

Roth, Ina und Reichle, Barbara

Beziehungsorientierte Intervention am Beispiel des „Ich bleibe cool“-Trainings zur Förderung prosozialer Verhaltensweisen und konstruktiver Konfliktlösestrategien bei Kindern im Grundschulalter

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 56 (2007) 5, S. 463-482

urn:nbn:de:bsz-psydok-47472

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de
Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

Beziehungsorientierte Intervention am Beispiel des „Ich bleibe cool“-Trainings zur Förderung prosozialer Verhaltensweisen und konstruktiver Konfliktlösestrategien bei Kindern im Grundschulalter

Ina Roth und Barbara Reichle

Summary

„I keep cool“: Relationship oriented training of prosocial behaviour and constructive conflict solving for elementary school children

The evaluation of a preventive training with first graders is reported (“I keep cool”). The training focuses on the prevention of aggressive behaviour and of destructive problem solving by means of teaching prosocial behaviour and constructive problem solving. From a sample of 143 children, 92 participated in the training, 51 served as controls. Children’s social competencies and behaviour problems were assessed before, after, and four months after the training via interviews with children, teachers’ ratings, and separate ratings of mothers and fathers. After the training, children reported more constructive problem solving, more prosocial behavior, and a higher level of impulse control. Girls showed a lowered level of destructive problem solving behavior immediately after the training, and a lowered level of stress when confronted with intermarital conflicts of their parents at the follow-up assessment. Teachers reported less internalizing and shyness in both sexes at the follow-up assessment. Mothers reported a marginally significant lower level of oppositional-aggressive behaviour in boys immediately after the training, fathers reported a significant lower level of oppositional-aggressive behaviour and of internalizing and shyness in children of both sexes. The effect sizes of $.23 < d < .94$ are satisfying and comparable with those of similar programmes.

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 56/2007, 463-482

Keywords

child social skills training – prevention – prosocial behaviour – conflict management – program evaluation

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie untersucht Effekte des „Ich bleibe cool“-Kindertrainings (IBC), das das Ziel verfolgt, durch die Förderung prosozialer Verhaltensweisen und konstruktiver Konfliktlösestrategien zur Prävention aggressiven Verhaltens und destruktiver Konfliktstrategien bei Grundschulkindern beizutragen. Zur Evaluation des IBC-Trainings wurden in Prä-, Post- und 4-Monats-Follow-up-Messungen (EG, KG) kindliche Kompetenzen und kindliches Problemverhalten aus der Sicht der Eltern, der Klassenlehrerinnen und der 143 Kinder (nEG

= 92, nKG = 51) mit Fragebögen bzw. Kinderinterviews erfasst. Nach den Evaluationsergebnissen berichten die trainierten Erstklässler in der Selbsteinschätzung unmittelbar nach dem Training häufiger konstruktive Konfliktstrategien, prosoziales Verhalten sowie verbesserte Impulskontrolle. Bei Mädchen lassen sich kurzfristig ein verminderter Einsatz destruktiver Konfliktstrategien und eine längerfristige Verringerung der Belastung durch Konflikte zwischen ihren Eltern verzeichnen. Lehrerinnen beobachteten bei der Follow-up-Messung eine Reduktion der emotionalen Auffälligkeiten bei Mädchen und Jungen der trainierten Gruppe. Auf Grund der Mütterangaben konnte eine tendenzielle Verbesserung im oppositionell-aggressiven Verhalten der Jungen der trainierten Gruppe nachgewiesen werden. Anhand der Väterdaten zeigten sich bei den trainierten Kindern kurzfristig eine Minderung des oppositionell-aggressiven Verhaltens und eine Verringerung der emotionalen Auffälligkeiten. Die erzielten Trainingseffekte liegen im zufrieden stellenden Bereich ($.23 \leq d \leq .94$) und stehen in Einklang mit Befunden zur Evaluation anderer neuer Präventionsprogramme.

Schlagwörter

Kindertraining – Prävention – Prosoziales Verhalten – Konfliktregelung – Evaluation

1 Einleitung

Die Wichtigkeit des prosozialen Verhaltens für die Qualität menschlicher Interaktionen kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Ohne prosoziale Interaktionen würde keine Gesellschaft oder soziale Gruppe überleben können. Langzeitstudien (Hastings et al., 2000; Hay u. Pawlby, 2003) zeigen, dass das prosoziale Verhalten insofern als ein Schutzfaktor fungiert, als Kinder mit höherer Prosozialität weniger externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme entwickeln. Ein Mangel an prosozialen Reaktionen oder gar die Abwesenheit des prosozialen Verhaltens in der Kindheit dagegen tragen deutlich zur Vorhersage des zerstörerischen Verhaltens und der Neigung zur Kriminalität im Erwachsenenalter bei (vgl. Eisenberg u. Fabes, 1998).

Unter dem Oberbegriff *prosoziales Verhalten* werden im Allgemeinen alle Verhaltenweisen subsumiert, die freiwillig und intentional zum Wohle anderer ausgeführt werden (vgl. Eisenberg u. Fabes, 1998; Trommsdorff, 2005). Die verschiedenen Formen des prosozialen Verhaltens – Helfen, Kooperieren, Teilen, Unterstützen, andere Loben sowie höflich und sensibel anderen gegenüber Sein – stehen im Gegensatz zu Aggression, Zerstörung und egoistischem Verhalten (Bergin et al., 1995; Erdley u. Asher, 1998; Trommsdorff, 2005). Auch höfliches, freundliches Verhalten sowie konstruktives Konfliktverhalten werden als Ausformungen der Prosozialität angesehen (Hay, 1994; Knopf et al., 1998).

Die Entwicklung des prosozialen Verhaltens hängt eng mit der allgemeinen Entwicklung, genauer mit affektiven, kognitiven, sozialen und physischen Reifungsvorgängen des Kindes zusammen (vgl. Eisenberg u. Fabes, 1998). Seine Anfänge können in den ersten affektiven Reaktionen des Säuglings auf seine soziale Umgebung

gesehen werden, z. B. das reaktive Schreien oder die mimische Nachahmung des Gesichtsausdrucks anderer (Hoffman, 2000), sowie der Gefühlsansteckung als stellvertretendes Erleben positiver und negativer Emotionen (Bischof-Köhler, 1989). Bereits im Alter von 16-24 Monaten scheint das Kleinkind fähig zu sein, auf die Notlage einer anderen Person mit prosozialem Verhalten einzugehen. In diesem Alter entwickeln sich die Fähigkeit zur Selbst-Andere-Differenzierung (Bischof-Köhler 1998) und die Ausbildung rudimentärer Skripte und Schemata zum Zusammenhang zwischen bestimmten Ereignissen und damit einhergehenden Gefühlen (Ulich et al., 2002, Zahn-Waxler et al., 1992a: *sympathetic concern* nach Hoffman, 2000). Die Unfähigkeit des Kleinkindes, den inneren Zustand und die Sichtweise des Gegenübers eindeutig erkennen zu können, zeigt sich in der Art der Tröstens: Das Kleinkind bietet der leidenden Person sein Spielzeug oder seine Kuscheldecke an (Sandy u. Cochran, 2000).

Im Alter von knapp zwei Jahren werden schon fast alle Formen des prosozialen Verhaltens ausgeführt (physisches und verbales Trösten, direktes und indirektes Helfen, Teilen, Ablenken, Schützen; z. B. Zahn-Waxler et al., 1992a). Bischof-Köhler (1989, S. 162) spricht von einem „Boom der prosozialen Interventionen“ als Manifestation der Empathie, der ab dem 18 Lebensmonat einsetzt. Die Performancehäufigkeit aller prosozialen Verhaltensweisen nimmt insgesamt bis zum Vorschulalter zu – ein Phänomen, das vornehmlich durch die allgemeine kognitive Entwicklung erklärt wird (Persson, 2005). Da empathienahe Emotionen die Motivation zu prosozialen Handlungen zu erzeugen vermögen, ist das Emotionsverständnis für positives Sozialverhalten grundlegend (Cassidy et al., 2003). Wichtige Entwicklungen in der Differenzierung von Emotionen und ihrer situativen Auslöser lassen sich zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr beobachten (Eisenberg et al. 1997, Silbereisen u. Ahnert, 2002).

Neben generellen Mustern in der Entwicklung von Prosozialität gibt es viele Belege für *individuelle Differenzen* sowie *Geschlechtsunterschiede* im prosozialen Verhalten, wobei die beobachteten Unterschiede über die Lebensjahre relativ stabil bleiben (Eisenberg u. Fabes, 1998; Oerter, 2002). Mädchen reagieren ab dem zweiten Lebensjahr generell, auch bei Konflikten, häufiger mit prosozialen Verhaltensweisen und werden sowohl von ihren Eltern als auch von Erzieherinnen tendenziell häufiger als prosozialer und sozial-kompetenter beurteilt (Hastings et al., 2000; Hay, 1994; Persson, 2005; Schmidt-Denter, 1994; Zahn-Waxler et al., 1992b). Überblicksarbeiten (wie Eisenberg u. Fabes, 1998) berichten jedoch nur eine schwache positive Tendenz zugunsten der Mädchen, die sich häufig auf unterschiedliche Messmethoden der Studien zurückführen lässt.

Zwar sind die Anlagen für prosoziales Verhalten bereits bei Säuglingen und Kleinkindern gegeben, dennoch müssen zur Entfaltung und Entwicklung positiven Sozialverhaltens sowohl förderliche Rahmenbedingungen von Seiten der Eltern geschaffen, als auch Möglichkeiten in der sozialen Umwelt von Kindern selbst wahrgenommen werden (Ahnert, 2003; Cole et al., 2003). Kinder aus bil-

dungsfernen Gesellschaftsschichten haben es insofern von vornherein schwerer, adäquates prosoziales Verhalten auszubilden, weil sie oft in einer aggressions-tolerierenden oder -praktizierenden sozialen Umwelt aufwachsen (zum Überblick Eisenberg u. Fabes, 1998; Silbereisen u. Ahnert, 2002). Oft fehlen diesen Kindern positive Vorbilder zum konstruktiven Umgang mit sozialen Konflikten und zur adäquaten Regulation negativer Emotionen und Impulsivität. Impulsive und aggressiv agierende Kinder werden häufiger von ihren Peers abgelehnt und aus dem gemeinsamen Spiel ausgeschlossen. Hierdurch bekommen sie weniger Gelegenheiten, ihre sozialen Fertigkeiten und Problemlösefertigkeiten zu entwickeln (Hay u. Pawlby, 2003; Ladd, 1999; Webster-Stratton, 1999). Insbesondere diesen Kindern sollten im Rahmen des „Ich bleibe cool“ („IBC“)-Kindertrainings sowohl das notwendige Know-how zum erfolgreichen Umgang mit sozialen Situationen vermittelt als auch die Gelegenheit zum Umsetzen und Einüben erlernter Fertigkeiten gegeben werden.

Zumeist werden Trainings zur Förderung von Prosozialität und konstruktiven Konfliktlösestrategien für Kinder ab dem 10-12 Lebensjahr angeboten. Obwohl die Befunde von Längsschnittstudien die Vorteile von Präventionsangeboten betonen, die bereits im frühen Grundschulalter einsetzen (z. B. Hawkins et al., 1999, 2005) sind solche Programme für die Zielgruppe der Sechs- bis Siebenjährigen noch stark unterrepräsentiert. Im Folgenden werden das Studiendesign und die Ergebnisse der Evaluation des „IBC“-Kindertrainings vorgestellt, das das Ziel verfolgt, Erstklässlern prosoziale Verhaltensweisen und konstruktive Konfliktlösestrategien zu vermitteln und damit aggressivem Verhalten vorzubeugen.

2 Methode

2.1 Studiendesign und Trainingsdurchführung

Das verhaltens- und personenzentrierte Kindertraining wurde mit 92 Kindern an fünf Grundschulen der Stadt Trier von September 2003 bis Juli 2004 von einer Diplompsychologin und fünf Diplomandinnen im Studiengang Psychologie in Gruppen à zwei Trainerinnen durchgeführt. Die Trainerinnen wurden in einem fünf-tägigen Coaching in die Trainingsinhalte und -durchführung eingewiesen. Die Durchführung wurde außerdem durch wöchentliche Supervisionssitzungen begleitet. Die Wirksamkeit des Trainings wurde im Rahmen eines echten experimentellen Designs durch den Vergleich zu einer unbehandelten Kontrollgruppe von 51 Kindern mittels Prä- (unmittelbar vor dem Training), Post- (unmittelbar nach der Trainingsdurchführung) und 4-Monats-Follow-up-Messungen (4 Monate im Anschluss an die Post-Messung) überprüft, wobei kindliche Kompetenzen und Problemverhalten aus der Sicht der Eltern, der Klassenlehrerinnen und der Kinder mit Fragebögen bzw. Kinderinterviews erfasst wurden.

2.2 Intervention

Das IBC-Kindertraining (vgl. Trainingsmanual Roth u. Reichle, 2004) besteht aus neun Trainingseinheiten zu jeweils 90 Minuten, wird in kleineren Gruppen von acht bis zehn Kindern durchgeführt (für die Trainingsanwendung in der Schule wird die jeweilige Klasse in Gruppen aufgeteilt) und lässt sich gut in die Unterrichtszeit integrieren. Die Durchführung des Trainings von zwei Gruppenleitern ist zwar nicht erforderlich, jedoch empfehlenswert. Die Module des IBC-Trainings stehen unter dem Globalziel, die eingangs beschriebenen Meilensteine der Entwicklung prosozialen Verhaltens zu rekapitulieren und zu vertiefen sowie besonderen Erschwernissen durch heftige negative Emotionen mittels Emotionskontrolltechniken die Spitze zu nehmen.

Zu den Inhalten der einzelnen Trainingsmodule:

Modul 1 „Wir lernen uns kennen“: Die vorrangigen Ziele dieser Einheit bilden die Vorbereitung der Kinder auf das Training und das gegenseitige Kennenlernen. Die Herstellung einer vertrauensvollen Arbeitsatmosphäre spielt dabei eine große Rolle, weshalb bereits in diesem Modul die Regeln des konstruktiven Umgangs miteinander erarbeitet werden. Diese Regeln werden in Form eines Plakates im Klassenraum aufgehängt, so dass auch die Lehrer im Verlauf der Schulwoche immer wieder darauf Bezug nehmen und die Kinder an die Regeln erinnern können.

Modul 2 „Gefühle erkennen“: Korrektes Erkennen, Verstehen und Benennen von Gefühlen ist eine Voraussetzung gelungener sozialer Interaktion und wird durch das Erlernen von Verbindungen zwischen Anlässen, Kognitionen und Gefühlsbeschreibungen in diesem und im nächsten Modul gefördert. In verschiedenen Spielen und Übungen deuten die Kinder körpersprachliche Äußerungen und Bilder von Gefühlszuständen und interpretieren Geschichten über gefühlsauslösende Begebenheiten,

Modul 3 „Vertiefung des Themas Gefühle: Ärger“: Die akkurate Identifikation von Gefühlen wird als Voraussetzung für eine effektive Emotionssteuerung angesehen. Ärger und Wut gelten als sozial besonders brisante Emotionen und werden daher als Thema dieses Moduls zur Emotionskontrolle ausgewählt. Geübt werden das Wahrnehmen und Erkennen der physiologischen und kognitiven Anzeichen von Ärger und Wut und einfache Techniken zum Abbau physiologischer Erregung (Entspannung, Ablenkung, Selbstinstruktion).

Modul 4 „Soziale Kompetenzen“: Peer-Kontakten kommt bei der Entwicklung kindlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten eine wichtige Bedeutung zu, da sie unter anderem Gelegenheiten zur Kooperation, zum Konfliktmanagement und zur Perspektivenübernahme bieten. In dieser Trainingseinheit geht es um die Vermittlung sozial kompetenten Verhaltens als wichtigen „Freundschaftsfertigkeiten“: sich bedanken, einander begrüßen, sich vorstellen, sich entschuldigen sowie andere Höflichkeitsausdrücke und -gesten beherrschen. Kinder lernen, wie sie eine Konversation initiieren und wie sie sich einer Gruppe spielender Kinder anschließen können. Auf eventuelle Hindernisse, die trotz sozial kompetenten Verhaltens auftreten kön-

nen (z. B. Ablehnung beim Spieleintritt), und auf den Umgang damit wird in Rollenspielen vorbereitet.

Modul 5 „Problemlösen“: Hier geht es um die Aneignung und Anwendung eines kognitiven Problemlösemodells, das der Förderung kindlicher Kompetenzen im Umgang mit schwierigen sozialen Situationen (z. B. Wartesituation oder Konflikt) dient. In geleiteten Diskussionen und Rollenspielen lernen die Kinder mit Hilfe eines Problemlösemodells, ein Problem zu identifizieren, Lösungen für dieses Problem zu generieren, diese auf ihre Konsequenzen hin zu bewerten, sich für die beste Lösung zu entscheiden sowie diese auszuführen und zu evaluieren.

Modul 6 „Interpersonales Problemlösen“: Dieses Trainingsmodul dient der Erweiterung des kindlichen Verhaltensrepertoires. Die Kinder sollen lernen, in einer Konfliktsituation nicht nur eine, sondern mehrere Handlungsmöglichkeiten zu generieren und a priori auf ihre Konsequenzen hin zu bewerten. Bestehende Erwartungen der Kinder über eine erfolgreiche Zielerreichung mittels aggressiver Verhaltensweisen sollen dahingehend beeinflusst werden, dass Kinder sowohl die kurzfristigen als auch die längerfristigen negativen Folgen von Aggressionen für die eigene Person und für andere zu antizipieren lernen. Damit soll impulsivem Verhalten in Konflikten vorgebeugt werden.

Modul 7 „Ärgerbewältigung mit Hilfe des Problemlösemodells“: Das Problemlösemodell wird zur Ärgerkontrolle eingesetzt. Die in Modul 3 eingeübten Kontrolltechniken werden wiederholt und der Problemlösung vorangestellt.

Modul 8 „Umgang mit ärgerprovozierenden Situationen“: Den Schwerpunkt dieser Trainingseinheit bildet die Entwicklung von Coping-Strategien zum Umgang mit ärgerprovozierenden Situationen (z. B. Hänkeln oder Ablehnung). Durch die Anwendung erlernter sozialer Problemlösestrategien und wirkungsvoller Kommunikationsstrategien werden die Erstklässler angeleitet, ärgerprovozierende Situationen besser zu bewältigen. Die Problemlösestrategien dienen darüber hinaus der Erweiterung des Verhaltensspektrums. In Rollenspielen erfahren Kinder die positive Wirkung prosozialer Konfliktlösemuster.

Modul 9 „Abschiedsfest“: Die letzte Trainingseinheit dient der Wiederholung und Vertiefung des Gelernten im Rahmen eines Wissensquizzes. Die persönliche Relevanz einzelner Trainingsinhalte wird reflektiert und Abschied von den Trainerinnen und dem Training genommen.

Das IBC-Kindertraining ist der Gruppe universeller Präventivinterventionen zuzuordnen, da es sich auf die Gesamtpopulation und nicht auf eine selektierte Risikogruppe richtet. Auf der Grundlage von entwicklungspsychologischen Theorien und Befunden sowie Befunden vorliegender Evaluationsstudien diverser Kindertrainings integriert es die für eine konstruktive Konfliktkultur wichtigen und notwendigen Kompetenzbereiche Kommunikation, soziale und emotionale Kompetenzen, Perspektivenübernahme und Problemlösekompetenzen. Mit seinen 9 Modulen à 90 Minuten stellt es ein niedrighschwelliges Angebot dar, da es einen geringen Kosten- und Zeitaufwand erfordert, allgemein zugänglich und an keine besonderen Bedingungen geknüpft ist.

Schließlich ist es flexibel hinsichtlich des Implementationssettings und kann sowohl in der Schule (von Psychologen, Pädagogen und/oder Lehrkräften), als auch in psychologischen Einrichtungen (z. B. in Beratungsstellen, in denen psychologisch oder pädagogisch ausgebildete Mitarbeiter tätig sind) durchgeführt werden. Dafür wurde ein Manual mit detaillierten Durchführungsanweisungen und Trainingsmaterialien mit bereits vorformulierten Texten erstellt, die eine schnelle und einfache Aneignung sowie eine präzise Implementation des Trainingsmanuals erlauben.

Die relativ kurze, jedoch empirisch als hinreichend zu bewertende zeitliche Länge der Maßnahme (die Mindestzahl der Sitzungen sollte nicht unter sechs liegen, vgl. Petermann et al., 1997) bietet einen Vorteil gegenüber anderen primär präventiven Interventionen. Häufig nimmt das Lehr- bzw. Erziehungspersonal Abstand von länger dauernden Maßnahmen, insbesondere wenn kein akuter Bedarf nach einer Intervention besteht. Die Schwelle, sich auf ein Training einzulassen ist deutlich geringer, wenn es sich über einen überschaubaren Zeitraum erstreckt (hier neun Wochen) und in die Unterrichtszeit integrieren lässt. Insofern kann dieses Training auch zur Vorbereitung und Schwellensenkung für umfangreichere Programme und Projekte eingesetzt werden.

2.3 Datenerhebung und Erhebungsinstrumente

2.3.1 Erhebungsinstrumente bei den Kindern

Die Kinder wurden in einem standardisierten Interview von ca. 20 Minuten Dauer einzeln befragt. Zur Steigerung der Motivation, Mitarbeit- und Auskunftsbereitschaft der Kinder wurde eine Handpuppe – der Terrierwelpen Jack¹ – eingesetzt. Auf einer vierstufigen Skala, deren einzelne Antwortmöglichkeiten durch unterschiedliche Größen und Farben veranschaulicht waren, konnten die interviewten Kinder per Fingerzeig angeben, wie häufig sie das genannte Verhalten im Alltag zeigen. Das Interview bestand aus u.a. aus dem *Fragebogen zur Erfassung der Sozialen Kompetenz bei Kindern* (SoKo-K) und dem *Fragebogen zur Erfassung Kindlicher Ärgerregulierungsstrategien* (KÄRST-K).

SoKo-K wurde ausgehend von theoretischen Überlegungen zum Konstrukt „Soziale Kompetenz“ und zum großen Teil unter Zuhilfenahme von Items zweier bereits publizierter Verfahren, dem Prosocial Behavior Questionnaire (PBQ; Weir u. Duveen, 1981) und dem Berkeley Puppet Interview (Measelle et al., 1998) entwickelt. Zwei Bereiche der sozialen Kompetenz, die „Initiierung von sozialen Beziehungen“ sowie die „Gestaltung und Aufrechterhaltung von sozialen Beziehungen“, werden durch 18 Items abgebildet. Darüber hinaus enthält SoKo-K sechs weitere Items,

¹ Für die Überlassung der Handpuppen „Jack Russell Terrier“ danken wir Jochen Heil und der Firma Folkmanis®, die uns für die Durchführung der Interviews und der Kindertrainings großzügigerweise fünf Handpuppen zur Verfügung gestellt haben.

die die kindliche Wahrnehmung von Partnerschaftskonflikten der Eltern sowie das Verhalten der Kinder in diesen Konflikten betreffen. Der resultierende Fragebogen besteht aus insgesamt 24 Items mit jeweils vierstufiger Antwortskala (0 = „fast nie“ bis 3 = „fast immer“; für Details vgl. Roth, 2006). Der Fragebogen besteht aus fünf Skalen ($.45 \leq \alpha \leq .74$): (1) Impulskontrolle, (2) Prosoziales Verhalten, (3) Belastung durch elterliche Konflikte, (4) Positive Äußerungen und (5) Schüchternheit.

Zur Erfassung von kindlichen Reaktionen und Strategien im Konflikt wurde eine modifizierte Version des KÄRST (von Salisch u. Pfeiffer, 1998; von Salisch, 2003) verwendet. Sie enthält insgesamt 30 Items mit vierstufiger Antwortskala (0 = „fast nie“ bis 3 = „fast immer“), die sich auf drei Skalen ($.72 \leq \alpha \leq .78$) abbilden lassen: (1) Verdeckt-feindselige Strategien, (2) Offen-feindselige Strategien und (3) Konstruktive Strategien.

2.3.2 Erhebungsinstrumente bei den Lehrkräften

Die Lehrerinnen füllten für jedes teilnehmende Kind ihrer Klasse eine leicht modifizierte Form der Erzieherversion des *Verhaltensbeurteilungsbogens zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten von Vorschulkindern* (VBV-ER) von Berner et al. (1992) aus. Von den 44 Originalitems wurden 22 in die Projektversion übernommen; die Skala *Hyperaktivität vs. Spielandauer* wurde aus Ökonomiegründen ausgeschlossen. Darüber hinaus wurde der Lehrer-Fragebogen um vier selbst generierte Items zur Messung der sozial-emotionalen Kompetenz der Kinder ergänzt (detaillierter vgl. Roth, 2006). Der so erhaltene Fragebogen besteht aus insgesamt 26 Items, die wie in der Ursprungsfassung auf einer fünfstufigen Skala (0 = „nie oder fast nie“ bis 4 = „sehr oft“) beantwortet werden und sich auf drei Skalen abbilden lassen: (1) Sozial-emotionale Kompetenzen, (2) Oppositionell-aggressives Verhalten und (3) Emotionale Auffälligkeiten.

2.3.3 Erhebungsinstrumente bei den Eltern

Zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten und -kompetenzen der untersuchten Kinder im Elternurteil beantworteten die Eltern eine Kurzversion des *Verhaltensbeurteilungsbogens für Vorschulkinder* (VBV-EL) von Berner et al. (1992), die neben der bereits oben beschriebenen Erzieher-/Lehrer-Version (VBV-ER) existiert. Von den 35 Items wurden 33 in größtenteils unveränderter Form in die Projektversion des Fragebogens übernommen. Die Projektversion wurde außerdem durch 20 weitere selbst konzipierte sowie der Erzieherversion entnommene Items ergänzt, welche die im Rahmen des Kindertrainings geförderten Verhaltensweisen erfassen sollen (z. B. prosoziales Verhalten, Impulskontrolle, Problemlösen). Die so entstandene Projektversion des VBV-EL umfasst insgesamt 53 Items, die von den Eltern auf einer fünfstufigen Antwortskala (wie auch die Originalitems, 0 = „nie oder fast nie“ bis 4 = „sehr oft“) beurteilt wurden. Die 26 Items zur Erfassung von *Verhaltensauffälligkeiten* wurden faktorenanalytisch zu drei Skalen gruppiert ($.61 \leq \alpha \leq .81$): (1) Oppositionell-aggressives Verhalten, (2) Emotionale Auffälligkeiten und

(3) Hyperaktivität vs. Spieldauer. Die 27 Items zur Erfassung sozio-emotionaler Kompetenzen lassen sich faktorenanalytisch zu vier Skalen gruppieren ($.65 \leq \alpha \leq .80$): (1) Problemlösefähigkeit, (2) Impulskontrolle, (3) Prosoziales Verhalten und (4) Positive Äußerungen. Diese Skalen erfassen ähnliche Verhaltensbereiche wie die Skalen des Kinderfragebogens SoKo-K.

2.4 Stichprobe

Die *Stichprobe der Kinder* bestand zum Zeitpunkt T1 aus $N = 145$ Erstklässlern. Zum Zeitpunkt T2 stieg die Anzahl der Kinder um 3 auf $N = 148$ an und reduzierte sich zu T3 auf $N = 143$ (drei Kinder nahmen wegen Krankheit nicht an der Studie teil; zwei weitere wurden auf Wunsch der Eltern aus dem Projekt ausgeschlossen). Zum *ersten Messzeitpunkt* sind von den 91 Kindern der EG 45 (49,5%) und von 54 Kindern der KG 32 (59,3%) weiblich. Die EG-Kinder sind im Durchschnitt 6;4 ($SDx = 0;6$; Range: 5–8; durch die Aufnahme von sog. Korridorkindern können 5-Jährige eingeschult werden, wenn ein zurückgestelltes Kind wiederholt, kann es noch mit 8 Jahren in der ersten Klasse sein), die KG-Kinder im Durchschnitt 6;2 Jahre alt ($SDx = 0;5$; Range: 5-7). Die Unterschiede zwischen EG und KG bezüglich Geschlecht und Alter sind zu allen drei Messzeitpunkten nicht signifikant.

Die Erstklässler wurden von insgesamt 11 *Lehrerinnen* beurteilt. Die 5 Lehrerinnen der EG waren im Durchschnitt 45;4 Jahre alt ($SDx = 8;6$; Range: 32-54); die 6 Lehrerinnen der KG waren im Durchschnitt 37 Jahre alt ($SDx = 8;5$; Range: 27-51). Die Dauer der Lehrtätigkeit der EG-Lehrerinnen lag bei durchschnittlich 20 Jahren ($SDx = 9;11$; Range: 7-33), der KG-Lehrerinnen bei 12 Jahren ($SDx = 8;9$; Range: 3-28).

Die Stichprobe der *Eltern* umfasst zum *ersten Messzeitpunkt* 150 Personen, darunter 86 (57%) Mütter und 64 (43%) Väter. In der Teilstichprobe der *Mütter* gehören 62 (72%) Frauen der EG und 24 (28%) Frauen der KG an. Das Durchschnittsalter der EG-Mütter beträgt 35;1 ($SDx = 4;5$; Range 27-44) und das der KG-Mütter 37;4 Jahre ($SDx = 4;5$; Range 26-47). In der Teilstichprobe der *Väter* gehören 43 (67%) Männer der EG und 21 (33%) Männer der KG an. Das Durchschnittsalter der EG-Väter liegt bei 38;1 ($SDx = 4;5$; Range: 28-53) und der KG-Väter bei 38;2 Jahren ($SDx = 4;10$; Range: 24-47). In der *Teilstichprobe der Mütter* gibt es Unterschiede zwischen Müttern der EG und der KG hinsichtlich des höchsten erreichten Bildungsabschlusses: So geben 33.9% der Mütter der EG, aber nur 12.5% der Mütter der KG „Hauptschule“ als höchsten Bildungsabschluss an. Auch Mütter mit dem Schulabschluss „Mittlere Reife“ sind häufiger in der EG als in der KG vertreten. Außerdem sind mehr Mütter der EG als der KG Hausfrauen (vgl. im Detail Roth, 2006).

2.5 Auswertungsmethoden

Die Trainingseffekte wurden mittels univariater, einfaktorierlicher (EG vs. KG) Kovarianzanalysen der T2- bzw. T3-Werte mit der Kovariate Messzeitpunkt T1 geprüft

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

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

3 Ergebnisse

3.1 Ausgangswerte

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

Trotz der vorgenommenen Randomisierung lassen sich in den Angaben der Lehrerinnen Unterschiede in den Ausgangswerten zweier Skalen beobachten. So liegen die EG-Mittelwerte der Skala „Oppositionell-aggressives Verhalten“ signifikant höher als die KG-Mittelwerte; EG-Kinder wurden demnach von ihren Lehrerinnen im Vergleich zu KG-Kindern als aggressiver beurteilt. Dieser Unterschied ist auch beim separaten Vergleich zwischen EG- und KG-Mädchen bzw. zwischen EG- und KG-Jungen signifikant. Außerdem wurden EG-Kinder im Vergleich zu KG-Kindern von ihren Lehrerinnen als emotional auffälliger beurteilt. Bei einer separaten Analyse ist dieser Unterschied nur für Mädchen signifikant (vgl. nachfolgende Tab. 1). Diesen Unterschieden in den Ausgangswerten wurde bei der Überprüfung der Wirksamkeit durch die kovarianzanalytische Auswertung Rechnung getragen.

3.2 Trainingseffekte nach Datenquellen

Kinder: ANCOVAs der Selbsteinschätzung der Kinder zu T2 zeigen signifikante Unterschiede zwischen der Gesamt-EG und der Gesamt-KG in den Skalen „Konstruktive Strategien im Konflikt“ ($F(1; 139) = 5.46; p < .02; d_{\text{korr}} = .27$), „Prosoziales Verhalten“ ($F(1; 141) = 4.01; p < .05; d_{\text{korr}} = .24$) und „Impulskontrolle“ ($F(1; 141) = 9.57; p < .002; d_{\text{korr}} = .40$). ANCOVAs zu T3 erbrachten einen signifikanten Interven-

tionseffekt nur für die Skala „Belastung durch elterliche Konflikte“ ($F_1; 134 = 5.16; p < .03; d_{\text{korr}} = -.48$). Die Diagramme (Abb. 1) zeigen, dass die Interventionseffekte auf die Verbesserungen der Werte in der trainierten Gruppe zurückgeführt werden können.

Tab. 1: Mittelwertsunterschiede in den Ausgangswerten der abhängigen Variablen „Oppositionell-aggressives Verhalten“ und „Emotionale Auffälligkeiten“ in EG und KG nach Lehrerinnenangaben

Lehrerinnenbeurteilung		N	M_x	SD_x	t-Test (2-seitig)		
					t (df)	p	
Oppositionell-aggressives Verhalten ^a	Gesamt	EG	91	.84	.73	4.01 (142.5)	.000
		KG	54	.44	.47		
	Mädchen	EG	45	.52	.56	2.01 (73.9)	.048
		KG	32	.32	.35		
	Jungen	EG	46	1.15	.74	3.06 (53.1)	.003
		KG	21	.66	.53		
Emotionale Auffälligkeiten ^a	Gesamt	EG	91	1.31	.77	2.18 (143)	.031
		KG	54	1.00	.89		
	Mädchen	EG	45	1.42	.72	2.28 (54.8)	.027
		KG	32	1.20	.82		
	Jungen	EG	46	.96	.95	.97 (65)	.336
		KG	21	.99	.80		

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

Eine geschlechtspezifische Auswertung erbrachte allerdings, dass die Interaktionseffekte teilweise nur auf Effekte bei Mädchen oder auf Effekte bei Jungen rückführbar sind: Die in der Gesamtstichprobe gefundenen signifikanten Trainingseffekte fanden sich für die Skalen „Konstruktive Strategien im Konflikt“ ($F_1; 73 = 3.84; p < .05; d_{\text{korr}} = .42$) sowie „Belastung durch elterliche Konflikte“ nur bei Mädchen ($F_1; 70 = 3.89; p < .05; d_{\text{korr}} = -.47$) und „Prosoziales Verhalten“ ($F_1; 64 = 4.66; p < .04; d_{\text{korr}} = .23$) sowie „Impulskontrolle“ ($F_1; 64 = 12.36; p < .001; d_{\text{korr}} = .67$) nur bei Jungen wieder. Bei der geschlechtspezifischen Auswertung zeigte sich außerdem ein signifikanter Interaktionseffekt, der nur bei Mädchen zu T2 auftrat (vgl. Abb.2) – ein signifikanter Rückgang an verdeckt-feindseligen Konfliktstrategien ($F_1; 73 = 4.23; p < .04; d_{\text{korr}} = -.42$).

Lehrkräfte: ANCOVAs der Lehrkraftbeurteilungen wiesen einen signifikanten Unterschied zwischen der Gesamt-EG und der Gesamt-KG zu T3 in der Skala „Emotionale Auffälligkeiten“ auf ($F_1; 136 = 9.91; p < .002; d_{\text{korr}} = -.62$). Eine geschlechtspezifische Auswertung veranschaulicht, dass dieser Interaktionseffekt auf

einen signifikanten Effekt bei Jungen zurückzuführen ist ($F1; 61 = 6.99; p < .01 d_{\text{korr}} = -.67$); der Interventionseffekt bei Mädchen ist lediglich marginal signifikant ($F1; 72 = 2.93; p < .09; d_{\text{korr}} = -.57$).

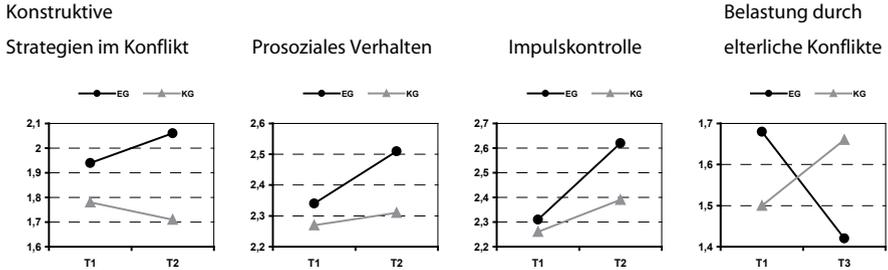


Abb. 1: Verlauf der Mittelwerte der Skalen „Konstruktive Strategien im Konflikt“, „Prosoziales Verhalten“, „Impulskontrolle“ und „Belastung durch elterliche Konflikte“ nach *Selbstauskunft der Kinder*

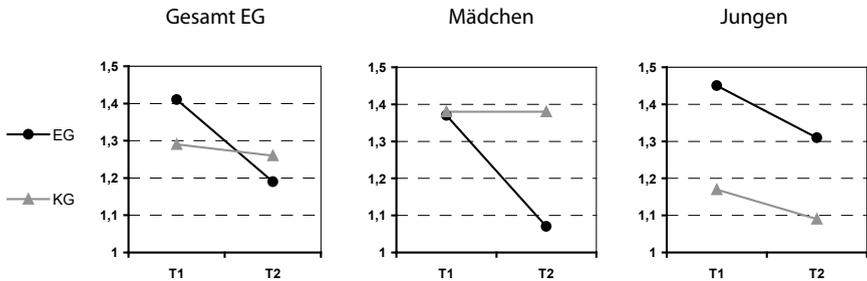


Abb. 2: Verlauf der Mittelwerte der Skalen „Verdeckt-feindseliges Konfliktverhalten“ nach *Selbstauskunft der Kinder*

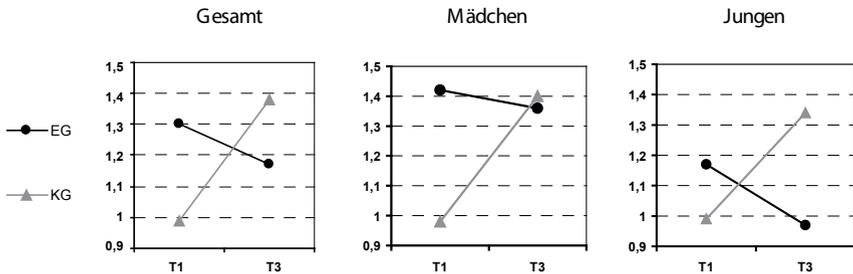


Abb. 3: Verlauf der Mittelwerte der Skala „Emotionale Auffälligkeiten“ nach *Auskunft der Lehrkräfte*

Eltern: Da Mütter und Väter ihre Kinder separat voneinander beurteilt haben, wurden für Mütter- und Väterurteile auch separate ANCOVAs berechnet. ANCOVAs der Mütterbeurteilungen zeigten nur einen marginal signifikanten Unterschied zwischen der EG und der KG zu T2 bei Jungen (Abb. 4) in der Skala „Oppositionell-aggressives Verhalten“ ($F(1; 26 = 3.44; p < .07; d_{\text{korr}} = -.50)$).

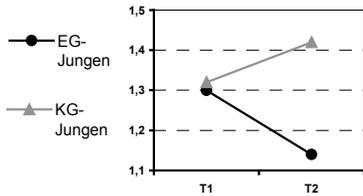


Abb. 4: Verlauf der Mittelwerte der Skala „Oppositionell-aggressives Verhalten“ bei Jungen aus *Muttersicht*

ANCOVAs der Väterurteile zeigten einen signifikanten Unterschied zwischen der Gesamt-EG und der Gesamt-KG zu T2 (Abb.5) in den Skalen „Oppositionell-aggressives Verhalten“ ($F(1; 33 = 6.34; p < .02; d_{\text{korr}} = -.66)$), „Problemlösefähigkeit“ ($F(1; 33 = 5.46; p < .03; d_{\text{korr}} = .49)$) und „Emotionale Auffälligkeiten“ ($F(1; 33 = 4.75; p < .04; d_{\text{korr}} = -.39)$) sowie einen tendenziell signifikanten Unterschied in den Skalen „Sozial-emotionale Kompetenzen“ ($F(1; 33 = 3.22; p < .08; d_{\text{korr}} = .38)$) und „Impulskontrolle“ ($F(1; 33 = 2.96; p < .09; d_{\text{korr}} = .50)$). Bei einer geschlechtsspezifischen Auswertung spiegeln sich die Interaktionseffekte auf der Skala „Oppositionell-aggressives Verhalten“ sowohl bei Mädchen ($F(1; 14 = 5.64; p < .03; d_{\text{korr}} = -.94)$) als auch bei Jungen ($F(1; 16 = 4.71; p < .05; d_{\text{korr}} = -.78)$) wieder oder sind nicht signifikant (möglicherweise aufgrund der geringen Zellenbesetzungen bei der zweifach geschlechtsspezifischen Auswertung nach Eltern- und Kindgeschlecht). Der marginal signifikante Effekt auf der Skala „Impulskontrolle“ lässt sich auf einen signifikanten Effekt bei Jungen zurückzuführen ($F(1; 16 = 5.79; p < .03; d_{\text{korr}} = .85)$).

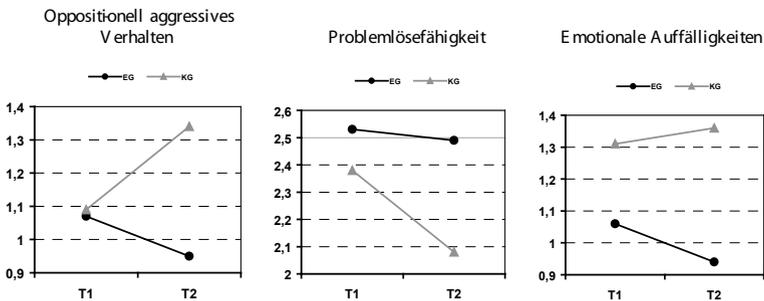


Abb. 5: Verlauf der Mittelwerte der Skalen „Oppositionell-aggressives Verhalten“, „Problemlösefähigkeit“ und „Emotionale Auffälligkeiten“ aus *Vatersicht*

Insgesamt ließen sich infolge des IBC-Trainings Veränderungen in folgenden Bereichen nachweisen:

- Die Kinder, die am Training teilnahmen, berichteten in der Selbsteinschätzung kurzfristig signifikant häufiger konstruktive Konfliktstrategien (insbesondere Mädchen), prosoziales Verhalten (insbesondere Jungen) sowie verbesserte Impulskontrolle (insbesondere Jungen). Nur bei Mädchen konnte kurzfristig ein signifikant verminderter Einsatz destruktiver Konfliktstrategien und längerfristig eine signifikant verringerte Belastung durch elterliche Konflikte beobachtet werden.
- Aus Muttersicht konnte kurzfristig nur eine tendenzielle Verbesserung im oppositionell-aggressiven Verhalten der Jungen nachgewiesen werden.
- Aus Vatersicht zeigten sich bei den trainierten Kindern kurzfristig eine signifikante Reduktion des oppositionell-aggressiven Verhaltens und der emotionalen Auffälligkeiten. Außerdem ließen sich marginale positive Trainingseffekte auf sozial-emotionale Kompetenzen und Impulskontrolle nachweisen.
- Auf Basis der Lehrerinnendaten konnte eine signifikante Reduktion der emotionalen Auffälligkeiten bei Mädchen und Jungen der trainierten Gruppe festgestellt werden.

Anzumerken bleiben an dieser Stelle die divergenten Ausgangswerte in den Lehrerinnenbeurteilungen *vor dem Training* (vgl. *Tabelle 1*): Kinder der EG wurden von ihren Lehrerinnen als signifikant aggressiver beurteilt als Kinder der KG. Vier Monate nach der Trainingsdurchführung (T3) waren die Mittelwerte der EG im Vergleich zu KG zwar immer noch etwas höher, dieser Unterschied erwies sich jedoch statistisch als unbedeutsam. Auch der Verlauf der Mittelwerte von T1 zu T3 ließ bei der EG einen Rückgang aggressiver Verhaltensweisen beobachten, wogegen in der KG die Häufigkeit aggressiver Verhaltensweisen leicht zunahm (vgl. *Abb. 6*).

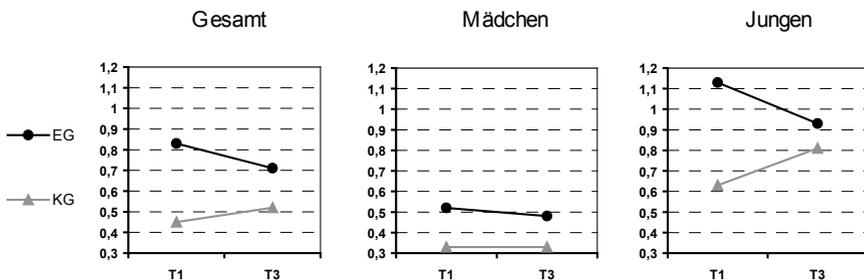


Abb. 6: Verlauf der Mittelwerte der Skala „Oppositionell-aggressives Verhalten“ in den *Lehrerinnenurteilen*

4 Zusammenfassung und Diskussion

Zusammenfassend ließen sich Anstiege in prosozialen Verhaltensweisen (konstruktive Konfliktstrategien, prosoziales Verhalten, sozio-emotionale Kompetenzen) nachweisen und Abnahmen in Verhaltensweisen, die in der Literatur als Antagonisten zur Prosozialität bzw. Korrelate aggressiver Verhaltensweisen genannt werden (Defizite in Impulskontrolle, destruktive Konfliktstrategien, oppositionell-aggressive Verhaltensweisen, emotionale Auffälligkeiten).

Die Ergebnisse lassen insgesamt positive Schlussfolgerungen über die Wirksamkeit des IBC-Trainings zu. Die erzielten Trainingseffekte liegen im mittleren Bereich ($.23 \leq d \leq .94$) und stehen in Einklang mit Befunden zur Evaluation neuerer Präventionsprogramme (vgl. Beelmann et al., 1994; Durlak u. Wells, 1997; Lösel u. Beelmann, 2003). Mit universellen Präventionsprogrammen lassen sich im Allgemeinen eher kleine Effekte erzielen: Da die Mehrheit der teilnehmenden Kinder „normal“ und wenig auffällig ist, sind keine enormen Veränderungen zu erwarten. Dennoch zeigen die Evaluationsergebnisse dieser Studie bemerkenswerterweise, dass die „Bedürftigen“, also Kinder aus bildungsferneren Schichten, vom IBC-Training profitieren: Die Zusammensetzung der Elternstichprobe liefert Hinweise darauf, dass genau die Risikogruppe, die man durch Präventionsmaßnahmen zu erreichen hofft, in der vorliegenden Studie erreicht wurde. So sind zum Beispiel in der Elternstichprobe Personen aus bildungsfernen Schicht überrepräsentiert: In der Trainingsgruppe gaben zu T1 fast drei Viertel der 62 Mütter und knapp die Hälfte der 43 Väter an, die Schule mit „mittlerer Reife“ oder einem geringeren Schulabschluss beendet zu haben. Da die Trainingseffekte sowohl von den Lehrerinnen als auch von den Eltern (von Müttern nur tendenziell) beobachtet wurden, kann von einem Transfer des Gelernten auf das schulische und familiäre Setting ausgegangen werden.

Für die berichteten Unterschiede in den Prätestwerten der Aggressivitätseinschätzungen der Experimentalgruppenlehrkräfte sind verschiedene Erklärungen denkbar. Eventuell könnte die vorgenommene Randomisierung nicht gelungen sein. Wahrscheinlicher sind jedoch ein verstärktes Problembewusstsein und eine selektive Wahrnehmung auf Seiten der EG-Lehrerinnen. Da diese bereits vor der ersten Datenerhebung wussten, dass ihre Schülerinnen und Schüler an einem Training zur Förderung von prosozialem und zum Abbau von aggressivem Verhalten teilnehmen werden, könnten sie aggressive Verhaltensweisen verschärft wahrgenommen haben. Im Sinne der kognitiven Dissonanztheorie könnten die EG-Lehrerinnen so die Notwendigkeit eines Trainings in ihren eigenen Augen gerechtfertigt und ihre Entscheidung, an der vorliegenden Studie teilzunehmen, bestärkt gesehen haben. Dafür sprechen auch die Befunde in den Ausgangswerten einer anderen Variable, nämlich den „Emotionalen Auffälligkeiten“. Auch hier wurden die EG-Kinder systematisch als auffälliger beurteilt. Unterschiede in den Ausgangswerten sind jedoch nicht selten und werden auch in anderen Studien berichtet (z. B. Aßhauer u. Hanewinkel, 2000; Beelmann, 2003; 2004; Schick u. Cierpka, 2003). Eine denkbare

Lösung für dieses Problem wäre, erste Datenerhebungen so durchzuführen, dass die Teilnehmenden nicht wissen, welcher Versuchsbedingung sie zugeordnet werden. Dem vorhandenen Problem wurde im Rahmen der vorliegenden Studie methodisch begegnet: Um möglichen Fehlentscheidungen bei der Interpretation der Trainingseffekte vorzubeugen, wurde auf die für solche Fälle empfohlene kovarianzanalytische Auswertung zurückgegriffen (vgl. Tabachnick u. Fidell, 2001).

Auch die divergierenden Urteile der verschiedenen Datenquellen sollen diskutiert werden. Erfahrungen mit der Child Behavior Checklist (CBCL), deren Langform dem hier eingesetzten Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder zugrunde liegt, zeigen, dass die Übereinstimmungen zwischen Eltern sowie Eltern und Lehrkräften vor allem im Bereich externaler Probleme meist niedrig ausfallen. Eine geringe Übereinstimmung kann in mangelnder Validität und Reliabilität der Messungen begründet sein (z. B. könnten Lehrerinnen aufgrund der Vielzahl von Kindern in ihrer Klasse zu weniger differenzierten Beobachtungen in der Lage sein als Eltern, die ihr Kind häufiger mit ungeteilter Aufmerksamkeit beobachten können). Sie kann aber auch tatsächliche Verhaltensunterschiede z. B. aufgrund unterschiedlicher Rollenfelder reflektieren (wenn sich etwa Kinder in der Schulumgebung aufgrund expliziter Regeln und eingeforderter Compliance regelkonformer und damit weniger externalisierend verhalten als in der häuslichen Umgebung, in der solche Regeln nicht expliziert werden und ihre Nicht-Befolgung folgenlos bleibt). Eine große Metaanalyse über mehr als hundert Studien kann durch differenzierte Analysen überzeugend belegen, dass die geringe Übereinstimmung zwischen den Urteilen verschiedener Bezugspersonen hauptsächlich in der Situationspezifität des kindlichen Verhaltens begründet ist (Achenbach et al., 1987). Eine aktuelle deutsche Studie an 131 Erstklässlern berichtet mittlere Übereinstimmungen zwischen Eltern- und Lehrkräfteurteilen in der CBCL in Höhe von $r = .28$ (Giovannini et al., 2005). Da mit einem eingeführten und validierten Instrument gemessen wurde, sollten also die auch hier gefundenen Divergenzen zwischen den Väter- und Mütterurteilen bzw. den Eltern- und den Lehrerinnenurteilen tatsächliche Verhaltensunterschiede aufgrund unterschiedlicher Verhaltenssettings reflektieren.

Bei einer erneuten Evaluation des vorliegenden Kindertrainings sollte der Vorschlag berücksichtigt werden, bei Eltern- und Lehrerbefragungen stärker geschlechtsspezifische Aggressionsformen zu berücksichtigen, wie dies im Kinderinterview der vorliegenden Studie erfolgte. Die eingesetzte Skala zur Erfassung des oppositionell-aggressiven Verhaltens aus VBV (vgl. 2.3.1 und 2.3.2) erfasste eher typisch männliches, körperlich-aggressives Verhalten, das sich gegen Gegenstände und Personen richtet, oder verbale Aggressionen in Form von Gewaltandrohungen, Einschüchterungsversuchen und Wutausbrüchen.

Als Optimierungsvorschlag für das IBC-Kindertraining sollten an das Training anschließende Booster-Sitzungen in Betracht gezogen werden, die zur Vertiefung und Generalisierung der erlernten Inhalte und somit zur Verfestigung des Trainingseffekts führen könnten. Außerdem sprechen die Befunde zu den emotionalen

Auffälligkeiten und zur Problemlösefähigkeit für eine Verlängerung des IBC-Trainings um mindestens eine Sitzung, in der verstärkt alternative Handlungsstrategien eingeübt werden sollten.

Zwar zeigen Meta-Analysen und Überblicksarbeiten, dass umfangreich angelegte Präventionsprogramme, die auf Risikofaktoren in multiplen Settings einzuwirken versuchen (z. B. Kindertrainings in Verbindung mit Eltern- und Lehrermaßnahmen), größere und längerfristige Effekte erzielen (Brezinka, 2003; Durlak u. Wels, 1997; Heinrichs et al., 2002; Lösel u. Beelmann, 2003). Die umfangreichen Programme bringen jedoch nicht nur einen erhöhten Aufwand mit sich, sie müssen oft viele Ressourcen mobilisieren, um die gewünschte Zielgruppe zur Teilnahme zu motivieren. Unifokale Programme, wie das IBC-Training, zeichnen sich dadurch aus, dass sie kostengünstig und weniger ressourcenintensiv sind. Deren Implementierung wirkt in den meisten Fällen weniger praktische und methodische Probleme auf. Da die neuere entwicklungspsychologische Forschung eine gegenseitige Beeinflussung der Familienmitglieder untereinander belegt und bedeutsame Einflüsse von Kindern auf ihre Eltern aufzeigt (z. B. Papoušek et al., 2004), kann in einem günstigen Fall sogar von einem positiven Einfluss der trainierten Kinder auf ihre Eltern ausgegangen werden. Vor diesem Hintergrund bleibt festzuhalten, dass das IBC-Kindertraining als ein niederschwelliges Angebot insbesondere in Zeiten knapper öffentlicher Mittel eine besondere Chance darstellt, die als eine beziehungsorientierte Intervention zur Förderung kindlicher Kompetenzen und zur Vorbeugung negativer Entwicklungen genutzt werden sollte.

Literatur

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., Towell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral problems: implications for cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213-232.
- Ahnert, L. (2003). Die Bedeutung von Peers für die frühe Sozialentwicklung des Kindes. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 489-524, 3. überarb. u. erweiterte Aufl.). Bern: Huber.
- Aßhauer, M., Hanewinkel, R. (2000). Lebenskompetenztraining für Erst- und Zweitklässler: Ergebnisse einer Interventionsstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 9, 251-263.
- Beelmann, A. (2003). Wirksamkeit eines sozialen Problemlösetrainings bei entwicklungsverzögerten Vorschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 27-41.
- Beelmann, A. (2004). Förderung sozialer Kompetenzen im Kindergarten. Evaluation eines sozialen Problemlösetrainings zur universellen Prävention dissozialer Verhaltensprobleme. *Kindheit und Entwicklung*, 13, 114-122.
- Beelmann, A., Pfingsten, U., Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 260-271.
- Bergin, C. A. C., Bergin, D. A., French, E. (1995). Preschoolers' prosocial repertoires: Parents' perspectives. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 81-103.

- Berner, L., Fleischmann, T., Döpfner, K. (1992). Konstruktion von Kurzformen des Eltern- und Erzieherfragebogens zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern im Vorschulalter. *Diagnostica*, 38, 142-154.
- Bischof-Köhler, D. (1989). Spiegelbild und Empathie. Die Anfänge der sozialen Kognition. Bern: Huber.
- Bischof-Köhler, D. (1998). Zusammenhänge zwischen kognitiver, motivationaler und emotionaler Entwicklung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (S. 325-377). Bern: Huber.
- Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 71-83.
- Cassidy, K., Werner, R., Rourke, M., Zuberin, L. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, 12, 198-221.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cole, P. M., Teti, L. O., Zahn-Waxler, C. (2003). Mutual emotion regulation and the stability of conduct problems between preschool and early school age. *Development and Psychopathology*, 15, 1-18.
- Durlak, J. A., Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115-152.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.); Eisenberg, N. (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology*, Vol. 3, Social, emotional and personality development (S. 701-778, 5th ed.). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Murphy, B. C., Shepard, S. (1997). The development of empathic accuracy. In W. Ickes (Hrsg.), *Empathic accuracy* (S. 73-116). New York: Guilford.
- Erdley, C. A., Asher, S. R. (1998). Linkages between children's beliefs about the legitimacy of aggression and their behavior. *Social Development*, 7, 321-339.
- Giovannini, S., Haffner, J., Parzer, P., Steen, R., Klett, M., Resch, F. (2005). Verhaltensauffälligkeiten bei Erstklässlern aus Sicht der Eltern und der Lehrerinnen. *Praxis der Kinderpsychologie- und Kinderpsychiatrie*, 54, 104-125.
- Glass, G. V., McGaw, B., Smith, M. L. (1981). *Meta-analysis in social research*. Beverly Hills: Sage.
- Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C., Robinson, J., Usher, B., Bridges, D. (2000). The development of concern for others in children with behavior problems. *Developmental Psychology*, 36, 531-546.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Kostermann, R., Abbott, R.D., Hill, K.G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 153, 226-234.
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G., Abbott, R. D. (2005). Promoting positive adult functioning through social development intervention in childhood: Long-term effects from the Seattle Social Development Project. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159, 25-31.
- Hay, D. F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35, 29-71.
- Hay, D. F., Pawlby, S. (2003). Prosocial development in relation to children's and mothers' psychological problems. *Child Development*, 74, 1314-1327.

- Heinrichs, N., Sassmann, H., Hahlweg, K., Perrez, M. (2002). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. *Psychologische Rundschau*, 53, 170-183.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development*. New York: Cambridge University Press.
- Klauer, K. J. (2001). Training des induktiven Denkens. In K. J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch Kognitives Training* (S. 165-209). Göttingen: Hogrefe.
- Knopf, H., Gallschütz, C., Grützemann, W., Horn, H. (1998). Aggressionsminderung durch Förderung prosozialen Verhaltens. Grundsätze und Anregungen für die Schulpraxis. Magdeburg: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Lösel, F., Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84-109.
- Measelle, J. R., Ablow, J. C., Cowan, P. A., Cowan, C. P. (1998). Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: An evaluation of the self-perception scales of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development*, 69, 1556-1576.
- Oerter, R. (2002). Kindheit. In R. Oerter, L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 209-234). Weinheim: Beltz.
- Papoušek, M., Schieche, M., Wurmser H. (Hrsg.) (2004). *Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen*. Bern: Huber.
- Persson, G. E. B. (2005). Developmental perspectives on prosocial and aggressive motives in preschoolers' peer interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 80-91.
- Petermann, F., Jugert, G., Tänzer, U., Verbeek, D. (1997). *Sozialtraining in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Roth, I. (2006). Förderung prosozialer Verhaltensweisen und konstruktiver Konfliktlösestrategien bei Kindern im Grundschulalter: „Ich bleibe cool“ – Konzeption, Implementation und Evaluation eines Trainingsprogramms zur Prävention aggressiven Verhaltens. Fachbereich I: Psychologie, Universität Trier: http://ubt.opus.hbz-nrw.de/frontdoor.php?source_opus=371
- Roth, I., Reichle, B. (2004). „Ich bleibe cool!“ - Ein Trainingsmanual zur Förderung prosozialer Verhaltensweisen und konstruktiver Konfliktlösestrategien bei Kindern im Grundschulalter. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie (erscheint 2008 bei Beltz).
- Sandy, S. V., Cochran, K. M. (2000). The development of conflict resolution skills in children. In M. Deutsch, P. T. Coleman (Hrsg.), *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (S. 316-342). San Francisco: Jossey Bass.
- Schick, A., Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 100-110.
- Schmidt-Denter, U. (1994). Prosoziales und aggressives Verhalten. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*, Band 1: Pädagogische Psychologie (S. 285-314). Göttingen: Hogrefe.
- Silbereisen, R. K., Ahnert, L. (2002). Soziale Kognition. Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In R. Oerter, L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 590-618, 5. vollst. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4. Aufl.). Boston: Allyn & Bacon.
- Trommsdorff, G. (2005). Entwicklung sozialer Motive: pro- und antisoziales Handeln. In J. B. Asendorpf (Hrsg.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie Serie V* (S. 75-139). Göttingen: Hogrefe.
- Ulich, D., Kienbaum, J., Volland, C. (2002). Wie entwickelt sich Mitgefühl? In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 111-133). Stuttgart: Kohlhammer.
- von Salisch, M. (2003). Fragebogen zur Erfassung „Kindlicher Ärgerregulierungsstrategien“ (KÄRST). Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Lüneburg.
- von Salisch, M., Pfeiffer, I. (1998). Ärgerregulierung in den Freundschaften von Schulkindern – Entwicklung eines Fragebogens. *Diagnostica*, 44, 41-53.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. London: Paul Chapman Publishing.
- Weir, K., Duveen, G. (1981). Further development and validation of the Prosocial Behaviour Questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 22, 357-374.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., Chapman, M. (1992a). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.
- Zahn-Waxler, C., Robinson, J. L., Emde, R. N. (1992b). The development of empathy in twins. *Developmental Psychology*, 28, 1038-1047.

Korrespondenzadresse: Dr. Ina Roth, Geibelallee 20, 24116 Kiel;
E-Mail: ina-roth@gmx.de