2 | Ges T3 |
|----------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|--------------|---------------|--------------|--------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|-----------|
| ExternT1 | 1.00 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ExternT2 | .54** | 1.00 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ExternT3 | .57** | .60** | 1.00 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Hyp T1 | .56** | <u>.37**</u> | <u>.39**</u> | 1.00 | | | | | | | | | | | | | | |
| Hyp T2 | .40** | .56** | <u>.39**</u> | .63** | 1.00 | | | | | | | | | | | | | |
| Hyp T3 | .48** | <u>.38**</u> | .58** | .62** | .64** | 1.00 | | | | | | | | | | | | |
| EmoP T1 | .15* | .04 | .06 | .18* | .12 | .11 | 1.00 | | | | | | | | | | | |
| EmoP T2 | .05 | .15* | .11 | .12 | .17* | .14* | .67** | 1.00 | | | | | | | | | | |
| EmoP T3 | .04 | .05 | .15* | .16* | .11 | .15* | <u>.39**</u> | .44** | 1.00 | | | | | | | | | |
| PeerP T1 | <u>.32**</u> | .22* | .22** | .29** | <u>.34**</u> | <u>.32**</u> | .40** | <u>.33**</u> | <u>.35**</u> | 1.00 | | | | | | | | |
| PeerP T2 | .15* | .23** | .18* | .23** | <u>.34**</u> | <u>.33**</u> | .25** | <u>.31**</u> | <u>.32**</u> | .68** | 1.00 | | | | | | | |
| PeerP T3 | .20** | .20** | .25** | .21** | .23** | <u>.32**</u> | .24** | .28** | .48** | .65** | .66** | 1.00 | | | | | | |
| ProsozT1 | -.59** | -.48** | -.41** | -.45** | -.40** | -.40** | -.10 | -.07 | -.05 | <u>-.35**</u> | -.28 | -.19** | 1.00 | | | | | |
| ProsozT2 | <u>-.37**</u> | -.62** | <u>-.34**</u> | -.26** | -.46** | <u>-.31**</u> | .03 | -.02 | .11 | -.18* | -.19** | -.06 | .58** | 1.00 | | | | |
| ProsozT3 | <u>-.37**</u> | -.47** | -.58** | -.27** | <u>-.33**</u> | -.51** | -.01 | -.07 | -.06 | -.19** | -.17* | -.22** | .49** | .57** | 1.00 | | | |
| GesamT1 | .71** | .41** | .44** | .77** | .56** | .57** | .60** | .42** | <u>.34**</u> | .71** | .48** | .46** | -.53** | -.28** | <u>-.30**</u> | 1.00 | | |
| GesamT2 | .41** | .68** | .45** | .52** | .81** | .58** | <u>.37**</u> | .55** | <u>.32**</u> | .58** | .69** | .49** | -.45** | -.47** | <u>-.37**</u> | .69** | 1.00 | |
| GesamT3 | .47** | .44** | .70** | .52** | .52** | .78** | .28** | <u>.34**</u> | .61** | .53** | .53** | .70** | <u>-.38**</u> | -.22** | -.50** | .65** | .67** | 1.00 |

Anmerkungen: $r \geq .30$, $p \leq .05$; $r \geq .40$, $p \leq .01$; * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$; Werte zwischen $r \geq .30$ und $r < .40$ sind unterstrichen, Werte mit $r \geq .40$ sind fett gedruckt.

Tabelle A.78: Interkorrelationen und Retest-Reliabilitäten zwischen den Skalen des SDQ für die Kontrollgruppe $N_{KG} = 172$.

| | Extern T1 | Extern T2 | Extern T3 | Hyper T1 | Hyper T2 | Hyper T3 | EmoP T1 | EmoP T2 | EmoP T3 | PeerP T1 | PeerP T2 | PeerP T3 | Prosoz T1 | Prosoz T2 | Prosoz T3 | Ges T1 | Ges T2 | Ges T3 |
|----------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|--------------|---------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|-----------|
| ExternT1 | 1.00 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ExternT2 | .67** | 1.00 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ExternT3 | .53** | .66** | 1.00 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Hyp T1 | .48** | .49** | <u>.32**</u> | 1.00 | | | | | | | | | | | | | | |
| Hyp T2 | .46** | .64** | .54** | .72** | 1.00 | | | | | | | | | | | | | |
| Hyp T3 | <u>.35**</u> | .43** | .58** | .51** | .60** | 1.00 | | | | | | | | | | | | |
| EmoP T1 | .01 | .04 | -.06 | .18* | .19* | .09 | 1.00 | | | | | | | | | | | |
| EmoP T2 | -.07 | .05 | -.02 | .14 | .22** | .11 | .73** | 1.00 | | | | | | | | | | |
| EmoP T3 | -.09 | -.07 | .11 | .14 | .17* | .20** | .49** | .51** | 1.00 | | | | | | | | | |
| PeerP T1 | .11 | .06 | .05 | .14 | .14 | .12 | .43** | .41** | .22** | 1.00 | | | | | | | | |
| PeerP T2 | .16* | .19* | .15 | .07 | .21** | .14 | .29** | .40** | .26** | .62** | 1.00 | | | | | | | |
| PeerP T3 | .10 | .11 | <u>.30**</u> | .15* | .29** | <u>.31**</u> | <u>.33**</u> | <u>.39**</u> | .48** | .50** | .51** | 1.00 | | | | | | |
| ProsozT1 | -.50** | <u>-.39**</u> | <u>-.32**</u> | -.40** | -.29** | <u>-.35**</u> | -.13 | -.17* | -.15 | <u>-.32**</u> | -.23** | -.19* | 1.00 | | | | | |
| ProsozT2 | -.45** | -.51** | <u>-.39**</u> | -.22** | <u>-.37**</u> | <u>-.32**</u> | -.09 | -.18* | -.06 | -.13 | -.27** | -.20** | .64** | 1.00 | | | | |
| ProsozT3 | -.27** | -.42** | -.59** | -.27** | -.41** | -.55** | -.04 | -.13 | -.11 | -.21** | -.29** | <u>-.31**</u> | .41** | .46** | 1.00 | | | |
| GesamT1 | .60** | .49** | <u>.33**</u> | .77** | .63** | .45** | .61** | .46** | .29** | .60** | .40** | .40** | -.51** | <u>-.33**</u> | <u>-.31**</u> | 1.00 | | |
| GesamT2 | .46** | .70** | .51** | .56** | .81** | .50** | .44** | .59** | <u>.31**</u> | .42** | .61** | .47** | <u>-.39**</u> | -.49** | -.49** | .73** | 1.00 | |
| GesamT3 | <u>.33**</u> | .43** | .72** | .43** | .59** | .79** | .28** | <u>.33**</u> | .61** | .28** | <u>.35**</u> | .68** | <u>-.37**</u> | <u>-.35**</u> | -.57** | .52** | .64** | 1.00 |

Anmerkungen: $r \geq .30$, $p \leq .05$; $r \geq .40$, $p \leq .01$; * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$; Werte zwischen $r \geq .30$ und $r < .40$ sind unterstrichen, Werte mit $r \geq .40$ sind fett gedruckt.

6.2.5 Korrelationen der Kovariaten, Skalen des SDQ und Skala zum positiven Konfliktverhalten für die Interventions- und Kontrollgruppe

Tabelle A.79: Korrelationen zwischen d. Kovariaten „Alter T1“ (in Monaten), „Altersdifferenz zw. T1 u. T2“ u. „Altersdifferenz zw. T2 u. T3“ mit den Skalen des SDQ u. der Skala „Positives Konfliktverhalten“ für die IG ($n_{IG} = 199$) der Gesamtstichprobe N_{Erz} .

| | Alter T1 | Altersdiff T1-T2 | Altersdiff T2-T3 |
|--------------|-------------|------------------|------------------|
| Extern T1 | .00 | .02 | .00 |
| Extern T2 | .13 | -.02 | -.00 |
| Extern T3 | -.02 | -.03 | .11 |
| Hyp T1 | <u>.18</u> | -.02 | .01 |
| Hyp T2 | <u>.15</u> | -.06 | .05 |
| Hyp T3 | -.00 | -.07 | .08 |
| EmoP T1 | .04 | .02 | -.04 |
| EmoP T2 | .10 | .03 | -.06 |
| EmoP T3 | -.02 | <u>.15</u> | -.12 |
| PeerP T1 | .05 | -.05 | .03 |
| PeerP T2 | .10 | -.07 | -.03 |
| PeerP T3 | -.05 | .10 | -.02 |
| Prosoz T1 | -.11 | .11 | -.02 |
| Prosoz T2 | <u>-.16</u> | .07 | .01 |
| Prosoz T3 | .00 | .10 | -.03 |
| GesamT1 | .11 | -.02 | .00 |
| GesamT2 | <u>.17</u> | -.05 | -.01 |
| GesamT3 | -.03 | .04 | .02 |
| Pos Konfl T1 | .02 | -.02 | -.03 |
| Pos Konfl T2 | -.07 | .13 | -.10 |
| Pos Konfl T3 | .01 | .02 | -.01 |

Anmerkungen: Werte mit $p \leq .01$... fett gedruckt; Werte mit $p \leq .05$... unterstrichen.

Tabelle A.80: Korrelationen zwischen d. Kovariaten „Alter T1“ (in Monaten), „Altersdifferenz zw. T1 u. T2“ u. „Altersdifferenz zw. T2 u. T3“ mit den Skalen des SDQ u. der Skala „Positives Konfliktverhalten“ für die KG ($n_{KG} = 172$) der Gesamtstichprobe N_{Erz} .

| | Alter T1 | Altersdiff T1-T2 | Altersdiff T2-T3 |
|--------------|-------------|------------------|------------------|
| Extern T1 | .01 | -.02 | .04 |
| Extern T2 | .01 | .04 | -.01 |
| Extern T3 | -.10 | .02 | .03 |
| Hyp T1 | .01 | -.07 | .08 |
| Hyp T2 | -.12 | -.01 | .04 |
| Hyp T3 | -.06 | .00 | -.02 |
| EmoP T1 | -.00 | .10 | .01 |
| EmoP T2 | -.04 | .08 | .02 |
| EmoP T3 | -.10 | -.00 | .08 |
| PeerP T1 | -.11 | .12 | -.04 |
| PeerP T2 | -.09 | .13 | -.10 |
| PeerP T3 | -.24 | .03 | -.06 |
| Prosoz T1 | .14 | .03 | -.05 |
| Prosoz T2 | .13 | -.01 | .03 |
| Prosoz T3 | .13 | -.01 | -.02 |
| GesamT1 | -.03 | .04 | .04 |
| GesamT2 | -.10 | .08 | -.01 |
| GesamT3 | <u>-.16</u> | .01 | .02 |
| Pos Konfl T1 | <u>.16</u> | -.11 | -.02 |
| Pos Konfl T2 | .08 | -.09 | -.03 |
| Pos Konfl T3 | .05 | -.11 | .14 |

Anmerkungen: Werte mit $p \leq .01$... fett gedruckt; Werte mit $p \leq .05$... unterstrichen.

6.2.6 Post hoc-Einzelvergleiche mit Bonferroni-Korrektur

Tabelle A.81: Post-Hoc Einzelvergleiche mit Bonferroni-Korrektur beim Interaktionseffekt „Messzeitpunkt*Gruppenzugehörigkeit“ der SDQ-Skala „Gesamtproblemwert“ (Vergleich der Mzp.).

| Gruppen- zugehörigkeit | Messzeitpunkte | | Mittlere Differenz | Standard- fehler | Signifikanz p |
|---------------------------|----------------|---------|--------------------|---------------------|------------------|
| | 1. Mzp. | 2. Mzp. | | | |
| IG | 1. Mzp. | 2. Mzp. | .084* | .018 | ≤ .001 |
| | 2. Mzp. | 3. Mzp. | -.043 | .020 | .095 |
| | 1. Mzp. | 3. Mzp. | .041 | .022 | .184 |
| KG | 1. Mzp. | 2. Mzp. | .049* | .020 | .047 |
| | 2. Mzp. | 3. Mzp. | .067* | .022 | .007 |
| | 1. Mzp. | 3. Mzp. | .116* | .024 | ≤ .001 |

Anmerkungen: beruht auf geschätzten Randmitteln; * ... die mittlere Differenz ist auf dem .05-Niveau signifikant.

Tabelle A.82: Post-Hoc Einzelvergleiche mit Bonferroni-Korrektur beim Interaktionseffekt „Messzeitpunkt*Gruppenzugehörigkeit“ der SDQ-Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ (Vergleich der Mzp.).

| Gruppen- zugehörigkeit | Messzeitpunkte | | Mittlere Differenz | Standard- fehler | Signifikanz p |
|---------------------------|----------------|---------|--------------------|---------------------|------------------|
| | 1. Mzp. | 2. Mzp. | | | |
| IG | 1. Mzp. | 2. Mzp. | .111* | .036 | .006 |
| | 2. Mzp. | 3. Mzp. | -.024 | .037 | 1.00 |
| | 1. Mzp. | 3. Mzp. | .088 | .041 | .103 |
| KG | 1. Mzp. | 2. Mzp. | .073 | .039 | .195 |
| | 2. Mzp. | 3. Mzp. | .132* | .041 | .004 |
| | 1. Mzp. | 3. Mzp. | .205* | .045 | ≤ .001 |

Anmerkungen: beruht auf geschätzten Randmitteln; * ... die mittlere Differenz ist auf dem .05-Niveau signifikant.

Tabelle A.83: Post-Hoc Einzelvergleiche mit Bonferroni-Korrektur beim Interaktionseffekt „Messzeitpunkt*Gruppenzugehörigkeit“ der SDQ-Skala „Hyperaktivität/ Aufmerksamkeitsprobleme“ (Vergleich der Gruppen).

| Messzeitpunkt | Gruppen- zugehörigkeit | | Mittlere Differenz | Standard- fehler | Signifikanz p |
|---------------|---------------------------|----|--------------------|---------------------|------------------|
| | IG | KG | | | |
| 1. Mzp. | IG | KG | .022 | .075 | .773 |
| 2. Mzp. | IG | KG | -.017 | .070 | .812 |
| 3. Mzp. | IG | KG | .139* | .070 | .048 |

Anmerkungen: beruht auf geschätzten Randmitteln; * ... die mittlere Differenz ist auf dem .05-Niveau signifikant.

Tabelle A.84: Post-Hoc Einzelvergleiche mit Bonferroni-Korrektur beim Interaktionseffekt „Messzeitpunkt*Gruppenzugehörigkeit“ der SDQ-Skala „Emotionale Probleme (Vergleich der Mzp.).

| Gruppenzugehörigkeit | Messzeitpunkte | | Mittlere Differenz | Standardfehler | Signifikanz p |
|----------------------|----------------|---------|--------------------|----------------|---------------|
| | 1. Mzp. | 2. Mzp. | | | |
| IG | 1. Mzp. | 2. Mzp. | .093* | .025 | ≤ .001 |
| | 2. Mzp. | 3. Mzp. | -.101* | .034 | .009 |
| | 1. Mzp. | 3. Mzp. | -.009 | .037 | 1.00 |
| KG | 1. Mzp. | 2. Mzp. | .073* | .028 | .030 |
| | 2. Mzp. | 3. Mzp. | .029 | .037 | 1.00 |
| | 1. Mzp. | 3. Mzp. | .102* | .041 | .039 |

Anmerkungen: beruht auf geschätzten Randmitteln; * ... die mittlere Differenz ist auf dem .05-Niveau signifikant.

Tabelle A.85: Post-Hoc Einzelvergleiche mit Bonferroni-Korrektur beim Interaktionseffekt „Messzeitpunkt*Gruppenzugehörigkeit“ der Skala „Positives Konfliktverhalten“ (Vergleich der Mzp.).

| Gruppenzugehörigkeit | Messzeitpunkte | | Mittlere Differenz | Standardfehler | Signifikanz p |
|----------------------|----------------|---------|--------------------|----------------|---------------|
| | 1. Mzp. | 2. Mzp. | | | |
| IG | 1. Mzp. | 2. Mzp. | -.211* | .061 | .002 |
| | 2. Mzp. | 3. Mzp. | -.078 | .066 | .726 |
| | 1. Mzp. | 3. Mzp. | -.288* | .068 | ≤ .001 |
| KG | 1. Mzp. | 2. Mzp. | -.159 | .067 | .053 |
| | 2. Mzp. | 3. Mzp. | -.385* | .073 | ≤ .001 |
| | 1. Mzp. | 3. Mzp. | -.545* | .074 | ≤ .001 |

Anmerkungen: beruht auf geschätzten Randmitteln; * ... die mittlere Differenz ist auf dem .05-Niveau signifikant.

Tabelle A.86: Post-Hoc Einzelvergleiche mit Bonferroni-Korrektur beim Interaktionseffekt „Messzeitpunkt*Gruppenzugehörigkeit“ der „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ (Vergleich des zweiten und dritten Mzp.).

| Gruppenzugehörigkeit | Messzeitpunkte | | Mittlere Differenz | Standardfehler | Signifikanz p |
|----------------------|----------------|---------|--------------------|----------------|---------------|
| | 2. Mzp. | 3. Mzp. | | | |
| IG | 2. Mzp. | 3. Mzp. | -.860* | .124 | ≤ .001 |
| KG | 2. Mzp. | 3. Mzp. | -.453* | .127 | ≤ .001 |

Anmerkungen: beruht auf geschätzten Randmitteln; * ... die mittlere Differenz ist auf dem .05-Niveau signifikant.

Tabelle A.87: Post-Hoc Einzelvergleiche mit Bonferroni-Korrektur beim Interaktionseffekt „Messzeitpunkt*Gruppenzugehörigkeit“ der SDQ-Skala „Skala zur Erfassung des Emotionswissens“ (Vergleich der Gruppen).

| Messzeitpunkt | Gruppenzugehörigkeit | | Mittlere Differenz | Standardfehler | Signifikanz p |
|---------------|----------------------|----|--------------------|----------------|---------------|
| | IG | KG | | | |
| 2. | IG | KG | -.386* | .169 | .023 |
| 3. | IG | KG | .021 | .159 | .898 |

Anmerkungen: beruht auf geschätzten Randmitteln; * ... die mittlere Differenz ist auf dem .05-Niveau signifikant.

Tabelle A.88: Post-Hoc Einzelvergleiche mit Bonferroni-Korrektur beim Interaktionseffekt „Messzeitpunkt*Risikokategorie*Gruppenzugehörigkeit“ der SDQ-Skala „Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten“ (Vergleich der Mzp.).

| Risiko- gruppe | Gruppen- zugehörigkeit | Messzeitpunkte | | Mittlere Differenz | Standard- fehler | Signifikanz p |
|-------------------|---------------------------|----------------|---------|-----------------------|---------------------|------------------|
| | | 1. Mzp. | 2. Mzp. | | | |
| unauffällig | IG | 1. Mzp. | 2. Mzp. | .014 | .029 | 1.00 |
| | | 2. Mzp. | 3. Mzp. | -.003 | .030 | 1.00 |
| | | 1. Mzp. | 3. Mzp. | .011 | .033 | 1.00 |
| | KG | 1. Mzp. | 2. Mzp. | .004 | .033 | 1.00 |
| | | 2. Mzp. | 3. Mzp. | -.006 | .033 | 1.00 |
| | | 1. Mzp. | 3. Mzp. | -.001 | .037 | 1.00 |
| grenzwertig | IG | 1. Mzp. | 2. Mzp. | .144* | .057 | .034 |
| | | 2. Mzp. | 3. Mzp. | -.019 | .057 | 1.00 |
| | | 1. Mzp. | 3. Mzp. | .125 | .063 | .146 |
| | KG | 1. Mzp. | 2. Mzp. | .009 | .059 | 1.00 |
| | | 2. Mzp. | 3. Mzp. | .063 | .060 | .885 |
| | | 1. Mzp. | 3. Mzp. | .071 | .066 | .850 |
| auffällig | IG | 1. Mzp. | 2. Mzp. | .291* | .067 | ≤ .001 |
| | | 2. Mzp. | 3. Mzp. | -.152 | .068 | .077 |
| | | 1. Mzp. | 3. Mzp. | .139 | .075 | .195 |
| | KG | 1. Mzp. | 2. Mzp. | -.002 | .069 | 1.00 |
| | | 2. Mzp. | 3. Mzp. | .135 | .070 | .163 |
| | | 1. Mzp. | 3. Mzp. | .133 | .077 | .259 |

Anmerkungen: beruht auf geschätzten Randmitteln; * ... die mittlere Differenz ist auf dem .05-Niveau signifikant.

Tabelle A.89: Post-Hoc Einzelvergleiche mit Bonferroni-Korrektur beim Interaktionseffekt „Messzeitpunkt*Risikokategorie*Gruppenzugehörigkeit“ der Skala „Positives Konfliktverhalten“ (Vergleich der Mzp.).

| Risiko- gruppe | Gruppen- zugehörigkeit | Messzeitpunkt | | Mittlere Differenz | Standard- fehler | Signifikanz p |
|-------------------|---------------------------|---------------|---------|-----------------------|---------------------|------------------|
| | | 1. Mzp. | 2. Mzp. | | | |
| unauffällig | IG | 1. Mzp. | 2. Mzp. | -.166* | .069 | .048 |
| | | 2. Mzp. | 3. Mzp. | -.070 | .076 | 1.00 |
| | | 1. Mzp. | 3. Mzp. | -.236* | .077 | .007 |
| | KG | 1. Mzp. | 2. Mzp. | -.092 | .076 | .679 |
| | | 2. Mzp. | 3. Mzp. | -.371* | .084 | ≤ .001 |
| | | 1. Mzp. | 3. Mzp. | -.463* | .085 | ≤ .001 |
| grenzwertig | IG | 1. Mzp. | 2. Mzp. | -.204 | .128 | .336 |
| | | 2. Mzp. | 3. Mzp. | -.339 | .141 | .051 |
| | | 1. Mzp. | 3. Mzp. | -.543* | .144 | ≤ .001 |
| | KG | 1. Mzp. | 2. Mzp. | -.495* | .134 | ≤ .001 |
| | | 2. Mzp. | 3. Mzp. | -.239 | .148 | .319 |
| | | 1. Mzp. | 3. Mzp. | -.734* | .15 | ≤ .001 |
| auffällig | IG | 1. Mzp. | 2. Mzp. | -.479* | .155 | .006 |
| | | 2. Mzp. | 3. Mzp. | .180 | .171 | .882 |
| | | 1. Mzp. | 3. Mzp. | -.300 | .174 | .255 |
| | KG | 1. Mzp. | 2. Mzp. | -.068 | .16 | 1.00 |
| | | 2. Mzp. | 3. Mzp. | -.674* | .176 | ≤ .001 |
| | | 1. Mzp. | 3. Mzp. | -.742* | .179 | ≤ .001 |

Anmerkungen: beruht auf geschätzten Randmitteln; * ... die mittlere Differenz ist auf dem .05-Niveau signifikant.

Tabelle A.90: Post hoc-Einzelvergleiche mit Bonferroni-Korrektur beim Interaktionseffekt „Messzeitpunkt*Risikokategorie*Gruppenzugehörigkeit“ der Skala „Positives Konfliktverhalten“ (Vergleich der Gruppen).

| Risiko- gruppe | Messzeit- punkt | Gruppen- zugehörigkeit | | Mittlere Differenz | Standard- fehler | Signifikanz p |
|-------------------|--------------------|---------------------------|----|-----------------------|---------------------|------------------|
| unauffällig | 1. | IG | KG | .089 | .098 | .364 |
| | 2. | IG | KG | .163 | .107 | .127 |
| | 3. | IG | KG | -.138 | .113 | .224 |
| grenzwertig | 1. | IG | KG | .177 | .162 | .276 |
| | 2. | IG | KG | -.114 | .176 | .516 |
| | 3. | IG | KG | -.014 | .186 | .938 |
| auffällig | 1. | IG | KG | -.201 | .193 | .300 |
| | 2. | IG | KG | .211 | .21 | .316 |
| | 3. | IG | KG | -.643* | .223 | .004 |

Anmerkungen: beruht auf geschätzten Randmitteln; * ... die mittlere Differenz ist auf dem .05-Niveau signifikant.

6.2.7 Übersicht über differenzielle Effektstärken

Tabelle A.91: Differenzielle Effektstärken (Cohen's *d*) der Erziehereinschätzungen – Vergleiche innerhalb der IG und KG: Veränderungen zwischen dem 1.-2. Mzp., 2.-3. Mzp. und 1.-3. Mzp und Angabe der Netto-Effektstärke der IG.

| | Prä-Post | | | Post-Follow-up | | | Prä-Follow-up | | |
|-------------------|----------|----------|--------------------|----------------|----------|--------------------|---------------|----------|--------------------|
| | IG | KG | Netto-ES der IG | IG | KG | Netto-ES der IG | IG | KG | Netto-ES der IG |
| | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> |
| SDQ Gesam | 0.32 | 0.16 | 0.16 | -0.17 | 0.27 | -0.44 | 0.14 | 0.44 | -0.30 |
| Mädchen | 0.40 | 0.19 | 0.21 | -0.12 | 0.41 | -0.53 | 0.26 | 0.61 | -0.35 |
| Jungen | 0.29 | 0.14 | 0.15 | -0.22 | 0.17 | -0.39 | 0.05 | 0.31 | -0.26 |
| Unauffällig | 0.21 | 0.05 | 0.16 | -0.19 | 0.26 | -0.45 | -0.01 | 0.32 | -0.33 |
| Grenzwertig | 1.28 | 0.56 | 0.72 | -0.16 | 0.51 | -0.67 | 1.32 | 1.27 | 0.05 |
| Auffällig | 1.02 | 0.75 | 0.27 | -0.36 | 0.42 | -0.78 | 0.51 | 1.38 | -0.87 |
| SDQ Extern | 0.20 | 0.01 | 0.19 | -0.13 | 0.14 | -0.27 | 0.06 | 0.15 | -0.09 |
| Mädchen | 0.33 | -0.01 | 0.34 | -0.02 | 0.24 | -0.26 | 0.30 | 0.24 | 0.06 |
| Jungen | 0.09 | 0.02 | 0.07 | -0.23 | 0.06 | -0.29 | -0.14 | 0.08 | -0.22 |
| Unauffällig | 0.07 | 0.01 | 0.06 | -0.10 | 0.07 | -0.17 | -0.04 | 0.08 | -0.12 |
| Grenzwertig | 0.44 | 0.00 | 0.44 | -0.05 | 0.26 | -0.31 | 0.36 | 0.29 | 0.07 |
| Auffällig | 0.70 | 0.01 | 0.69 | -0.45 | 0.30 | -0.75 | 0.29 | 0.35 | -0.06 |
| SDQ Hyper | 0.21 | 0.16 | 0.05 | -0.03 | 0.25 | -0.28 | 0.17 | 0.40 | -0.23 |
| Mädchen | 0.27 | 0.16 | 0.11 | 0.12 | 0.45 | -0.33 | 0.37 | 0.60 | -0.23 |
| Jungen | 0.19 | 0.16 | 0.03 | -0.13 | 0.11 | -0.24 | 0.05 | 0.27 | -0.22 |
| Unauffällig | 0.14 | 0.07 | 0.07 | 0.01 | 0.24 | -0.23 | 0.14 | 0.30 | -0.16 |
| Grenzwertig | 0.45 | 0.49 | -0.04 | 0.07 | 0.27 | -0.20 | 0.51 | 0.79 | -0.28 |
| Auffällig | 0.48 | 0.33 | 0.15 | -0.32 | 0.49 | -0.81 | 0.16 | 0.89 | -0.73 |

Anmerkungen: IG... Interventionsgruppe, KG... Kontrollgruppe; Prä... 1. Mzp., Post... 2. Mzp., Follow-up... 3. Mzp.; ES... Effektstärke; Netto-Effektstärke der IG wird berechnet aus: $d_{IG} - d_{KG}$; Abk. Skalen siehe Tabelle 14.

Fortsetzung Tabelle A.91: Differenzielle Effektstärken (Cohen's *d*) der Erziehereinschätzungen – Vergleiche innerhalb der IG und KG: Veränderungen zwischen dem 1.-2. Mzp., 2.-3. Mzp. und 1.-3. Mzp. und Angabe der Netto-Effektstärke der IG.

| | Prä-Post | | | Post-Follow-up | | | Prä-Follow-up | | |
|-------------------|----------|----------|--------------------|----------------|----------|--------------------|---------------|----------|--------------------|
| | IG | KG | Netto-ES der IG | IG | KG | Netto-ES der IG | IG | KG | Netto-ES der IG |
| | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> |
| SDQ EmoP | 0.26 | 0.18 | 0.08 | -0.26 | 0.08 | -0.34 | -0.01 | 0.25 | -0.26 |
| Mädchen | 0.26 | 0.23 | 0.03 | -0.29 | 0.11 | -0.40 | 0.00 | 0.34 | -0.34 |
| Jungen | 0.25 | 0.14 | 0.11 | -0.25 | 0.04 | -0.29 | -0.02 | 0.18 | -0.20 |
| Unauffällig | 0.17 | 0.09 | 0.08 | -0.28 | 0.03 | -0.31 | -0.12 | 0.10 | -0.22 |
| Grenzwertig | 0.61 | 0.36 | 0.25 | -0.52 | 0.19 | -0.71 | 0.11 | 0.52 | -0.41 |
| Auffällig | 0.43 | 0.42 | 0.01 | -0.09 | 0.18 | -0.27 | 0.27 | 0.69 | -0.42 |
| SDQ PeerP | 0.23 | 0.06 | 0.17 | -0.09 | 0.31 | -0.40 | 0.15 | 0.37 | -0.22 |
| Mädchen | 0.15 | 0.10 | 0.05 | -0.12 | 0.28 | -0.40 | 0.03 | 0.41 | -0.38 |
| Jungen | 0.31 | 0.01 | 0.30 | -0.06 | 0.35 | -0.41 | 0.24 | 0.33 | -0.09 |
| Unauffällig | 0.10 | -0.06 | 0.16 | -0.14 | 0.36 | -0.50 | -0.05 | 0.33 | -0.38 |
| Grenzwertig | 0.51 | 0.08 | 0.43 | 0.17 | 0.57 | -0.40 | 0.82 | 0.65 | 0.17 |
| Auffällig | 0.76 | 0.56 | 0.20 | -0.19 | -0.06 | -0.13 | 0.51 | 0.53 | -0.02 |
| SDQ Prosoz | -0.27 | -0.07 | -0.20 | -0.18 | -0.37 | 0.19 | -0.42 | -0.45 | 0.03 |
| Mädchen | -0.33 | -0.02 | -0.31 | -0.35 | -0.59 | 0.24 | -0.61 | -0.63 | 0.02 |
| Jungen | -0.23 | -0.11 | -0.12 | -0.05 | -0.22 | 0.17 | -0.27 | -0.34 | 0.07 |
| Unauffällig | -0.16 | 0.02 | -0.18 | -0.24 | -0.41 | 0.17 | -0.38 | -0.40 | 0.02 |
| Grenzwertig | -0.29 | -0.39 | 0.10 | -0.34 | -0.24 | -0.10 | -0.62 | -0.65 | 0.03 |
| Auffällig | -1.11 | -0.20 | -0.91 | 0.32 | -0.42 | 0.74 | -0.75 | -0.62 | -0.13 |
| Pos. Konfl | -0.37 | -0.19 | -0.18 | -0.23 | -0.42 | 0.19 | -0.57 | -0.62 | 0.05 |
| Mädchen | -0.30 | -0.16 | -0.14 | -0.46 | -0.57 | 0.11 | -0.72 | -0.75 | 0.03 |
| Jungen | -0.45 | -0.21 | -0.24 | -0.04 | -0.30 | 0.26 | -0.46 | -0.51 | 0.05 |
| Unauffällig | -0.37 | -0.10 | -0.27 | -0.23 | -0.42 | 0.19 | -0.57 | -0.53 | -0.04 |
| Grenzwertig | -0.34 | -0.59 | 0.25 | -0.71 | -0.20 | -0.51 | -0.98 | -0.92 | -0.06 |
| Auffällig | -0.78 | -0.13 | -0.65 | 0.11 | -0.90 | 1.01 | -0.54 | -1.02 | 0.48 |

Anmerkungen: IG... Interventionsgruppe, KG... Kontrollgruppe; Prä... 1. Mzp., Post... 2. Mzp., Follow-up... 3. Mzp.; ES... Effektstärke; Netto-ES der IG = $d_{IG} - d_{KG}$; Abk. Skalen siehe Tabelle 14 und 16.

Tabelle A.92: Differenzielle Effektstärken (Cohen's *d*) der Kinderinterviews (Emotionswissen) – Vergleiche innerhalb der IG und KG: Veränderungen zwischen dem 1.-2. Mzp., 2.-3. Mzp. und 1.-3. Mzp. und Angabe der Netto-Effektstärke der IG.

| | Prä-Post | | | Post-Follow-up | | | Prä-Follow-up | | |
|---|----------|----------|--------------------|----------------|----------|--------------------|---------------|----------|--------------------|
| | IG | KG | Netto-ES der IG | IG | KG | Netto-ES der IG | IG | KG | Netto-ES der IG |
| | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> |
| SEW Emotionswissen Summe kurz T1-T2-T3 | -0.41 | -0.49 | 0.08 | -0.67 | -0.50 | -0.17 | -1.10 | -1.00 | -0.10 |
| Mädchen | -0.37 | -0.52 | 0.15 | -0.70 | -0.49 | -0.21 | -1.12 | -1.02 | -0.10 |
| Jungen | -0.44 | -0.46 | 0.02 | -0.64 | -0.51 | -0.13 | -1.08 | -0.97 | -0.11 |
| Unauffällig | -0.43 | -0.50 | 0.07 | -0.67 | -0.54 | -0.13 | -1.09 | -1.02 | -0.07 |
| Grenzwertig | -0.28 | -0.53 | 0.25 | -0.72 | -0.42 | -0.30 | -1.31 | -1.00 | -0.31 |
| Auffällig | -0.47 | -0.39 | -0.08 | -0.72 | -0.69 | -0.03 | -1.15 | -1.02 | -0.13 |
| SEW Emotionswissen Summe lang T1-T3 | - | - | - | - | - | - | -1.07 | -0.99 | -0.08 |
| Mädchen | - | - | - | - | - | - | -1.10 | -0.94 | -0.16 |
| Jungen | - | - | - | - | - | - | -1.05 | -1.03 | -0.02 |
| Unauffällig | - | - | - | - | - | - | -1.08 | -1.01 | -0.07 |
| Grenzwertig | - | - | - | - | - | - | -0.96 | -0.94 | -0.02 |
| Auffällig | - | - | - | - | - | - | -1.21 | -1.07 | -0.14 |
| SEW Anz. Mimiken richtig T1-T2-T3 | -0.38 | -0.21 | -0.17 | -0.36 | -0.27 | -0.09 | -0.71 | -0.54 | -0.17 |
| Mädchen | -0.49 | -0.34 | -0.15 | -0.44 | -0.26 | -0.18 | -0.93 | -0.58 | -0.35 |
| Jungen | -0.29 | -0.22 | -0.07 | -0.30 | -0.29 | -0.01 | -0.55 | -0.50 | -0.05 |
| Unauffällig | -0.37 | -0.22 | -0.15 | -0.35 | -0.38 | 0.03 | -0.69 | -0.55 | -0.14 |
| Grenzwertig | -0.31 | -0.25 | -0.06 | -0.25 | -0.34 | 0.09 | -0.58 | -0.63 | 0.05 |
| Auffällig | -0.54 | -1.18 | 0.64 | -0.61 | 0.40 | -1.01 | -1.08 | -0.84 | -0.24 |

Anmerkungen: IG... Interventionsgruppe, KG... Kontrollgruppe; Prä... 1. Mzp., Post... 2. Mzp., Follow-up... 3. Mzp.; ES... Effektstärke; Netto-Effektstärke der IG wird berechnet aus: $d_{IG} - d_{KG}$.

Fortsetzung Tabelle A.92: Differenzielle Effektstärken (Cohen's *d*) der Kinderinterviews (Emotionswissen) – Vergleiche innerhalb der IG und KG: Veränderungen zwischen dem 1.-2. Mzp., 2.-3. Mzp. und 1.-3. Mzp. und Angabe der Netto-Effektstärke der IG.

| | Prä-Post | | | Post-Follow-up | | | Prä-Follow-up | | |
|--|----------|----------|---------------------------|----------------|----------|---------------------------|---------------|----------|---------------------------|
| | IG | KG | Netto-Effektstärke der IG | IG | KG | Netto-Effektstärke der IG | IG | KG | Netto-Effektstärke der IG |
| | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> | <i>d</i> |
| SEW Anz. Anlässe richtig T1-T2-T3 | -0.42 | -0.34 | -0.08 | -0.46 | -0.44 | -0.02 | -0.89 | -0.73 | -0.16 |
| Mädchen | -0.39 | -0.34 | -0.05 | -0.42 | -0.42 | 0.00 | -0.80 | -0.72 | -0.08 |
| Jungen | -0.44 | -0.33 | -0.11 | -0.49 | -0.46 | -0.03 | -0.97 | -0.73 | -0.24 |
| Unauffällig | -0.45 | -0.29 | -0.16 | -0.52 | -0.43 | -0.09 | -0.94 | -0.67 | -0.27 |
| Grenzwertig | -0.24 | -0.34 | 0.10 | -0.53 | -0.51 | -0.02 | -0.92 | -0.78 | -0.14 |
| Auffällig | -0.42 | -0.87 | 0.45 | -0.25 | -0.20 | -0.05 | -0.70 | -1.12 | 0.42 |

Anmerkungen: IG... Interventionsgruppe, KG... Kontrollgruppe; Prä... 1. Mzp., Post... 2. Mzp., Follow-up... 3. Mzp.; ES... Effektstärke; Netto-Effektstärke der IG wird berechnet aus: $d_{IG} - d_{KG}$.

Tabelle A.93: Differenzielle Effektstärken (Cohen's *d*) für den Vergleich zwischen IG und KG zu den drei Messzeitpunkten.

| | N | Interaktionseffekt $F_{\text{Zeit*Gruppe}}$ | Effektstärken <i>d</i> | | |
|---|-----|--|------------------------|--------------------|----------------------|
| | | | Vorher 1. Mzp. | Nachher 2. Mzp. | Follow-up 3. Mzp. |
| SDQ Gesam | 368 | $F_{(1.9, 692)} = 5.28^{**}$ | 0.07 | -0.10 | 0.33 ^{**} |
| SDQ Extern | 368 | $F_{(2, 722)} = 0.95$ | 0.03 | -0.16 | 0.11 |
| SDQ Hyper | 370 | $F_{(1.9, 705.3)} = 3.07^*$ | 0.01 | -0.04 | 0.22 [*] |
| SDQ EmoP | 368 | $F_{(1.7, 618.3)} = 3.19^*$ | 0.08 | 0.02 | 0.34 ^{**} |
| SDQ PeerP | 370 | $F_{(2, 726)} = 2.53$ | 0.07 | -0.13 | 0.25 [*] |
| SDQ Prosoz | 368 | $F_{(1.9, 674.3)} = 1.53$ | -0.22 [*] | -0.05 | -0.23 [*] |
| Pos. Konfl | 351 | $F_{(2, 688)} = 4.41^*$ | -0.11 | 0.03 | -0.18 |
| SEW Emotionswissen Summe kurz T1-T2-T3 | 313 | $F_{(1.8, 552.2)} = 3.27^*$ | -0.19 | -0.28 [*] | -0.12 |
| SEW Emotionswissen Summe lang T1-T3 | 313 | $F_{(1, 306)} = 0.52$ | -0.21 | - | -0.11 |
| SEW Anz. Mimiken richtig T1-T2-T3 | 313 | $F_{(1.9, 591.6)} = 0.70$ | -0.02 | 0.04 | 0.11 |
| SEW Anz. Anlässe richtig T1-T2-T3 | 313 | $F_{(2, 612)} = 0.62$ | -0.16 | -0.12 | -0.13 |

Anmerkungen: *... $p \leq .05$, **... $p < .01$; Abk. Skalen siehe Tabelle 14 und 16.

Tabelle A.94: Effektstärken (Cohen's *d*) für den Vergleich zwischen IG und KG (Risikogruppen) zu den drei Messzeitpunkten.

| | Kategorie | Effektstärken <i>d</i> | | |
|---|-------------|------------------------|--------------------|----------------------|
| | | Vorher 1. Mzp. | Nachher 2. Mzp. | Follow-up 3. Mzp. |
| SDQ Extern | Unauffällig | -0.03 | -0.09 | 0.09 |
| | Grenzwertig | 0.27 | -0.16 | 0.16 |
| | Auffällig | 0.25 | -0.40 | 0.32 |
| SDQ Hyper | Unauffällig | 0.11 | 0.03 | 0.22 |
| | Grenzwertig | 0.03 | 0.06 | 0.27 |
| | Auffällig | -0.11 | -0.26 | 0.55 |
| SDQ EmoP | Unauffällig | 0.19 | 0.12 | 0.37 |
| | Grenzwertig | -0.17 | -0.42 | 0.28 |
| | Auffällig | 0.31 | 0.28 | 0.53 |
| SDQ PeerP | Unauffällig | -0.03 | -0.16 | 0.35 |
| | Grenzwertig | -0.12 | -0.57 | -0.26 |
| | Auffällig | 0.93 | 0.54 | 0.69 |
| SDQ Prosoz | Unauffällig | -0.26 | -0.09 | -0.25 |
| | Grenzwertig | -0.06 | -0.18 | -0.13 |
| | Auffällig | -0.60 | 0.29 | -0.45 |
| Pos. Konfl | Unauffällig | -0.14 | 0.07 | -0.16 |
| | Grenzwertig | 0.09 | -0.29 | 0.07 |
| | Auffällig | -0.52 | 0.20 | -0.70 |
| SEW Emotionswissen Summe kurz T1-T2-T3 | Unauffällig | -0.14 | -0.24 | -0.10 |
| | Grenzwertig | -0.15 | -0.36 | -0.14 |
| | Auffällig | -0.31 | -0.28 | -0.19 |
| SEW Anz. Mimiken richtig | Unauffällig | -0.02 | 0.09 | 0.04 |
| | Grenzwertig | 0.27 | 0.29 | 0.20 |
| | Auffällig | -0.33 | -0.85 | 0.09 |
| SEW Anz. Anlässe richtig | Unauffällig | -0.18 | -0.04 | 0.01 |
| | Grenzwertig | -0.12 | -0.29 | -0.46 |
| | Auffällig | 0.12 | -0.26 | -0.22 |

Anmerkungen: Abk. Skalen siehe Tabelle 14 und 16.

6.3 Anhang C - Fragebögen

Fragen zu Stärken und Schwächen des Kindes (SDQ-deu)

Der folgende Fragebogen erfragt Stärken und Schwächen des Kindes. Wir bitten Sie, zu jedem Punkt „nicht zutreffend“, „teilweise zutreffend“ oder „eindeutig zutreffend“ zu markieren. Bitte beziehen Sie sich auf das Verhalten des Kindes in den letzten 6 Monaten.

| | nicht zutreffend | teilweise zutreffend | eindeutig zutreffend |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Rücksichtsvoll | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Klagt häufig über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Übelkeit | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Teilt gern mit anderen Kindern (Süßigkeiten, Spielzeug, Buntstifte etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Einzelgänger; spielt meist alleine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Im Allgemeinen folgsam; macht meist, was Erwachsene verlangen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Ständig zappelig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Oft unglücklich oder niedergeschlagen; Weint häufig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Leicht ablenkbar, unkonzentriert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Lieb zu jüngeren Kindern | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Lügt oder mogelt häufig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Wird von anderen gehänselt oder schikaniert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder anderen Kindern) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Denkt nach, bevor er/sie handelt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Stiehlt zu Hause, in der Schule oder anderswo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Hat viele Ängste; fürchtet sich leicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Führt Aufgaben zu Ende; gute Konzentrationsspanne | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. Haben Sie oder Ihre KollegInnen beobachtet, dass dieses Kind Elemente aus „Kindergarten *plus*“ in seinen Gruppenalltag eingebracht hat?

ja nein

Beispiel: _____

7. Haben sich die emotionalen und sozialen Kompetenzen dieses Kindes durch „Kindergarten *plus*“ verbessert?

Ja, sehr Ja, ein bisschen Nein, eher nicht Nein, gar nicht
 weiß nicht

8. Wie groß war das Interesse der Eltern dieses Kindes an dem Programm?

sehr groß eher groß mittel eher gering sehr gering
 weiß nicht

Trainer-Fragebogen über „Kindergarten *plus*“ (T2)

1. Wurde in Ihrer Einrichtung das Programm „Kindergarten *plus*“ schon vor 2009 durchgeführt? Wenn ja, waren Sie an der Durchführung beteiligt?

- ₁ Ja, es wurde durchgeführt und ich war daran beteiligt.
₂ Ja, es wurde durchgeführt, aber ich war daran nicht beteiligt.
₃ Nein, wir haben es vorher noch nicht durchgeführt.
₄ Das weiß ich nicht.

2. Ich (die Trainerin/ der Trainer)...

- ₁ ... bin zugleich GruppenerzieherIn aller Kinder, die an „Kindergarten *plus*“ teilgenommen haben.
₂ ... bin zugleich GruppenerzieherIn einiger Kinder, die an „Kindergarten *plus*“ teilgenommen haben.
₃ ... arbeite normalerweise in einer anderen Gruppe der Einrichtung.
₄ ... komme aus einer anderen Einrichtung.
₅ Andere Möglichkeit: _____

3. Die Trainer- und begleitende ErzieherInnen-Rolle bei der Durchführung der Module...

- ₁ ... haben wir immer streng getrennt, d.h. ich war jedes Mal die/der TrainerIn (wie im Handbuch von „Kindergarten *plus*“ vorgeschlagen).
₂ ... haben wir nach Modulen aufgeteilt, d.h. einige Male war ich TrainerIn, die anderen Male mein/e Kollege/in.
₃ ... haben wir gar nicht getrennt, d.h. es gab keine festen Rollen.
₄ ... mussten wir nicht trennen, da ich das Programm alleine durchgeführt habe.
₅ Sonstiges: _____

4. Gab es während der Durchführung von „Kindergarten *plus*“ Ereignisse im Kindergartenalltag, die Einfluss auf die Durchführung oder Wirkung des Programmes gehabt haben könnten (z.B. Wechsel der ErzieherIn, Streik, Wasserschaden etc.)?

- ₁ Ja, folgendes: _____
₂ Nein. ₃ Weiß ich nicht.

5. Die Kindergruppe setzte sich aus folgenden Kindern zusammen
(bitte Codes eintragen nach dem gleichen Muster wie auf der Titelseite):

| | Codes der Kinder: (zum Beispiel: w/Ma/Mu/09) | Wie oft hat das jeweilige Kind teilgenommen? | | |
|-----|---|--|--------------------------|--------------------------|
| | | 1-3 Mal | 4-6 Mal | 7-9 Mal |
| 1. | ____/____/____/____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | ____/____/____/____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | ____/____/____/____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | ____/____/____/____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | ____/____/____/____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. | ____/____/____/____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. | ____/____/____/____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. | ____/____/____/____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. | ____/____/____/____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. | ____/____/____/____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. | ____/____/____/____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. | ____/____/____/____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. Die Altersspanne reichte von ____/____ bis zu ____/____ Jahren/ Monaten.

7. Für die Auswahl der „Kindergarten *plus*“-Gruppe trifft folgende Beschreibung zu:

Die Kinder wurden aus...

- ₁ ... einer Gruppe der Einrichtung ausgewählt.
₂ ... mehreren Gruppen der Einrichtung ausgewählt.

8. Bei der Auswahl war uns wichtig: _____

9. Welche Module haben Sie durchgeführt? Bitte ankreuzen:

- ₁ Modul 1 ₂ Modul 2 ₃ Modul 3
₄ Modul 4 ₅ Modul 5 ₆ Modul 6
₇ Modul 7 ₈ Modul 8 ₉ Modul 9

10. Haben Sie Module zusammengefasst?

- ₁ Ja, folgende: _____
₂ Nein.

11. In welchem Rhythmus haben Sie die Module von „Kindergarten *plus*“ durchgeführt?

(z.B. 1x wöchentlich) _____

12. In welchem Zeitraum haben Sie die Module durchgeführt?

Von ____/____/____ bis ____/____/____ (Tag/ Monat/ Jahr).

13. Haben Sie sich an die vorgegebene Reihenfolge der Module gehalten?

- ₁ Ja.
₂ Nein, aus folgendem Grund: _____

14. Welche Reihenfolge haben Sie gewählt?

19. Wie beurteilen Sie den wiederkehrenden Ablauf der Module?

- ₁ Sehr gut ₂ Eher gut ₃ Mittelmäßig
₄ Eher schlecht ₅ Sehr schlecht

20. Auswirkungen auf andere Kinder: Die Durchführung von „Kindergarten *plus*“ hat bei den Kindern, die nicht teilgenommen haben, zu folgenden Fragen bzw. Reaktionen geführt: _____

21. Für wie geeignet halten Sie die einzelnen Module im Hinblick auf das Lernziel, emotionale und soziale Kompetenz zu fördern?

| | | Sehr geeignet | Eher geeignet | Mittelmäßig geeignet | Eher ungeeignet | Sehr ungeeignet | Nicht durchgeführt |
|----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. | Modul 1: Mein Körper und ich | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Modul 2: Meine Sinne und ich | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Modul 3: Ich und meine Gefühle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | Modul 4: Ich, meine Angst und mein Mut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | Modul 5: Ich, meine Wut und meine Freude | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. | Modul 6: Ich, meine Traurigkeit und mein Glück | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. | Modul 7: Du und ich | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. | Modul 8: Ich und mein Raum | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. | Modul 9: Was ich mitnehme | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

22. Fehlt Ihnen ein Modul-Thema, das Sie im Hinblick auf die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder für wichtig erachten?

- ₁ Ja, folgendes: _____
₂ Nein, die vorgegebenen Module decken den Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung gut ab.

25. Bitte schätzen Sie ein:

| | | Sehr gut | Eher gut | Mittelmäßig | Eher schlecht | Sehr schlecht | Keine ich nicht |
|-----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. | Verständlichkeit des Handordners | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Eignung des Handordners zur Vermittlung von Hintergrundwissen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Eignung des Handordners als Hilfe für die Vorbereitung der Module | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | Eignung des Handordners als Hilfe für das Vermitteln der Module | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | Eignung der Übersichtsblätter der Module | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. | Altersangemessenheit der Module | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. | Aussagekraft (Eindeutigkeit) der Gefühlsbilder und -gesichter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. | Eignung der Elternbriefe (die thematisch auf die einzelnen Module bezogen sind) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. | Eignung der Kindergarten <i>plus</i> -Geschichte der teilnehmenden Kinder zur schriftlichen individuellen Rückmeldung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. | Eignung der Fortbildung zur Vorbereitung von Kindergarten <i>plus</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

26. Die Gesamtvorbereitungszeit für „Kindergarten *plus*“ betrug ca. (in Stunden) (ohne Fortbildung und ohne Anfahrtszeit):
₁ ≤ 1 Std. ₂ 1-3 Std. ₃ 4-6 Std. ₄ 7-9 Std. ₅ ≥ 10 Std.
27. Wie lange haben Sie durchschnittlich für die Vorbereitung eines Moduls benötigt?
₁ ≤ 15 Min. ₂ 15-30 Min. ₃ 30-45 Min. ₄ 45-60 Min. ₅ ≥ 60 Min.

28. Halten Sie diesen Zeitaufwand für gerechtfertigt?

₁ Ja ₂ Nein
29. Wie lange haben Sie durchschnittlich für die Durchführung eines Moduls benötigt?
₁ ≤ 60 Min. ₂ 60-80 Min. ₃ 80-100 Min.
₄ 100-120 Min. ₅ ≥ 120 Min.
30. Wie beurteilen Sie die zeitlichen Vorgaben von „Kindergarten *plus*“ im Verhältnis zur realisierten Durchführung der Inhalte der Module?

Die Zeitvorgaben sind...

₁ viel zu lang ₂ eher zu lang ₃ genau richtig ₄ eher zu kurz ₅ viel zu kurz

31. Haben Sie vor Beginn und nach Ende einen Elternabend bzw. -nachmittag durchgeführt?

₁ Vor Beginn ₂ Am Ende ₃ Beides ₄ Keinen

32. Wie groß war das Interesse der Eltern an den einzelnen Elementen des Programmes „Kindergarten plus“?

| | | Sehr groß | Eher groß | Mittel- mäßig | Eher gering | Sehr gering |
|----|------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. | Module | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Materialien für Kinder | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Elterninformationen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | Kinderlieder-CD | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | Sonstiges: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

33. Haben sich die emotionalen und sozialen Kompetenzen der Kinder nach Ihrem Eindruck durch „Kindergarten plus“ verbessert?

| | | Ja, sehr | Ja, ein bisschen | Nein, eher nicht | Nein, gar nicht |
|----|----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. | Emotionale Kompetenz | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Soziale Kompetenz | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

34. Wer profitiert Ihrer Meinung nach am meisten von „Kindergarten plus“?

35. Haben Sie oder Ihre Kollegen/Innen beobachtet, dass Kinder Elemente aus dem Programm im Alltag angewendet haben?

₁ Ja ₂ Nein ₃ Weiß nicht

36. Wie gut eignet sich das Programm „Kindergarten plus“ dafür, ...

| | | Sehr gut | Eher gut | Mittel- mäßig | Eher schlecht | Sehr schlecht |
|----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. | ... die emotionalen Kompetenzen der Kinder zu fördern? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. | ... die sozialen Kompetenzen der Kinder zu fördern? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | ... die Beobachtung und Dokumentation der Kinder zu unterstützen? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | ... die Eltern über die Entwicklung und Bildung ihres Kindes zu informieren? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | ... die ErzieherInnen in ihrem Fachwissen und in ihren methodischen Kompetenzen zu stärken und zu qualifizieren? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. | ... das öffentliche Bewusstsein für die Bedeutung der emotionalen und sozialen Entwicklung zu stärken? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

37. Wie gefällt Ihnen persönlich das Programm „Kindergarten plus“ alles in allem?

Bitte schätzen Sie in Schulnoten ein (1-6):

1 2 3 4 5 6

38. Würden Sie das Programm „Kindergarten plus“ weiterempfehlen?

₁ Ja, auf jeden Fall. ₂ Eher ja.
₃ Eher nein. ₄ Nein, auf keinen Fall.

39. Beabsichtigen Sie, „Kindergarten *plus*“ in Ihrer Einrichtung erneut durchzuführen?

- ₁ Auf jeden Fall
₂ Noch unsicher, abhängig von _____
₃ Nicht vorgesehen, weil _____

Trainer-Fragebogen über „Kindergarten *plus*“ (T3)

1. Wurde das Programm „Kindergarten *plus*“ in Ihrer Einrichtung nochmals durchgeführt?

Wenn ja, wie oft?

- ₁ Ja, es wurde nach der ersten Durchführung weitere _____ Mal durchgeführt.
₂ Nein, es wurde nicht nochmal durchgeführt.
₃ Da ich aus einer anderen Einrichtung komme, kann ich diese Frage nicht beantworten.
₄ Wir haben nur einzelne Module ausgewählt und nochmals durchgeführt.
₅ Sonstiges: _____

2. Falls „Kindergarten *plus*“ nicht nochmal durchgeführt wurde, was waren die Gründe?

3. Waren Sie an der Durchführung als Trainer/in erneut beteiligt?

- ₁ Ja, ich war wiederum Trainer/in.
₂ Ja, ich war beteiligt, aber nicht als Trainer/in, sondern als _____.
₃ Ja, ich war beteiligt, habe mich aber mit Kollegen/innen abgewechselt.
₄ Nein, ich war nicht beteiligt, sondern es haben Kollegen/innen durchgeführt.
₅ Ich habe „Kindergarten *plus*“ als Trainer/in in einer anderen Einrichtung durchgeführt.
₇ Andere Möglichkeit: _____
₈ Trifft nicht zu, weil „Kindergarten *plus*“ nicht nochmal durchgeführt wurde.

4. Haben Sie Verbesserungen an den Modulen vorgenommen?

- ₁ Ja, folgende: _____
₂ Nein. ₃ Weiß ich nicht.
₄ Trifft nicht zu, weil „Kindergarten *plus*“ nicht nochmal durchgeführt wurde.

5. Welche Erfahrung haben Sie durch die wiederholte Durchführung gewonnen?

- Trifft nicht zu, weil „Kindergarten *plus*“ nicht nochmal durchgeführt wurde.

6. Wie beurteilen Sie „Kindergarten *plus*“ alles in allem nach wiederholter Durchführung (in Schulnoten)?

- 1 – sehr gut 2 – gut 3 – befriedigend
 4 – ausreichend 5 – mangelhaft 6 – ungenügend
₇ Trifft nicht zu, weil „Kindergarten *plus*“ nicht nochmal durchgeführt wurde.

7. Bitte kreuzen Sie an, welche Kinder Ihrer Meinung nach am meisten von „Kindergarten *plus*“ profitieren (Mehrfachnennungen möglich):

- ₁ Schüchtere Kinder ₄ Aggressive Kinder
₂ Hyperaktive Kinder ₅ Unsichere Kinder
₃ Ängstliche Kinder ₆ Impulsive Kinder

8. Für welchen Altersbereich ist das Programm „Kindergarten *plus*“ Ihrer Meinung nach geeignet? (Mehrfachnennungen möglich)

- ₁ Für 3-Jährige ₂ Für 4-Jährige ₃ Für 5-Jährige
₄ Für 6-Jährige ₅ Für über 6-Jährige

