



Wie kann frühe Gewaltprävention gelingen?
Konzept und Evaluation
des Mehrebenen-Programms
'Prävention in KiTa und Schule' (PiKS)

Dissertation

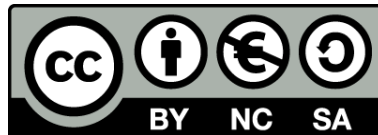
zur Erlangung des Doktorgrades der Naturwissenschaften
(Dr. rer. nat.)

dem Fachbereich Psychologie
der Philipps-Universität Marburg
vorgelegt von

Dipl.-Psych. Steffi Pohl
aus Bielefeld

Marburg an der Lahn, Oktober 2015

Originaldokument gespeichert auf dem Publikationsserver der
Philipps-Universität Marburg
<http://archiv.ub.uni-marburg.de>



Dieses Werk bzw. Inhalt steht unter einer
Creative Commons
Namensnennung
Keine kommerzielle Nutzung
Weitergabe unter gleichen Bedingungen
3.0 Deutschland Lizenz.

Die vollständige Lizenz finden Sie unter:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/>

Vom Fachbereich Psychologie der Philipps-Universität Marburg (Hochschulkennziffer 1080) als Dissertation angenommen am 30.10.2015.

Erstgutachter: Prof. Dr. Ulrich Wagner (Philipps-Universität Marburg)

Zweitgutachter: Dr. Jost Stellmacher (Philipps-Universität Marburg)

Tag der mündlichen Prüfung 21.12.2015.

Danke an...

... die Erzieherinnen, Lehrkräfte, Eltern und Kinder der teilnehmenden KiTas und Schulen für die engagierte Durchführung des Programms bzw. das Ausfüllen der Fragebögen. Insbesondere an die Einrichtungsleiterinnen für den aktiven Einsatz für *PiKS* an verschiedensten Stellen.

... den Landkreis Marburg-Biedenkopf für die Finanzierung des Projekts.

... Prof. Uli Wagner für die Anleitung der vorliegenden Arbeit über die letzten Jahre. Für die fachliche Unterstützung und ständige Ansprechbarkeit, die wesentlich zum Gelingen dieser Dissertation beigetragen haben.

... Dr. Judith Lanphen für die erste Entwicklung und Evaluation von *PiKS*.

... Dr. Jost Stellmacher für die Zweitbegutachtung dieser Arbeit und die vielen inhaltlichen und allgemeinen Besprechungen über alles Mögliche in Mittagspausen und dazwischen.

... meine weiteren Kolleginnen und Kollegen in der Arbeitsgruppe. Besonders an Mathias, Kerstin, Stefan, Lisa und Johannes für die zahlreichen tiefstgehenden fachlichen Diskussionen und Unterstützung bei der Umsetzung des Projekts sowie der Auswertung der Evaluationsergebnisse. Aber auch an Christoph, Frank, Sarina, Laura, Patrick, Tina und Orgun für die noch zahlreicheren nebenfachlichen Diskussionen und den Spaß bei der Arbeit.

... alle Hilfskräfte und Abschluss-ArbeiterInnen, deren Unterstützung bei der Erhebung, Eingabe, Auswertung und Zusammenschrift der Daten sehr wichtig war.

... meine Familie und Freunde, die mir während der letzten Jahre immer wieder inhaltlich bei der Umsetzung des Projekts geholfen haben, aber mich vor allem nie vergessen haben lassen, dass es noch wichtigere Dinge im Leben gibt. Dank für beides vor allem an Barbara, Michael und Malte.

Zusammenfassung

PiKS (Prävention in KiTa und Schule) ist ein primärpräventives Mehrebenen-Programm zur Reduktion von Aggression und Gewalt unter Kindern. Besonderheiten von *PiKS* sind die theoriegestützte Konzeption und die individuelle Anpassung an die teilnehmenden Einrichtungen. Eine externe Programm-Managerin sichert eine umfassende und koordinierte Umsetzung. Die vorliegende Arbeit erläutert das Konzept des Programms und beschreibt die längsschnittliche Evaluation seiner Wirksamkeit in einem Vorher-Nachher-Kontrollgruppen-Design. Über zwei Jahre hinweg wurden Kinder, Eltern und Pädagoginnen an 10 KiTas und Grundschulen die am Programm teilnahmen (IG) mit entsprechenden Akteuren an 7 KiTas und Grundschulen ohne Programmteilnahme (KG) verglichen. Die Datenauswertung erfolgte unter Berücksichtigung der hierarchischen Datenstruktur anhand von Latent Change Modellen. Die Ergebnisse zeigen in der IG im Vergleich zu der KG deutliche Hinweise auf die Reduktion von Aggression im Laufe der Projektlaufzeit. Auch die Zwischenziele des Programms (Schaffen von Problembewusstsein, aktive Beteiligung von Eltern und Pädagoginnen, klare und einheitlich umgesetzte Regeln für den sozialen Umgang sowie die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen der Kinder) konnten größtenteils erreicht werden. Da *PiKS* als theoretisch fundiert und empirisch wirksam beurteilt werden kann, kann eine Ausweitung des Programms auf weitere Einrichtungen empfohlen werden. So kann ein Beitrag zu der gesamtgesellschaftlichen Prävention von Aggression und Gewalt geleistet werden.

Abstract

PiKS (Prevention in Kindergarten and School) is a primary preventive multilevel program for reducing aggression and violence amongst children. *PiKS* stands out among prevention programs, because its conception is guided by theory and it can be geared to the individual needs of participating institutions. An external program-manager ensures a comprehensive and coordinated implementation. The paper at hand illustrates the program's concept and presents a longitudinal evaluation of its effectiveness in a pre-post-control-group-design. Over the course of two years children, parents and teachers from 10 kindergartens and primary schools participating in the program (IG) were compared to respective stakeholders from 7 kindergartens and primary schools not participating (CG). Analysis of data was carried out under consideration of the hierarchical structure of the data by means of latent change models. Results show noticeable indications of the reduction of aggression in the IG compared to the CG over the duration of the project. Interim goals of the program (awareness of problems related to aggression, active participation of parents and teachers, clear and consistently implemented rules, and the promotion of children's social and emotional skills) were also mostly achieved. Since *PiKS* can be judged as theoretically grounded and empirically effective, the extension of the program to further institutions is recommended. Thus a contribution to the prevention of aggression and violence in society as a whole can be made.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis.....	VII
Tabellenverzeichnis.....	XI
Abkürzungsverzeichnis.....	XIII
1. Einleitung.....	1
2. Theoretischer und empirischer Hintergrund.....	7
2.1 Hintergründe zu Aggression und Gewalt.....	7
2.1.1 Begriffsdefinition Aggression und Gewalt.....	7
2.1.2 Begriffsdefinition Sozial-emotionale Kompetenzen	12
2.1.3 Prävalenz und Entwicklung von Aggression	15
2.1.4 Entstehungsmodell von Aggression	16
2.1.5 Geschlechtsunterschiede bei Aggression.....	25
2.1.6 Messung von Aggression und Gewalt	26
2.2 Prävention von Aggression und Gewalt	28
2.2.1 Begriffsdefinition Prävention	28
2.2.2 Olweus Bullying Prevention Program (OBPP)	29
2.2.3 Theoretische Erweiterung des OBPP.....	31
2.2.4 KiTa und Schule als Ort von Prävention	34
2.2.5 Implementierung von Präventionsprogrammen	35
3. Konzept von PiKS.....	37
3.1 Ziele von PiKS.....	37
3.1.1 Reduktion von Aggression und Gewalt	39
3.1.2 Problembewusstsein	39
3.1.3 Aktive Beteiligung von Eltern und Pädagoginnen	40
3.1.4 Klare und einheitlich umgesetzte Regeln für den sozialen Umgang.....	41
3.1.5 Sozial-emotionale Kompetenzen und sozial kompetentes Verhalten	43
3.2 Implementierung von PiKS	46
3.2.1 Ablauf einer ersten Pilotphase (2009-2010)	46
3.2.2 Erkenntnisse für ein aktualisiertes Modell.....	48
3.2.3 Umsetzung in einer zweiten Projektlaufzeit (2012 – 2015).....	49

3.3 Formale Grundprinzipien von <i>PiKS</i>	50
3.3.1 Theorie- und evidenz-basiertes Vorgehen	50
3.3.2 Mehrebenen-Ansatz.....	51
3.3.3 Flexible Anpassung	52
3.3.4 Kooperation zwischen KiTa und Schule.....	53
3.3.5 Externe Unterstützung durch eine Programm-Managerin	54
4. Bestandteile von <i>PiKS</i>.....	57
4.1 Einrichtungsebene.....	59
4.1.1 Befragung und Problemanalyse	59
4.1.2 Einbeziehung in Entscheidungen, gemeinsame Vision	61
4.1.3 <i>Gemeinsames Verständnis zum angemessenen Umgang mit Konflikten</i>	61
4.1.4 Einbezug vorhandener Maßnahmen.....	64
4.1.5 Ressourcenorientierung/Positives Betonen.....	65
4.1.6 Prozessreflexion der Pädagoginnen	66
4.1.7 Kollegiale Fallberatung Pädagoginnen	67
4.1.8 Verbesserte Pausensituation	68
4.1.9 Umgang mit Bullying: „No-Blame-Approach“	70
4.2 Gruppen-/Klassenebene.....	73
4.2.1 Fortbildung von Pädagoginnen	73
4.2.2 Gemeinsame Gruppen-/Klassen-Regeln	75
4.2.3 Klassenrat	76
4.2.4 Kooperatives Lernen	78
4.3 Individualebene	80
4.3.1 Training sozial-emotionaler Kompetenzen	80
4.3.2 Einbeziehung der Eltern	82
4.3.3 Elternworkshops.....	84
4.3.4 Identifikation individueller Probleme	86
4.3.5 Externes Mentoring-Programm	87
4.4 Äußeres Umfeld.....	89
4.4.1 Stärkung von Zivilcourage in der Kommune	89
4.4.2 Einbezug von außerschulischen Bildungseinrichtungen	90
4.4.3 Anerkennung durch Politik und Aufsichtsbehörden	92

5. Methoden der Evaluation	93
5.1 Untersuchungsdesign	93
5.1.1 Teilnehmende Einrichtungen	94
5.1.2 Sicherstellung des Datenschutzes	95
5.2 Messinstrumente und Datenerhebung	96
5.2.1 Eltern-Fragebogen	98
5.2.2 Pädagoginnen-Fragebogen	105
5.2.3 Schüler-Fragebogen.....	111
5.2.4 Verhaltensbeobachtung	115
5.2.5 Einzelinterviews.....	116
5.2.6 Qualitative Einzelinterviews mit Elternbeiräten	118
5.3 Stichprobenbeschreibung	119
5.3.1 Eltern-Fragebogen	119
5.3.2 Pädagoginnen-Fragebogen	121
5.3.3 Schüler-Fragebogen.....	122
5.3.4 Verhaltensbeobachtung	122
5.3.5 Einzelinterviews mit Kindern.....	123
5.3.6 Qualitative Interviews mit Eltern	124
5.4 Statistische Analyse-Methoden.....	125
5.4.1 Häufigkeitsanalysen	125
5.4.2 Regressionen	125
5.4.3 Latent Change Modelle	125
5.4.4 Meta-Analysen	127
6. Ergebnisse der Evaluation.....	129
6.1 Datenaufbereitung und Voranalysen	129
6.1.1 Dateneingabe	129
6.1.2 Drop-Out-Analysen.....	130
6.1.3 Fehlende Werte.....	133
6.1.4 Ausreißer	134
6.1.5 Berücksichtigung der hierarchischen Struktur	135
6.1.6 Messäquivalenz	136

6.2 Prozessevaluation in den Projekteinrichtungen	138
6.2.1 Umsetzung des Gesamtprogramms	138
6.2.2 Zustimmung zum Programm	140
6.2.3 Gemeinsames Verständnis zum angemessenen Umgang mit Konflikten.....	141
6.2.4 Training sozial emotionaler Kompetenzen: <i>Faustlos</i>	142
6.2.5 Erhalt der Elterninformationen	145
6.2.6 Umgang mit schwierigen Einzelfällen	146
6.2.7 Weitere Maßnahmen	146
6.3 Ergebnisse der einzelnen Programmziele	148
6.3.1 Reduktion von Aggression und Gewalt	148
6.3.2 Problembewusstsein	165
6.3.3 Aktive Beteiligung von Eltern und Pädagoginnen	167
6.3.4 Klare und einheitlich umgesetzte Regeln für den sozialen Umgang.....	171
6.3.5 Soziale-emotionale Kompetenzen und sozial kompetentes Verhalten	174
6.3.6 Weitere Programmeffekte	187
7. Diskussion	189
7.1 Bewertung der aktuellen Implementierung.....	189
7.1.1 Umsetzung über zwei Jahre Projektlaufzeit.....	189
7.1.2 Nachhaltigkeit der Implementierung	191
7.2 Kritische Würdigung der Evaluationsmethodik.....	193
7.2.1 Untersuchungsdesign	193
7.2.2 Stichprobe und Datenerhebung.....	195
7.2.3 Statistische Analysen	208
7.3 Diskussion der Ergebnisse der einzelnen Programmziele.....	211
7.3.1 Reduktion von Aggression und Gewalt	211
7.3.2 Problembewusstsein	220
7.3.3 Aktive Beteiligung von Eltern und Pädagoginnen	221
7.3.4 Klare und einheitlich umgesetzte Regeln für den sozialen Umgang.....	225
7.3.5 Sozial-emotionale Kompetenzen und sozial kompetentes Verhalten	227
7.3.6 Zusammenhang der einzelnen Programmziele.....	233

7.4 Integrative Bewertung des Konzepts von <i>PiKS</i>	236
7.4.1 Erreichen von Qualitätskriterien	236
7.4.2 Kosten-Nutzen-Analyse	238
7.4.3 Herausforderungen des Aggressions-Begriffs in Theorie und Praxis.....	241
7.5 Theoretische und praktische Perspektiven	244
7.5.1 Weitere Möglichkeiten der Evaluation	244
7.5.2 Mögliche Ergänzungsbausteine für das Konzept	248
7.5.3 Erweiterungen von <i>PiKS</i>	252
7.6 Fazit	255
8. Literatur	257
ANHANG	273
A. Fragebögen.....	273
Eltern-Fragebogen (beispielhaft PE, Schulversion, t3).....	273
Pädagoginnen-Fragebogen (beispielhaft PE, Schulversion, t3)	281
Schüler-Fragebogen (beispielhaft für Kinder der 3. und 4. Klassen)	291
Instruktion zur Durchführung des Schülerfragebogens	301
B. Tabellen	303
Deskriptive Statistiken der inhaltlichen Items in den verschiedenen Messinstrumenten	303
Stichprobenbeschreibung	311
Drop-Out-Analysen.....	314
Fehlende Werte.....	316
Prozessevaluation.....	316
Evaluation der einzelnen Programmziele	319
Angaben zur Person	Fehler! Textmarke nicht definiert.
Eidesstattliche Erklärung	325

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i> Angepasstes Gesamtmodell zur Erklärung aggressiven Verhaltens bei Kindern. Oberer Teil angelehnt an das General Aggression Modell von Anderson & Bushman (2002), unterer Teil angelehnt an das Modell Sozialer Informationsverarbeitung von Crick & Dodge (1994).....	22
<i>Abbildung 2.</i> Theoretisches Übersichtsmodell der Ziele von PiKS.....	38
<i>Abbildung 3.</i> Die Bausteine von PiKS auf den verschiedenen Ebenen (verbindliche Bausteine fettgedruckt).....	58
<i>Abbildung 4.</i> Gemeinsames Verständnis der KiTas und Grundschulen der aktuellen PiKS-Projektlaufzeit. Der Begriff Bildungsstandem bezieht sich auf den Zusammenschluss dieser beiden Einrichtungen im Rahmen des Hessischen Bildungsplans 0-10.	63
<i>Abbildung 5.</i> Übersicht über das Untersuchungsdesign.	93
<i>Abbildung 6.</i> Beobachtungsbogen für die Verhaltensbeobachtung	115
<i>Abbildung 7.</i> Beispielhaftes Latent Change Modell mit einer Gruppenvariable als Einflussfaktor, wie es in der vorliegenden Arbeit verwendet wird (nach Guffler & Wagner, 2015).....	126
<i>Abbildung 8.</i> Zustimmung in Prozenten zu der Aussage „Die Zeit, die ich bisher in das Projekt investiert habe, lohnt sich“ zum zweiten (MZP 2) und dritten (MZP 3) Messzeitpunkt	139
<i>Abbildung 9.</i> Zustimmung in Prozenten zu der Aussage "Bei der Umsetzung von Faustlos fühle ich mich manchmal noch unsicher" zum zweiten (MZP 2) und dritten (MZP 3) Messzeitpunkt	143
<i>Abbildung 10.</i> Vergleich der Mittelwerte von PE und VE in der Einschätzung „Veränderung im Vorkommen von Aggression und Gewalt unter den Kindern“	149
<i>Abbildung 11.</i> Verläufe der Mittelwerte bei der Skala „Erfahrene Aggression des Kindes“ im Eltern-Fragebogen in PE und VE, kombinierte Kohorten 3, 4 und 5.....	151
<i>Abbildung 12.</i> Verläufe der Mittelwerte getrennt nach Geschlecht für das Item „Andere Kinder haben mein Kind geschlagen, getreten oder herum geschubst“ im Elternfragebogen gemeinsam PE und VE.....	153
<i>Abbildung 13.</i> Verläufe der Mittelwerte bei der Skala „Aggression unter Kindern“ im Pädagoginnen-Fragebogen in PE und VE.	154

<i>Abbildung 14.</i> Verläufe der Mittelwerte bei der Skala „Direkte Aggression unter Kindern“ im Pädagoginnen-Fragebogen in PE und VE.	155
<i>Abbildung 15.</i> Verläufe der Mittelwerte bei der Skala „Erlebte physische Aggression“ im Schüler-Fragebogen in PE und VE.	156
<i>Abbildung 16.</i> Verläufe der Mittelwerte bei der Skala „Erlebte verbale Aggression“ im Schüler-Fragebogen in PE und VE.	158
<i>Abbildung 17.</i> Verläufe der Mittelwerte bei der Skala „Ausgeübte Aggression“ im Schülerfragebogen bei Mädchen und Jungen.....	161
<i>Abbildung 18.</i> Verläufe der Mittelwerte in den relativen Häufigkeiten beobachteter aggressiver Verhaltensweisen.....	163
<i>Abbildung 19.</i> Verläufe der Mittelwerte der Pädagoginnen in PE und VE bei der Aussage „Es ist notwendig, dass an KiTas/Schulen etwas im Bereich Gewaltprävention unternommen wird“.....	165
<i>Abbildung 20.</i> Verläufe der Mittelwerte der Pädagoginnen in PE und VE bei der Aussage „Durch Gewaltpräventionsprojekte können Konflikte an KiTas/Schulen konstruktiver gelöst werden“.....	166
<i>Abbildung 21.</i> Zustimmung in Prozenten zu der Aussage „Ich fühle mich ausreichend über das Präventionsprojekt informiert“ zum ersten (MZP 1), zweiten (MZP 2) und dritten (MZP 3) Messzeitpunkt im Eltern-Fragebogen.	167
<i>Abbildung 22.</i> Zustimmung in Prozenten zu der Aussage „Die Eltern unserer Kinder sind ausreichend in das Projekt mit einbezogen“ zum zweiten (MZP 2) und dritten (MZP 3) Messzeitpunkt im Pädagoginnen-Fragebogen.....	168
<i>Abbildung 23.</i> Verläufe der Mittelwerte der Pädagoginnen in PE und VE bei der Aussage „Unser Kollegium zieht allgemein an einem Strang“.....	172
<i>Abbildung 24.</i> Verläufe der Mittelwerte der Pädagoginnen in PE und VE bei der Aussage „Unser Kollegium zieht in Bezug auf Gewaltprävention an einem Strang“.....	173
<i>Abbildung 25.</i> Vergleich der Mittelwerte von PE und VE in der Einschätzung der Eltern zu Bereichen sozialer Kompetenz.....	175
<i>Abbildung 26.</i> Vergleich der Mittelwerte von PE und VE in der Einschätzung der Pädagoginnen zu Bereichen sozialer Kompetenz.....	176

<i>Abbildung 27.</i> Verläufe der Mittelwerte bei der Skala prosoziales Verhalten im Eltern-Fragebogen in allen Kohorten der PE, Vergleich zwischen Gruppen/Klassen mit („Faustlos“) und ohne („kein Faustlos“) regelmäßige Faustlos-Umsetzung.....	178
<i>Abbildung 28.</i> Verläufe der Mittelwerte bei der Skala soziale Interaktion im Schüler-Fragebogen in Projekt- (PE) und Vergleichseinrichtungen (VE).....	179
<i>Abbildung 29.</i> Verläufe der Mittelwerte in den relativen Häufigkeiten beobachteter sozialer Verhaltensweisen in der Verhaltensbeobachtung der Kohorte 1.	181
<i>Abbildung 30.</i> Verläufe der Mittelwerte in den relativen Häufigkeiten beobachteter sozialer Verhaltensweisen in der Verhaltensbeobachtung der PE Kohorte 3, Vergleich von Kindern in Klassen mit und ohne regelmäßige Faustlos-Umsetzung.....	182
<i>Abbildung 31.</i> Verläufe der Mittelwerte im Untertest Emotionen Erkennen für PE und VE.	183
<i>Abbildung 32.</i> Verläufe der Mittelwerte im Untertest Emotionen Erkennen für PE und VE.	185

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. <i>Übersicht über die Kohorten und eingesetzten Messinstrumente zu den verschiedenen Messzeitpunkten</i>	96
Tabelle 2. <i>Empfehlungen für Modell-Bewertungen nach Schermelleh-Engel & Moosbrugger (2003, S. 52)</i>	97
Tabelle 3. <i>Übersicht über verwendete Skalen und Items des Eltern-Fragebogens</i>	103
Tabelle 4. <i>Übersicht über verwendete Skalen und Items des Pädagoginnen-Fragebogens</i> ..	108
Tabelle 5. <i>Übersicht über verwendete Skalen und Items des Schüler-Fragebogens</i>	114
Tabelle 6. <i>Deskriptive Statistik inhaltlicher Items im Eltern-Fragebogen</i>	303
Tabelle 7. <i>Deskriptive Statistik inhaltlicher Items im Pädagoginnen-Fragebogen</i>	306
Tabelle 8. <i>Deskriptive Statistik inhaltlicher Items im Schüler-Fragebogen</i>	308
Tabelle 9. <i>Deskriptive Statistik Kategorien Verhaltensbeobachtung</i>	309
Tabelle 10. <i>Deskriptive Statistik Dimensionen Einzelinterviews</i>	310
Tabelle 11: <i>Demographische Variablen Eltern-Fragebogen (Kindes-Alter)</i>	311
Tabelle 12: <i>Demographische Variablen Eltern-Fragebogen (kategoriale Variablen)</i>	311
Tabelle 13: <i>Den Fragebogen ausfüllende Elternteile</i>	311
Tabelle 14: <i>Demographische Variablen Pädagoginnen-Fragebogen (kategoriale Variablen)</i>	312
Tabelle 15: <i>Demographische Variablen Pädagoginnen-Fragebogen (Berufserfahrung)</i>	312
Tabelle 16: <i>Demographische Variablen Schüler-Fragebogen (Alter)</i>	312
Tabelle 17: <i>Demographische Variablen Schüler-Fragebogen (Geschlecht)</i>	312
Tabelle 18: <i>Demographische Variablen Verhaltensbeobachtung (Alter)</i>	313
Tabelle 19: <i>Demographische Variablen Verhaltensbeobachtung (Geschlecht)</i>	313
Tabelle 20: <i>Demographische Variablen Einzelinterview (Alter)</i>	313
Tabelle 21: <i>Demographische Variablen Einzelinterview (Geschlecht)</i>	313
Tabelle 22: <i>Drop-Out-Analyse Elternfragebogen</i>	314
Tabelle 23: <i>Drop-Out-Analyse Pädagoginnen (Berufserfahrung)</i>	314
Tabelle 24: <i>Drop-Out-Analyse Pädagoginnen (kategoriale Variablen)</i>	315
Tabelle 25: <i>Drop-Out-Analyse Schüler</i>	315
Tabelle 26: <i>Drop-Out-Analyse Verhaltensbeobachtung</i>	315
Tabelle 27: <i>Drop-Out-Analyse Einzelinterview</i>	315
Tabelle 28: <i>Analyse fehlender Werte in Eltern- und Pädagoginnen-Fragebogen</i>	316

<i>Tabelle 29: Pädagoginnen-Antworten auf Fragen zum Präventionsprojekt (nur PE)</i>	<i>316</i>
<i>Tabelle 30: Häufigkeit der Faustlos-Umsetzungen getrennt nach Einrichtungsarten</i>	<i>318</i>
<i>Tabelle 31: Erhaltene Elternbriefe getrennt nach Einrichtungen</i>	<i>318</i>
<i>Tabelle 32: Retrospektive Befragungen der Eltern (t3) zu Veränderungen durch das Projekt</i>	<i>319</i>
<i>Tabelle 33: Retrospektive Befragungen der Pädagoginnen (t3) zu Veränderungen durch das Projekt</i>	<i>319</i>
<i>Tabelle 34: Mittelwerte der latenten Dimension "Erfahrene Aggression des Kindes" im Elternfragebogen, Gruppenvergleich</i>	<i>320</i>
<i>Tabelle 35: Mittelwerte der Einzelitems "Erfahrene Aggression des Kindes" im Elternfragebogen, Geschlechtervergleiche</i>	<i>320</i>
<i>Tabelle 36: Mittelwerte der latenten Aggressions-Dimensionen im Pädagoginnen-Fragebogen, Gruppenvergleich</i>	<i>321</i>
<i>Tabelle 37: Mittelwerte der latenten Aggressions-Dimensionen im Schüler-Fragebogen, Gruppenvergleich</i>	<i>321</i>
<i>Tabelle 38: Relative Häufigkeiten aggressiver Verhaltensweisen in der Verhaltensbeobachtung, Gruppenvergleich</i>	<i>321</i>
<i>Tabelle 39: Mittlere Zustimmung zu Problembewusstsein-Fragen im Pädagoginnen-Fragebogen, Gruppenvergleich</i>	<i>322</i>
<i>Tabelle 40: Mittlere Zustimmung zu Zusammenarbeit-Fragen im Pädagoginnen-Fragebogen, Gruppenvergleich</i>	<i>322</i>
<i>Tabelle 41: Mittelwerte Prosoziales Verhalten des Kindes (SDQ) im Eltern-Fragebogen, Gruppenvergleich</i>	<i>322</i>
<i>Tabelle 42: Mittelwerte Soziale Interaktion (IDS)im Schüler-Fragebogen, Gruppenvergleich</i>	<i>323</i>
<i>Tabelle 43: Relative Häufigkeiten sozial kompetenter Verhaltensweisen in der Verhaltensbeobachtung, Gruppenvergleich</i>	<i>323</i>
<i>Tabelle 44: Mittelwerte Skalen Einzelinterviews Gruppenvergleich</i>	<i>324</i>

Abkürzungsverzeichnis

BVF-K	Bully-Viktimisierungs-Fragebogen für Kinder
BVQ	Bully-Victim-Questionnaire
df	degrees of freedom (Freiheitsgrade)
Dif1	Differenzvariable vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt
Dif2	Differenzvariable vom ersten zum dritten Messzeitpunkt
FBE	Fragebogen zur Bewertung von Emotionsregulationsstrategien
FIML	Full Information Maximum Likelihood
GAM	General Aggression Model
GSH	Gewalt Sehen Helfen
IDS	Intelligence Development Scales (Intelligenz-Entwicklungs-Skalen)
Kap	Kapitel
KH	Kohorte
KiTa	Kindertagesstätte
LCM	Latent Change Model
M	Mittelwert
MAR	Missing at Random
MCAR	Missing Completely at Random
MLR	Maximum likelihood estimation with robust standard errors
MZP	Messzeitpunkt
n	Stichprobengröße
OBPP	Olweus Bullying Prevention Program
PE	Projekteinrichtung(en)
PiKS	Prävention in KiTa und Schule
PiT	Prävention im Team
SDQ	Strength and Difficulties Questionnaire
SE	Standard Error (Standardabweichung)
t1	Erster Messzeitpunkt (vor Programmbeginn)
t2	Zweiter Messzeitpunkt (ein Jahr nach Programmbeginn)
t3	Dritter Messzeitpunkt (zwei Jahre nach Programmbeginn)
VE	Vergleichseinrichtung(en)

1. Einleitung

„If it is an evidence-based practice, where's the practice-based evidence?“

(Lawrence W. Green¹)

Forderungen nach Präventionsmaßnahmen sind allgemein konsensfähig. Über alle politischen Parteien und gesellschaftlichen Institutionen hinweg wird das Schlagwort Prävention als Allheilmittel gegen jegliche unerwünschte gesellschaftliche Entwicklung propagiert. Das Muster ist meist ähnlich: Ein gesellschaftliches Problem wird identifiziert und eine augenscheinlich sinnvolle Maßnahme vorgeschlagen, um die Entwicklung des Problems zu vermindern. Typischerweise soll diese Maßnahme an Schulen stattfinden, womit diesen an vielen Stellen die Verantwortung für eine positive gesellschaftliche Entwicklung zugeschoben wird. So fordert der SPD-Politiker Mike Josef muslimische Identifikationsfiguren an Schulen, um radikalem Salafismus vorzubeugen (focus.de, 13.06.2015). Bezüglich der gleichen Problematik schlägt CDU-Politiker Frank Henkel die Anpassung von schulischen Lehrinhalten vor (rbb-online.de, 15.04.2015). Die Gewerkschaft der Polizei ruft zu einer besseren Sicherung von Schulgebäuden auf, um Amokläufen präventiv entgegenzuwirken (spiegel.de, 11.03.2009). Anita Klahn von der FDP hält die Erfassung von Straftaten an Schulen für eine sinnvolle Maßnahme um die Dunkelziffer an schulischer Gewalt zu vermindern (abendblatt.de, 24.09.2010). Erhard Siegel von der Deutschen Diabetes Gesellschaft fordert Gesundheitsförderung in Form einer täglichen Sportstunde an Schulen (aerzteblatt.de, 22.04.2015). Grünen-Politikerin Renate Künast möchte den Verkauf von zuckerhaltigen Getränken an Schulen einschränken, um späteren Krankheitskosten für die Gesellschaft vorzubeugen (diabetesde.org, 21.08.2012). Jüngst wurde auf Bundesebene ein neues Präventionsgesetz verabschiedet, das u.a. Versicherungen verpflichtet, ihre Ausgaben für Gesundheitsförderung – vor allem an Kindertagesstätte (KiTas)² und Schulen – zu erhöhen (Bundesministerium für Gesundheit, 18.06.2015). Integrationsministerien, z.B. das baden-württembergische, nennen Präventionsarbeit an Schulen als politische

¹ Die vollständigen Quellennachweise für die Eingangszitate der Hauptkapitel sind in Kapitel 8, im Anschluss an das Literaturverzeichnis, aufgeführt. Bei den Zitaten selbst wird aus optischen Gründen nur jeweils der Name des (Erst)autors genannt.

² Im deutschen Sprachraum werden für vorschulische Bildungseinrichtungen die beiden Begriffe Kindergarten und Kindertagesstätte verwendet. Auch in der vorliegenden Arbeit werden Studien zitiert, die einen der beiden Begriffe verwenden. Aus Gründen der Einheitlichkeit, wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff KiTa (als Abkürzung von Kindertagesstätte) verwendet. Gemeint sind hiermit stets Bildungseinrichtungen für 3-6-jährige Kinder.

Schwerpunktstrategie zur Integration und für die Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (integrationsministerium-bw.de).

Schulen stehen damit vor hohen Anforderungen. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft stellt fest: „Viele Lehrerinnen und Lehrer sind es leid, dass mit Regelmäßigkeit die Schule zum Reparaturbetrieb erklärt wird, wann immer es in der Gesellschaft Probleme gibt“ (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2001, S. 1). Tatsächlich werden Forderungen meist ohne weiteren Hintergrund in den Raum geworfen oder von den Schulaufsichtsbehörden als feste Vorgaben an die Lehrkräfte weitergegeben. Spezifische Fortbildungen oder gar zusätzliche Ressourcen werden dabei selten zur Verfügung gestellt. Lehrkräfte sind mit immer neuen Präventionsmaßnahmen häufig inhaltlich und zeitlich überfordert. Dies kann dazu führen, dass Maßnahmen lediglich in Form von Einzelereignissen oder Projektwochen umgesetzt werden, damit die Beschäftigung damit als „abgehakt“ gilt. Weiterhin gibt es für einen Großteil dieser Maßnahmen keinerlei Nachweis, dass sie tatsächlich etwas bewirken. Obwohl es augenscheinlich logisch erscheint, dass z.B. eine Sicherung von Schulen zur Vorbeugung von Amokläufen beiträgt, ist diese Ursache-Wirkungs-Verknüpfung noch lange keine gesicherte Tatsache. Es gibt keinerlei empirische Belege dafür, dass verstärkte Sicherheits- und Überwachungsmaßnahmen an einer Schule das Auftreten von Amokläufen negativ beeinflussen. Auf aggressives Verhalten zwischen Kindern fanden sich in einer repräsentativen Stichprobe von über 7000 Jugendlichen in den USA keine Effekte einer solchen Sicherung von Schulen (Jeong & Lee, 2013). Mit hoher Wahrscheinlichkeit erfolgt die Umsetzung einer grundlagenlosen Präventionsforderung also umsonst: Ein hoher finanzieller Aufwand hat keine Wirkung. Im schlimmsten Fall hat die Umsetzung sogar negative Auswirkungen – z.B. ein ständiges Angstgefühl unter Lehrkräften und Kindern an Schulen, die durch Sicherheitssysteme und Wachleute abgesichert werden sollen. Solch negative Effekte wurden etwa in Bezug auf Kampfsport nachgewiesen – eine Maßnahme, die ebenfalls häufig zur vermeintlichen Gewaltprävention herangezogen wird. Tatsächlich zeigte sich in einer norwegischen Längsschnitt-Untersuchung, dass Jugendliche, die regelmäßig Kampfsportarten ausübten, in der Folge aggressiveres und weniger soziales Verhalten zeigten als Jugendliche, die keinen Kampfsport ausübten (Endresen & Olweus, 2005). Diese Ergebnisse bedeuten nicht unbedingt, dass die beschriebenen Präventionsmaßnahmen an sich schlecht sind. Auch eine unpassende oder unqualifi-

zierte Umsetzung von Programmen kann zu unerwarteten Effekten führen. Es wird jedoch deutlich, dass die automatische Annahme einer positiven Wirkung von Präventionsmaßnahmen weit verfehlt ist. Eine Überprüfung tatsächlicher Effekte ist somit unerlässlich.

Die Wahl von allgemeinen Bildungseinrichtungen wie KiTas und Schulen als Ort von Prävention ist grundsätzlich sinnvoll. Hier erreichen primärpräventive Ansätze die Kinder schon ab einem frühen Lebensalter. Außerdem können alle Kinder entsprechender Jahrgangsstufen einbezogen werden – relativ unabhängig von der Motivation des Elternhauses. Bei der Einführung und Umsetzung vielfältiger Präventionsmaßnahmen ist dabei jedoch zu beachten, dass weder die Erzieherinnen³ und Lehrkräfte (zusammengefasst Pädagoginnen)⁴ noch die Kinder an den Einrichtungen überfordert sind. Es sollten nur so viele Präventionsmaßnahmen wie nötig umgesetzt werden: Statt engagiert alle neuen Impulse aufzugreifen, sollten KiTas und Schulen nur diejenigen Maßnahmen umsetzen, deren Wirksamkeit überprüft wurde und die im Verhältnis zum Aufwand einen zufriedenstellenden Nutzen aufweisen. Verschiedene Maßnahmen an einer Einrichtung sollten untereinander abgestimmt sein und nicht unabhängig voneinander parallel laufen. Eine solche Koordination hält den Aufwand im verhältnismäßigen Rahmen, erhöht die Zufriedenheit der Akteure und macht eine langfristige Umsetzung von Präventionsmaßnahmen und somit deren Erfolg wahrscheinlich. Die Abstimmung verschiedener Maßnahmen aus verschiedenen Präventionsbereichen ist dabei meist gut möglich. Häufig streben unterschiedliche Maßnahme nominell unterschiedliche Ziele an wie z.B. Gesundheitsförderung, Leistungsförderung oder Gewaltprävention. Je nach Maßnahme bezieht sich dies auf Kinder, Pädagoginnen oder Eltern. Meist sind diese unterschiedlichen Ziele jedoch gut miteinander zu verbinden: Ihnen zugrunde liegen allgemeine Prinzipien wie die Zusammenarbeit aller Beteiligten und die Stärkung von Kindern und Erwachsenen. Körperliche und psychische Gesundheit sind eng verknüpft. Gesunde und selbstbewusste Kinder sind leistungsfähiger (Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert, 2006) und verhalten sich weniger aggressiv

³ Die Unterscheidung von Geschlechtszugehörigkeiten im Rahmen von Gruppenbenennungen wird in der vorliegenden Arbeit auf folgende Weise vorgenommen: Alle Gruppenbezeichnungen, in denen die Mehrheit der Beschriebenen weiblich waren (Erzieherinnen, Pädagoginnen, Untersucherinnen) werden auch in ihrer weiblichen Form genannt. Für andere Gruppen werden männliche Bezeichnungen verwendet (z.B. Schüler). Die Personen des jeweils anderen Geschlechts sind in diesen Bezeichnungen ausdrücklich mit eingeschlossen.

⁴ Im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Pädagoginnen verwendet, der sowohl die Erzieherinnen an den KiTas als auch die Lehrkräfte an den Schulen einschließt.

(Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt & Caspi, 2005). Gesunde und zufriedene Erwachsene können Kinder besser unterstützen (Hahlweg & Heinrichs, 2007). Ansatzpunkte an verschiedenen Stellen sind also sinnvoll und beeinflussen sich gegenseitig.

In der vorliegenden Arbeit wird ein Konzept vorgestellt, das einen Rahmen für einzelne gewaltpräventive Maßnahmen an KiTas und Grundschulen⁵ bietet: Das Programm *Prävention in KiTa und Schule (PiKS)*. *PiKS* stellt ein Rahmenprogramm dar, in das verschiedene Einzelmaßnahmen integriert werden, die sich anhand theoretischer Überlegungen und in empirischen Überprüfungen als wirksam erwiesen haben. Der Fokus liegt dabei auf der Prävention von Aggression und Gewalt – also Verhalten, das darauf abzielt, anderen zu schaden. Für Kinder stellt übermäßig aggressives und gewalttätiges Verhalten ein Entwicklungsrisiko dar, da es im Laufe der Zeit vielfältige weitere negative Auswirkungen auf das Kind selbst und dessen Umfeld hat (Scheithauer, Mehren & Petermann, 2003). Aggressives und gewalttätiges Verhalten ist meist ein Zeichen für Unsicherheit und geringes Selbstbewusstsein. Das Verhalten von Erwachsenen wie Eltern und Pädagoginnen hat dabei einen maßgeblichen Einfluss auf das Verhalten von Kindern (Petermann & Koglin, 2015). *PiKS* besteht entsprechend aus einer Bandbreite an Maßnahmen, die auf verschiedenen Ebenen ansetzen – bei den Kindern und deren Eltern, in den KiTa-Gruppen und Schulklassen, bei den Pädagoginnen, in den Gesamt-Einrichtungen und darüber hinaus im weiteren sozialen Umfeld (s. Kap. 3.3.2). In der vorliegenden Arbeit wird der theoretische Hintergrund sowohl des Gesamtkonzepts (Kap. 2) als auch der einzelnen Maßnahmen (Kap. 4) ausführlich dargestellt. Außerdem liegt ein Schwerpunkt des Programms auf seiner Umsetzbarkeit im KiTa- und Schulalltag. Diese Umsetzbarkeit wird durch strukturelle Grundprinzipien wie eine flexible Anpassung an die Einrichtungen und eine Programm-Managerin als externe Unterstützung gewährleistet (s. Kap. 3.3). Diese Strukturen sorgen auch dafür, dass das Programm nachhaltig in den Einrichtungen verankert wird. Um die Begleitung von Kindern über eine längere Lebensspanne sicherzustellen, ist *PiKS* als feste Kooperation zwischen KiTas und Grundschulen konzipiert. Das Programm wurde bereits in einem Pilot-Projekt und in einer im Folgenden vorgestellten Projektlaufzeit in der Praxis erprobt und weiter angepasst (s. Kap. 3.2).

⁵ Da in der vorliegenden Untersuchung Grundschulen die einzige betrachtete Schulart waren, wird im Folgenden der allgemeinere Begriff „Schulen“ synonym verwendet.

Um zu überprüfen, ob das Gesamtprogramm *PiKS* die gewünschte gewaltpräventive Wirkung hat, wurde eine ausführliche Evaluation durchgeführt, die in der vorliegenden Arbeit ebenfalls vorgestellt wird (Kap. 5 und 6). Neben dem Ziel der *Reduktion von Aggression und Gewalt* werden mit *PiKS* vier Zwischenziele angestrebt (*Schaffen eines Problembewusstseins, aktive Beteiligung von Pädagoginnen und Eltern, klare und einheitlich umgesetzte Regeln für den sozialen Umgang* und die *Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen der Kinder*), deren Erreichen ebenfalls in der Evaluation überprüft und in weiten Teilen bestätigt wurde (s. Kap. 6). Über einen Zeitraum von zwei Schuljahren wurden dazu in den KiTas und Schulen, an den *PiKS* umgesetzt wurde, Kinder, Eltern und Pädagoginnen befragt. Dies geschah zu verschiedenen Messzeitpunkten, um einen Verlauf der Antworten beobachten zu können. Durch den Vergleich mit Antworten von Akteuren an KiTas und Schulen, an denen das Programm nicht umgesetzt wurde, war es außerdem möglich, die durch *PiKS* erzielten Veränderungen von normalen entwicklungsbedingten Veränderungen abzugrenzen. Aufgrund der Komplexität der Evaluations-Methodik und insbesondere der Daten-Analyse (s. Kap. 5), werden die Ergebnisse zunächst deskriptiv dargestellt (Kap. 6). Die Interpretation der Ergebnisse erfolgt dann im Diskussionsteil (Kap. 7). Hier werden auch Implikationen der Ergebnisse für weitere Forschung und für die praktische Anwendung von *PiKS* an weiteren Standorten erläutert. *PiKS* basiert im Gegensatz zu vielen anderen Maßnahmen und Programmen auf einer fundierten Konzeption. In bisherigen Umsetzungen zeigten sich eine hohe Akzeptanz des Programms und eine damit einhergehende umfassende Umsetzung. Zudem lassen sich in der hier vorstellten ausführlichen Evaluation des Programms deutliche positive Effekte zeigen, z.B. auf aggressives Verhalten unter Kindern. Negative Effekte wurden nicht festgestellt. *PiKS* zeigt somit beispielhaft, dass Prävention, die evidenz-orientiert und engagiert umgesetzt wird, sich auch in einer praxis-orientierten Evidenzüberprüfung als wirksam erweist.

2. Theoretischer und empirischer Hintergrund

„A heap of stones is not a house.“

(Craig A. Anderson)

Das Programm „Prävention in KiTa und Schule“ (PiKS) soll einen Beitrag zur frühzeitigen Prävention von Aggression und Gewalt leisten. Um zu verstehen, welche theoretischen Überlegungen dem Programm zugrunde liegen, werden in diesem Kapitel zunächst die Hintergründe zu Aggression und Gewalt dargestellt (Kap. 2.1). Anschließend werden theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu dem Bereich Prävention von Aggression und Gewalt dargestellt (Kap. 2.2). Beide Unterkapitel beginnen jeweils mit detaillierten Definitionen der Begriffe Aggression und Gewalt bzw. Prävention und sozial-emotionale Kompetenz, bevor das Auftreten dieser Phänomene genauer beschrieben wird.

2.1 Hintergründe zu Aggression und Gewalt

Die Begriffe Aggression und Gewalt werden sehr unterschiedlich gebraucht. An dieser Stelle erfolgt daher zunächst die Definition dieser Begriffe, wie sie in der vorliegenden Arbeit verwendet werden (Kap. 2.1.1). Ein entscheidender Mediator für die Entstehung von Aggression ist sozial-emotionale Kompetenz. Da dieser Begriff ebenfalls sehr komplex ist, wird er in Kapitel 2.1.2 definiert. Es folgt eine Betrachtung des Vorkommens und der individuellen Entwicklung von Aggression (Kap. 2.1.3). In Kapitel 2.1.4 werden die Einflussfaktoren auf Aggression analysiert, um daraus ein umfassendes Entstehungsmodell von Aggression zu entwickeln. Als besonderer Einflussfaktor werden Geschlechtsunterschiede bei Aggression in Kapitel 2.1.5 näher erläutert, bevor in Kapitel 2.1.6 auf die Herausforderungen bei der Messung von Aggression und Gewalt eingegangen wird.

2.1.1 Begriffsdefinition Aggression und Gewalt

Ursprünglich leitet sich der Begriff Aggression aus dem lateinischen |aggredi| ab, was übersetzt *angreifen/herangehen/sich nähern* bedeutet. Der Begriff Gewalt stammt aus dem althochdeutschen |waltan|, was mit *stark sein/beherrschen* übersetzt werden kann. In unserem Alltag tauchen sowohl der Begriff Aggression als auch der Begriff Gewalt immer wieder auf und werden oft synonym verwendet. Vergleicht man die Verwendung dieser Begriffe durch unterschiedliche Personen wird deutlich, dass es kein einheitliches Verständnis davon gibt, was Aggression bzw. Gewalt bedeutet. Es gibt unterschiedliche Mei-

nungen darüber, welche Verhaltensweisen als aggressiv bezeichnet werden. Ist z.B. nur ein tatsächlicher tätlicher Angriff aggressiv oder schon dessen Androhung? Auch die Grenze zwischen „normalem“ und aggressivem Handeln wird individuell unterschiedlich wahrgenommen. Ist z.B. eine abfällige Bemerkung über eine Person noch akzeptabel oder schon aggressiv? Dies macht deutlich, dass der Begriff Aggression ein soziales Konstrukt ist. Die Deutung des Begriffs ist abhängig von individuellen Einstellungen und Erfahrungen sowie den sozio-kulturellen Normen des eigenen Umfeldes (Otten, 2002).

Wissenschaftlich gibt es ebenfalls eine breite Diskussion über die Definition der Begriffe. Insgesamt existieren weit über 200 unterschiedliche Definitionen aggressiven Verhaltens (Underwood, Galen & Paquette, 2001). Aus psychologischer Perspektive besteht weitgehend Konsens darüber, dass es sich bei Aggression um eine negative, zielgerichtete Form sozialen Verhaltens handelt, die Probleme zwischen Individuen, Gruppen und Gesellschaften verursacht (Scheithauer & Hayer, 2007, Krahe, 2013). Eine Definition, die mit dieser Sichtweise einhergeht, ist die von Baron und Richardson (1994). Sie stellt in der vorliegenden Arbeit die Grundlage zur Beschreibung von Aggression dar. Die Autoren beschreiben Aggression als

„any form of behavior directed toward the goal of harming or injuring another living being who is motivated to avoid such treatment.“ (Baron & Richardson, 1994, S. 7)

Diese Definition besagt also, dass Aggression eine Schädigungsabsicht zugrunde liegen muss – das tatsächliche Ergebnis des Handelns ist nicht relevant. Schlägt z.B. ein Kind einem anderen auf den Kopf, wird dies als aggressives Verhalten definiert – unabhängig davon, ob das andere Kind eine Beule davonträgt, oder nicht. Ebenso sind unbeabsichtigte Schädigungen durch diese Definition ausgeschlossen. Nicht enthalten in dieser Definition sind außerdem Interaktionen, in denen sich Personen in Einverständnis Schädigung zufügen (wie z.B. in einem Boxkampf). Stattdessen muss die Person des Gegenübers motiviert sein, die Schädigung zu vermeiden. Wird die Definition erweitert, kann aggressives Verhalten neben der interpersonalen Ebene auch die Beschädigung von Gegenständen (Vandalismus) sowie schädigende Angriffe auf die eigene Person (Autoaggression) miteinbeziehen (Scheithauer & Hayer, 2007). Um das Muster aggressiver Verhaltenswei-

sen in einem überschaubaren Rahmen zu behalten, wird diese Ausweitung des Begriffs für die vorliegende Arbeit nicht übernommen.

Es gibt verschiedene Personen, die in aggressive Verhaltensweisen involviert sein können. Obwohl auch Aggression von Erwachsenen gegen Kinder eine große Problematik darstellt (Krahé, 2013), liegt der Fokus in der vorliegenden Arbeit auf Aggression zwischen Kindern. Entsprechend eines Präventionsgedankens sollte es möglich sein, langfristig Aggression und Gewalt durch Erwachsene vorzubeugen, wenn diese schon im Kindesalter alternative Handlungsstrategien erlernen.

Im schulischen Kontext wird für Aggressionen unter Kindern häufig auch der Begriff Bullying (im Deutschen weitgehend mit dem Begriff Mobbing gleichgesetzt) verwendet, welcher maßgeblich durch den norwegischen Psychologen Dan Olweus geprägt wurde. Bullying stellt eine Sonderform aggressiven Verhaltens dar, wird aber – besonders in der englischsprachigen Literatur – häufig mit Aggression bzw. Gewalt gleich gesetzt.⁶ Olweus definiert Bullying folgendermaßen:

„Ein Schüler oder eine Schülerin [...] wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist.“ (Olweus, 2006, S. 22)

Als negativ definiert Olweus Handlungen, mit denen jemand absichtlich einem anderen Verletzungen oder Unannehmlichkeiten zufügt. Diese können sowohl mit Worten, durch Körperkontakt oder weder durch Worte noch durch Körperkontakt (z.B. jemanden aus einer Gruppe ausschließen) erfolgen (Olweus, 2006). Die Beschreibung negativer Handlungen ähnelt der oben genannten Definition von Baron und Richardson, wird in der Definition von Bullying aber ergänzt um die Aspekte der Wiederholung und des längeren Zeitraums. Bullying beinhaltet demnach eine längerfristige Systematik verschiedener Formen aggressiven Verhaltens, die auf einen sozialen Ausschluss der betroffenen Person abzielt. Da diese Form von Aggression jedoch bei jüngeren Kindern eine untergeordnete Rolle spielt (Vaillancourt et al., 2008), liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit auf einzelnen ag-

⁶ In der vorliegenden Arbeit wird aus Übersichtsgründen bei dem Bericht über die empirischen Ergebnisse andere Arbeiten nur der Begriff Bullying verwendet, wenn dieses tatsächlich gemessen wurde. Da dies methodisch schwierig ist (s. Kap. 2.1.6), ist das in der Regel nicht der Fall. Die meisten Ergebnisse werden also als Entwicklung von Aggression berichtet, auch wenn die Autoren selbst den Begriff Bullying verwenden.

gressiven Verhaltensweisen. Bullying wird als Sonderfall betrachtet und nur in seiner herkömmlichen, direkt persönlichen Form aufgegriffen. Das in den letzten Jahren verstärkt auftretende Cyberbullying, welches aggressives Verhalten unter Nutzung der modernen Informations- und Kommunikationstechnik beschreibt (Petermann & von Marées, 2013), wird in der vorliegenden Arbeit nicht betrachtet, da es für die betrachtete Altersgruppe kaum von Relevanz ist (Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V., 2014).

Im Gegensatz zu dem Begriff Aggression, wird Gewalt meist als das weniger breite Konstrukt gesehen: Gewalt wird häufig als extreme Art von Aggression mit starker Schädigungsabsicht bezeichnet (Berkowitz, 1993). Entsprechend ist jede Form von Gewalt Aggression, aber nicht jede Form von Aggression ist Gewalt (Anderson & Bushman, 2002). Unterschieden wird meist zwischen physischer und psychischer Gewalt (Bonacker & Imbusch, 2010). Im Zusammenhang mit Prävention wird häufig der Begriff Gewalt verwendet. Gerade bei jüngeren Kindern ist Gewalt entsprechend der obigen Definition von Berkowitz jedoch selten und entwickelt sich häufig erst im Laufe des Lebens aus aggressivem Verhalten (s. Kap. 2.1.3). In dieser Altersgruppe steht daher mittelfristig die Prävention von Aggression im Vordergrund, wodurch langfristig auch Gewalt vorgebeugt werden soll. Aufgrund dieser Überlegungen wird in der vorliegenden Arbeit von Prävention von Aggression und Gewalt gesprochen,⁷ empirisch überprüft wird aufgrund des relativ kurzen Untersuchungszeitraums lediglich die Reduktion von Aggression.

Das Phänomen Aggression kann in verschiedene Kategorien ausdifferenziert werden. In früheren Untersuchungen wurde hauptsächlich direkte Aggression betrachtet, also der körperliche bzw. physische Angriff auf andere Personen (Björkqvist, 1994). In der aktuellen Literatur wird häufig unterschieden zwischen direkter und indirekter Aggression (Petermann & Petermann, 2000). Indirekte Aggression sind dabei einzelne Verhaltensweisen, die darauf abzielen, eine Person sozial auszuschließen (z.B. Gerüchte verbreiten). Für dieses

⁷ In der Praxis ist der Begriff Gewalt meist negativ besetzt und Gewaltpräventionsprogramme werden von Schulen schnell mit dem Argument abgelehnt, bei ihnen gebe es keine Gewalt (Grüner, 2008). In der Kommunikation mit Eltern, Erzieherinnen und Lehrkräften wird *PIKS* daher als Programm zur Förderung sozialer Kompetenzen dargestellt – auch wenn diese Bezeichnung nicht so umfassend ist wie der Begriff Gewaltprävention. Für eine weitere Diskussion dieser Problematik s. Kapitel 7.4.3.

Verhalten werden auch die Begriffe soziale oder relationale Aggression verwendet.⁸ Hier ist hervorzuheben, dass diese einzelnen Verhaltensweisen relationaler Aggression theoretisch nicht mit dem systematischen Ziel sozialen Ausschlusses durch wiederholt aggressives Handeln beim Bullying gleich zu setzen sind (s.o.). Praktisch sind einzelne indirekt aggressive Verhaltensweisen jedoch häufig ein Indikator für den Ausschluss aus einer Gruppe. Die Unterscheidung zwischen direkter und indirekter Aggression zeigt sich bei Grundschulkindern über verschiedene kulturelle Hintergründe hinweg (Lansford et al., 2012). Studien zeigen, dass direkt aggressive Verhaltensweisen häufiger negative Reaktionen des Umfeldes hervorrufen als indirekte Aggression (Valles & Knutson, 2008). Kinder holen sich eher Unterstützung von Erwachsenen, wenn sie direkte Aggression erfahren als wenn diese verdeckter ist (Goldstein, Tisak, Perrson & Boxer, 2006). Doch auch wenn indirekte Aggressionsformen sozial geduldet sind als direkte Aggression (Vaillancourt, Miller, Fagbemi, Côté & Tremblay, 2007), haben sie für die Opfer der Aggression ebenso negative Auswirkungen. In Präventionsansätzen sollten also gezielt verschiedene Formen von Aggression betrachtet werden.

Einige Autoren, wie z.B. Olweus (2006) unterteilen direkte Aggression noch einmal in physische und verbale Aggression. Um eine möglichst differenzierte Erfassung von Aggression zu erhalten, wird in der vorliegenden Arbeit für die Messung von Aggression ein Instrument von Olweus verwendet, dessen Fragen entsprechend nach physischer, verbaler und relationaler Aggression unterteilt sind. In der Auswertung dieses Instruments erweist sich an einigen Stellen diese Unterteilung als sinnvoll. An anderen Stellen werden – einhergehend mit der oben beschriebenen Zweiteilung von Aggression – verbale und körperliche Aggression zu direkter Aggression zusammengefasst und relationaler Aggression gegenübergestellt. An einzelnen Stellen lässt sich auch diese Trennung nicht sinnvoll vornehmen und es wird ein gemeinsamer Aggressionsfaktor analysiert.

Weitere Kategorisierungen von Aggression können nach Zielrichtung (feindselig vs. instrumentell), Schädigungsart (physisch vs. psychisch) und involvierten sozialen Einheiten (Individuen vs. Gruppen) vorgenommen werden (Krahé, 2013). Eine in den letzten Jahren

⁸ Das Phänomen „indirekte Aggression“ wird von verschiedenen Autoren sehr unterschiedlich definiert. In der vorliegenden Arbeit wird es mit sozialer und relationaler Aggression gleichgesetzt – in Anlehnung an aktuelle Literatur (z.B. Vaillancourt et al., 2007).

häufig untersuchte Unterscheidung ist die zwischen proaktiver und reaktiver Aggression. Reaktiv wird das Handeln bezeichnet, das eine Reaktion auf eine wahrgenommene Bedrohung oder Provokation darstellt, proaktiv das Handeln, das zielgerichtet ausgeführt wird um etwas Bestimmtes zu erreichen (Petermann & Koglin, 2015). Die genannten Kategorisierungen überschneiden sich mit der Einteilung in direkte und indirekte Aggression. Um aggressives Verhalten eindeutig zuordnen zu können, werden diese weiteren Differenzierungen in der vorliegenden Arbeit nicht vorgenommen.

Viele Studien beziehen sich auf klinisch relevantes aggressives Verhalten – also jene Aggression, die laut entsprechender Klassifikationssysteme als psychische Störung diagnostiziert werden kann (z.B. „Störung des Sozialverhaltens“). Da es sich bei *PIKS* um ein primärpräventives Programm handelt, welches aggressives Verhalten im tagtäglichen und bei allen Kindern vorkommenden Ausmaß fokussiert, wird im Weiteren nicht auf klinisch-bedeutsame Aggression eingegangen.

Für die vorliegende Arbeit wird also der Begriff Aggression bzw. aggressives Verhalten verwendet, um einzelne aggressive Handlungen zu beschreiben. Dieser Begriff beinhaltet weder extreme Gewalt, noch systematisches Bullying (persönlich oder digital) – dieses wird an den entsprechenden Stellen spezifisch benannt. Wo der Begriff Aggression ohne weitere Erläuterung genutzt wird, bezieht er sich auf Aggressionen zwischen Kindern und schließt verschiedene Formen von Aggression mit ein. An einigen Stellen wird explizit noch einmal unterschieden zwischen physischer, verbaler (zusammengefasst als direkte Aggression) und relationaler (indirekter) Aggression.

2.1.2 Begriffsdefinition Sozial-emotionale Kompetenzen

Die Begriffe sozial und Kompetenz leiten sich ebenfalls aus dem Lateinischen ab. Sozial stammt von *|socius|*, was *gemeinsam/gemeinschaftlich* bedeutet. Der Begriff Kompetenz hat sich aus dem lateinischen *|competentia|*, *Zusammentreffen* entwickelt.

Im Alltagsgebrauch werden Begriffe wie soziale Kompetenz, soziale Intelligenz und soziale Fertigkeiten mit verschiedenen Bedeutungen versehen, gebraucht und vermischt. Insbesondere die Begriffe emotionale und soziale Kompetenzen werden häufig nicht in ihren Bedeutungen unterschieden (Kanning, 2002). In der Literatur setzen sich emotionale Kompetenzen häufig zusammen aus den Komponenten *Emotionsausdruck* (z.B. nonverba-

le emotionale Mitteilungen durch Gestik und Mimik äußern können), *Emotionsverständnis* (z.B. eigene Gefühlszustände sowie die von anderen Personen unterscheiden können) und *Emotionsregulation* (positive und negative Gefühle bewältigen können) (Denham, 1998). Das Konzept enthält also eine klare Wertung, indem es den positiven Umgang mit den eigenen Gefühlen beinhaltet. Die einzelnen Unterfähigkeiten emotionaler Kompetenzen werden häufig als aufeinander aufbauend betrachtet. So stellt z.B. Saarni (1999) ein Stufenmodell zu emotionalen Schlüsselfertigkeiten vor, das aussagt, dass eine Person sich 1) ihrer eigenen Emotionen bewusst sein muss, um 2) die Emotionen anderer wahrzunehmen und 3) über Emotionen kommunizieren zu können. Daraus entwickelt sich 4) die Fähigkeit zur Empathie und 5) die Trennung von emotionalem Erleben und emotionalem Ausdruck. Dies sind Grundlagen für 6) die Fähigkeit, mit negativen Emotionen und Stresssituationen umzugehen und 7) sich der emotionalen Kommunikation in sozialen Beziehungen bewusst zu sein. Aus all diesen Schritten ergibt sich 8) die Fähigkeit zur Selbstverwirklichung. An dieser Abfolge verschiedener Fähigkeiten wird deutlich, dass emotionale Kompetenzen vielschichtig sind und eine direkte Grundlage sozialen Verhaltens darstellen.

Die emotionale und soziale Entwicklung eines Kindes sind auf vielfältige Weise miteinander verbunden. Nur Kinder, die konstruktiv mit ihren eigenen Emotionen und den Emotionen anderer umgehen können, können sich sozial kompetent verhalten (Petermann & Wiedebusch, 2008). Als *soziale Kompetenz* bezeichnet Kanning (2002, S. 155) die:

„Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens [...] fördert.“

In dieser Definition wird deutlich, dass Kanning zwischen *sozialer Kompetenz* als Potential und sozial kompetentem Verhalten als Ausdruck dieses Potentials unterscheidet. Sozial kompetentes Verhalten ist demnach:

„Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt bleibt“. (Kanning, 2002, S. 155)

Allein soziale Kompetenzen sagen nicht ein sozial kompetentes Verhalten in einer spezifischen Situation vorher. Es kann sein, dass die Person ihre sozialen Kompetenzen in der

Situation, z.B. aufgrund situativer Unaufmerksamkeit, nicht zum Ausdruck bringt. Wie aus den Definitionen ebenfalls deutlich wird, sind weder soziale Kompetenzen noch sozial kompetentes Verhalten unabhängig von der Umwelt zu sehen. Es gibt immer einen sozialen Bezugspunkt (welches Verhalten ist im aktuellen Kontext allgemein sozial akzeptiert?), einen evaluativen Bezugspunkt (bewerten andere Personen das Verhalten positiv oder negativ?) und einen temporalen Bezugspunkt (welche Auswirkungen hat das Verhalten kurz- und langfristig?) (Kanning, 2002). Je nachdem, welche dieser Bezugspunkte betrachtet werden, werden nur einzelne Elemente sozial kompetenten Verhaltens erfüllt: Das Verhalten kann als integrativ, sozial erwünscht oder konstruktiv definiert werden. In Einzelfällen können diese Aspekte gegenläufig sein, etwa wenn ein zunächst sozial erwünschtes Verhalten langfristig wenig konstruktive Folgen hat. „Echtes“ sozial kompetentes Verhalten entsteht aus der Abwägung dieser verschiedenen Aspekte.

Emotionale und soziale Kompetenzen bauen direkt aufeinander auf und die definitorische Grenze in diesem Übergang ist schwierig zu ziehen. So ist z.B. in dem oben genannten Stufenmodell von Saarni (1999) nicht klar, ab welcher Stufe die sozialen Kompetenzen beginnen. Schon bei Stufe drei, in der über Emotionen kommuniziert werden kann? Oder erst ab Stufe sieben, ab welcher sich eine Person der emotionalen Kommunikation in sozialen Beziehungen bewusst wird? Für die vorliegende Arbeit wird daher zusammenfassend der Begriff sozial-emotionale Kompetenzen verwendet, wie dies in anderen Veröffentlichungen üblich ist (z.B. Denham, 2006). Anlehnend an Kanning (2002) ist die Unterscheidung zwischen sozial-emotionalen Kompetenzen und sozial kompetentem Handeln trotzdem sinnvoll, da nicht jede Fähigkeit sich automatisch in Handeln niederschlägt. Für die Beobachtung und Messung sozial-emotionaler Kompetenzen ist diese Unterscheidung allerdings eine Herausforderung, da meist nur sozial kompetentes Verhalten erfasst werden kann. Aus diesem Verhalten kann dann auf die dahinterliegenden Kompetenzen geschlossen werden. Bei diesem Vorgehen können sozial-emotionale Kompetenzen unter Umständen übersehen werden. In der vorliegenden Arbeit werden verschiedene Formen emotionaler und sozialer Kompetenzen sowie sozial kompetenten Verhaltens erfasst, die im Ergebnisteil zunächst als sozial-emotionale Kompetenzen zusammengefasst dargestellt werden. Im Diskussionsteil erfolgt dann eine nähere Betrachtung der verschiedenen Formen sozial-emotionaler Kompetenzen.

Einige Autoren sind der Ansicht, dass sozial-emotionale Kompetenzen an sich als neutrale Fähigkeit zu betrachten sind, da sie sowohl Grundlage prosozialen als auch dissozialen oder aggressiven Verhaltens sein können (Björkqvist, 1994). Dies beruht auf der Annahme, dass verdeckt-hinterhältige oder indirekte Formen aggressiven Verhaltens differenzierte soziale Fertigkeiten voraussetzen (Petermann & Petermann, 2000). In der Regel wird jedoch davon ausgegangen, dass sozial-emotionale Kompetenzen prosoziales Verhalten bedingen, und dass nur Defizite in den verschiedenen Schritten Sozialer Informationsverarbeitung zu aggressivem Verhalten führen. Das genaue Entstehungsmodell dieser Abläufe wird in Kapitel 2.1.4 erläutert und ist darin in Abbildung 1 dargestellt.

2.1.3 Prävalenz und Entwicklung von Aggression

Leichte aggressive Verhaltensweisen treten im Laufe der Entwicklung bei allen Kindern auf. Bei zwei- bis dreijährigen ist trotziges und aggressives Verhalten ein üblicher und notwendiger Entwicklungsschritt, da Kinder in verschiedenen Situationen ihre eigenen Grenzen austesten (Haug-Schnabel, 2006). In diesem Alter ist direkte Aggression am häufigsten zu beobachten (Côté, Vaillancourt, LeBlanc, Nagin & Tremblay, 2006). Im Laufe der Entwicklung nehmen sprachliche und kognitive Fähigkeiten zu, wodurch eine angemessene Konflikt- und Problemlösefähigkeit entwickelt wird und direkte Aggression abnimmt. Bleibt über dieses Alter hinaus stark aggressives Verhalten bestehen, handelt es sich also um einen Prozess des „Nicht-Verlernens“ von Aggression (Tremblay, 2010). Ab dem späten Grundschulalter nehmen indirekte Formen von Aggression zu, für die ein gewisses Maß an kognitiven und sozialen Fähigkeiten vorhanden sein muss (Björkqvist, 1994). Bei Mädchen geschieht dies tendenziell etwas früher als bei Jungen (s. Kap. 2.1.5).

Die Prävalenz aggressiven Verhaltens ist aufgrund der unterschiedlichen Definitionen des Aggressions-Begriffs (s. Kap. 2.1.1) schwierig zu beziffern und Angaben dazu unterscheiden sich zwischen verschiedenen Untersuchungen. Im längsschnittlichen Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS) werden seit 2003 repräsentativ Kinder, Jugendliche und deren Eltern in Deutschland zu verschiedenen Themenbereichen befragt. In einer zufällig ausgewählten Teilstichprobe von 2863 Kindern, die spezifisch zu psychischer Entwicklung untersucht wurden, zeigte sich ein auffällig aggressives Verhalten bei 7,9% der 7 bis 10-

jährigen Kinder. Hierbei wurden weder bedeutsame Geschlechts- noch Altersunterschiede verzeichnet (Ravens-Sieberer, Wille, Bettge & Erhart, 2007).

Überdurchschnittlich aggressives Verhalten im Kindesalter erhöht das Risiko für späteres aggressives Verhalten und stellt einen bedeutsamen Prädiktor für dissoziales, delinquentes sowie anderweitig problematisches Verhalten (z.B. Substanzkonsum) im Jugend- und Erwachsenenalter dar (Scheithauer et al., 2003). Besonders aggressives Verhalten im Kindergartenalter ist häufig ein Vorläufer von aggressiv-dissozialen Störungen. Diese hängen mit Schulleistungsdefiziten, emotionalen Auffälligkeiten, Insuffizienzgefühlen und depressiven Störungen zusammen (Lehmkuhl, Lehmkuhl & Döpfner, 2002). Aggression ist also ein Entwicklungsrisiko für diejenigen, die sie ausüben. Doch auch für Kinder die Opfer von Aggression werden und für Kinder die Aggression an anderen beobachten, hat Aggression vielfache negative Auswirkungen auf Verhalten, psychische Gesundheit und akademische Leistungen (Bradshaw, 2015).

Ohne Präventions- bzw. Interventionsmaßnahmen stabilisieren sich aggressive Verhaltens-tendenzen zunehmend um das achte Lebensjahr herum (Eron & Huesmann, 1990). Je später in der Entwicklung eine Intervention erfolgt, umso geringer sind die Chancen eines Behandlungserfolgs (Lehmkuhl et al., 2002). Durch frühzeitige Prävention besteht die Chance, dieser Entwicklung entgegenzuwirken. Aggressive Kinder, die noch während ihrer Kindheit ihr aggressives Verhalten wieder aufgeben, haben keine deutlich schlechtere Entwicklungsprognose als Kinder, die von Beginn an kein auffällig aggressives Verhalten zeigen (Petermann & Koglin, 2015).

2.1.4 Entstehungsmodell von Aggression

Doch wovon hängt es ab, wie sich aggressives Verhalten bei einzelnen Kindern über die Jahre hinweg entwickelt? Warum verhalten sich einige Kinder in Konfliktsituationen eher sozial kompetent, andere eher aggressiv? Eine einfache Ursache für aggressives Verhalten lässt sich nicht benennen. Entscheidend sind Ereignisse, Umstände und kindbezogene Merkmale, deren Vorliegen die Wahrscheinlichkeit für aggressives Verhalten erhöht (Risikofaktoren) oder senkt (Schutzfaktoren) (Rutter & Sroufe, 2000). Risiko- und Schutzfaktoren lassen sich dabei schwierig voneinander trennen. Meist erweist sich eine bestimmte Ausprägung von Eigenschaften oder Umständen als aggressionsbegünstigend und die ent-

gegengesetzte Ausprägung der gleichen Eigenschaften und Umstände als aggressionshemmend. Risiko- und Schutzfaktoren können daher als gegenüber liegende Enden ein und desselben Merkmalkontinuums betrachtet werden (Stouthamer-Loeber, Loeber, Farrington, Zhang, Van Kammen & Maguin, 1993). Im Folgenden wird der Begriff Einflussfaktor verwendet, der dieses Kontinuum beschreibt, ohne bereits dessen Ausrichtung (positiv oder negativ) zu enthalten.

In vielen Studien werden soziale und psychologische Einflussfaktoren unterschieden. Es ist zu beachten, dass die meisten dieser Faktoren für sich genommen nicht spezifisch für aggressives Verhalten sind, sondern auch eine Reihe anderer problematischer Verhaltensweisen (z.B. emotionale Störungen, Übergewicht, Substanzkonsum, schlechte Schulleistungen und spätere Arbeitslosigkeit) mit sich bringen (Tremblay, 2010).

Als soziale Einflussfaktoren sind zunächst die Erfahrungen im Elternhaus relevant. Insbesondere das elterliche Erziehungsverhalten mit den drei Dimensionen *Elterliche Unterstützung*, *Verhaltenskontrolle* und *Gewährung und Förderung von psychologischer und emotionaler Autonomie der Kinder* ist hierbei entscheidend (Hart, Newell & Olsen, 2003). Beispielsweise zeigte sich in einer Untersuchung von Franiek und Reichle (2007), dass 5- bis 9-jährige Kinder von ihren Eltern umso sozial kompetenter eingeschätzt wurden, je positiver der elterliche Erziehungsstil in den Dimensionen positiven elterlichen Erziehungsverhaltens war. Auf der anderen Seite ist negatives Erziehungsverhalten ein entscheidender Prädiktor für aggressives Verhalten. Dies gilt insbesondere für körperliche Strafen. Körperliche Misshandlungen sind ein empirisch belegter Risikofaktor für aggressives Verhalten (Sousa et al., 2011), aber auch leichte Formen körperlicher Strafen, wie z.B. „Klapsen“ kann zu aggressiverem Verhalten bei Kindern führen (Gershoff, Lansford, Sexton, Davis-Kean & Sameroff, 2012). Es gibt einen unterschiedlichen Einfluss der beiden Elternteile: Jaurusch, Lösel, Beelmann und Stemmler (2009) beschreiben komplexe Interaktionen zwischen dem Erziehungsverhalten verschiedener Elternteile und deren Konsistenz untereinander mit der Verhaltensentwicklung der Kinder. Auch Gewalt in der elterlichen Partnerschaft erhöht das Risiko für aggressives Verhalten beim Kind (Loeber, Burke, Lahey, Winders & Zera, 2000). Diese Zusammenhänge erklären Petermann & Koglin (2015, S. 16) durch Modelllernen: „Die Kinder erleben, dass ihre Eltern durch körperliche Aggression Erfolg erzielen und ahmen dieses Verhalten Gleichaltrigen gegenüber nach. Des Weiteren

wird den Kindern eine Einstellung zu körperlicher Aggression vermittelt, die diese legalisiert“.

Weitere soziale Einflussfaktoren, die mit Aggression in Zusammenhang gebracht werden, sind der sozioökonomische Hintergrund der Familie und Merkmale des Wohnviertels. Diese Effekte sind jedoch weitgehend durch assoziierte Unterschiede im elterlichen Erziehungsverhalten zu erklären (Fergusson, Swain-Campbell & Horwood, 2004; Odgers, Caspi, Russell, Sampson, Arseneault & Moffit, 2012). Auch der Einfluss Gleichaltriger ist ein sozialer Einflussfaktor. Dieser spielt jedoch erst mit zunehmendem Alter der Kinder eine Rolle (Petermann & Koglin, 2015). Selbst im Jugendalter hat das aggressive Verhalten von Freunden nur dann einen negativen Einfluss auf Jugendliche, wenn sie selbst zuvor schon leicht aggressiv waren: In einer Untersuchung von Tremblay, Vitaro, Nagin, Paganì und Séguin (2001) hatte das Maß der Aggressivität der Freunde weder bei nicht-aggressiven noch bei sehr aggressiven Jugendlichen einen Einfluss auf das eigene Verhalten. Als generell bedeutsam für die Entwicklung aggressiven Verhaltens erweisen sich dagegen Merkmale der Schule. Z.B. zeigen Kinder an Schulen mit klaren und verbindlichen Regeln weniger Verhaltensauffälligkeiten (Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson, 2005). Auch ein positives Engagement von Lehrkräften hängt mit weniger Aggression bei Kindern zusammen (Espelage, Polanin & Low, 2014).

Als psychologische Einflussfaktoren werden vor allem Persönlichkeitseigenschaften von Kindern und ihre sozial-emotionalen Kompetenzen betrachtet. Vor allem die Eigenschaften Empathie und Impulsivität bzw. Emotionsregulation haben sich als relevant für aggressives Verhalten erwiesen. Eine geringe Empathie, also ein unzureichendes Einfühlungsvermögen in andere, wird mit aggressivem Verhalten in Zusammenhang gebracht (Schwenck et al., 2012). Eine hohe Impulsivität hängt ebenfalls mit aggressivem Verhalten zusammen. Es wird angenommen, dass Kinder, die ihr Verhalten weniger kontrollieren können, eher zu aggressiven Ausbrüchen neigen (Petermann & Koglin, 2015). Damit zusammen hängt die Fähigkeit zur Emotionsregulation. Diese bezieht sich auf den Prozess der Veränderung emotionaler Zustände im Sinne der Hemmung, Aufrechterhaltung oder Steigerung emotionaler Zustände (Calkins, 2010). Geringere Fähigkeiten zur Emotionsregulation werden mit höherem aggressivem Verhalten in Zusammenhang gebracht (McLaughlin, Hatzenbuehler, Mennin & Nolen-Hoeksema, 2011). In einer Untersuchung

von De Wied, Goudena und Matthys (2005) unterschied sich allein das Erkennen unterschiedlicher Emotionen allerdings nicht zwischen aggressiven und weniger aggressiven Kindern. Ein weiterer psychologischer Faktor ist die Fähigkeit zur Sozialen Informationsverarbeitung, die auch als sozial-emotionale Kompetenz bezeichnet werden kann (s. Kap. 2.1.2). Die Soziale Informationsverarbeitung beinhaltet mehrere Schritte der Verarbeitung und des Umgangs mit sozialen Reizen (Crick & Dodge, 1994). Die Voraussetzung dafür, dass Kinder diesen Prozess durchlaufen, ist eine ausreichende Fähigkeit zur Emotionsregulation (Helmsen, Koglin & Petermann, 2012). Ist diese vorhanden, werden die Schritte der Sozialen Informationsverarbeitung nacheinander durchlaufen, wobei an jedem der einzelnen Schritte Defizite von Kindern zu dem Ergebnis einer aggressiven Handlungsweise führen können (Runions & Keating, 2007). Insgesamt sind also diejenigen Kinder weniger aggressiv, deren Eltern ein positives Erziehungsverhalten aufweisen, in deren Schulen es klare Regeln und engagierte Lehrkräfte gibt und die ein hohes Empathie-Vermögen, ausgeprägte Fähigkeiten zur Emotionsregulation sowie konstruktive Soziale Informationsverarbeitungsprozesse und damit sozial-emotionale Kompetenzen aufweisen.

Auch genetische Voraussetzungen beeinflussen die Entstehung aggressiven Verhaltens. Diese genetischen Einflüsse zeigten sich in verschiedenen Zwillings-, Familien- und Adoptionsstudien (Lahey & Waldmann, 2012). Spezifisch ließen sich Erblichkeitsanteile für verschiedene Formen von Aggression zeigen. So berichtete Burt (2009), dass sich 65% der Varianz für offen-aggressives Verhalten und 48% der Varianz für verdeckt-aggressives Verhalten durch genetische Einflüsse erklären lassen. Einige Autoren identifizieren sogar spezifische Gene als Einflussfaktoren auf aggressives Verhalten (Albert et al., 2015). Die erblichen und die erlernten Faktoren beeinflussen sich dabei gegenseitig. So wird z.B. das elterliche Erziehungsverhalten durch angeborene Persönlichkeitseigenschaften des Kindes beeinflusst (Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler & Angold, 2003).

Durch diese wechselseitige Beeinflussung von Faktoren sind Kinder meist mehreren negativ ausgeprägten Einflussfaktoren gleichzeitig ausgesetzt. Einzelne negative Einflussfaktoren können weitere nach sich ziehen und sich so über den Entwicklungsverlauf addieren. Einzelne Einflussfaktoren allein bestimmen selten, ob ein Kind sich aggressiv verhält oder nicht. In der Regel ist es ein Zusammenspiel mehrerer Faktoren, das bestimmte Verhaltensweisen bedingt (Petermann & Koglin, 2015). Daher ist es sinnvoll, die einzelnen Fakto-

ren und deren Interaktion in ein übergreifendes Modell zu fassen. Solch ein Modell wird im Folgenden vorgestellt und dient als Grundlage für ein umfassendes Programm für die Reduktion und Prävention aggressiven Verhaltens bei kleinen Kindern.

Schon lange gibt es Bemühungen, theoretische Modelle zu erstellen, die aggressives Verhalten erklären. Dabei gibt es rein biologische Modelle, wie z.B. Evolutionstheorien und rein psychologische Modelle wie z.B. das tiefenpsychologische oder das lerntheoretische Modell. Diese Modelle greifen jeweils einzelne Bereiche der oben genannten Risikofaktoren auf, vernachlässigen dafür aber andere.⁹ Ein Versuch, verschiedene Einzeltheorien in ein Gesamtmodell zu integrieren und unterschiedliche Arten von Risikofaktoren einzubeziehen, ist das General Aggression Modell (GAM) von Anderson & Bushman (2002). Im Folgenden wird es herangezogen, um die spezifische Entstehung aggressiven Verhaltens von Kindern zu erklären. Das GAM besteht aus zwei Komponenten: 1) die individuelle Entwicklung fester Verhaltensmuster und Persönlichkeitsstrukturen, die aggressives Verhalten generell begünstigen (*Generelle Entwicklung*) und 2) die Prozesse in einer akuten Konfliktsituation, welche wiederum durch die Persönlichkeitsstrukturen des Individuums beeinflusst werden (*Konfliktsituation*).

Der erste Teil des Modells geht davon aus, dass die individuellen Lebenserfahrungen einen Einfluss darauf haben, welche Wissensstrukturen (Überzeugungen, Wahrnehmungsschemata, Erwartungsschemata, Verhaltensskripte und Sensibilität) sich bei einer Person entwickeln. Diese Wissensstrukturen wiederum beeinflussen die Ausprägung der Persönlichkeit. Das für die vorliegende Arbeit angepasste Modell ist im oberen Teil von Abbildung 1 (*Generelle Entwicklung*) dargestellt. Da es hier um das Verhalten von Kindern geht, deren relevante Umfelder zum einen das Elternhaus und zum anderen die KiTa/Schule sind, werden sowohl das Elternhaus (A.) als auch die Bildungseinrichtungen (B.) als Orte definiert, in denen sich individuelle Lebenserfahrungen prägen. Durch diese Erfahrungen im Umfeld bilden sich Wissensstrukturen (C.), welche wiederum einen Einfluss auf die Persönlichkeitsvariablen Empathie und Emotionsregulationsfähigkeit haben (D.). Die Persönlichkeit ist Grundlage für Personenfaktoren (E.), hat aber auch einen Einfluss darauf, in welche Konfliktsituationen (F.) Personen geraten. Diese komplexen Zusammenhänge sol-

⁹ Eine detaillierte Beschreibung dieser Einzeltheorien erfolgt an dieser Stelle aus Platzgründen nicht. Sie findet sich aber z.B. in Krahe 2013.

len in einem Beispiel verdeutlicht werden: Erfährt ein Kind im Elternhaus und in der Schule positive Verstärkung und erlebt wenig aggressives Verhalten, glaubt es eher daran, dass aggressives Verhalten nicht angemessen ist (Überzeugung), nimmt das Verhalten anderer als weniger feindselig wahr (Wahrnehmungsschema), erwartet von anderen eher Gutes (Erwartungsschema), hat in Konfliktsituationen eher konstruktive Abläufe im Kopf (Verhaltensskript) und ist für aggressives Verhalten empfindlich (Sensibilität). Dies führt dazu, dass das Kind wahrscheinlich insgesamt eher empathisch ist und dazu in der Lage, negative Emotionen konstruktiv zu regulieren. Es zeigt also wenig aggressive Persönlichkeitsstrukturen und begibt sich mit geringerer Wahrscheinlichkeit in Situationen, in denen aggressives Verhalten entstehen kann (z.B. ignoriert es eher Provokationen durch Gleichaltrige). Dem hohen Erblichkeitsanteil bestimmter Persönlichkeitsstrukturen (Burt, 2009) wird in dem unten dargestellten Modell in Ergänzung zum ursprünglichen GAM dadurch Rechnung getragen, dass die genetischen Einflüsse als weiterer Einflussfaktor auf die Persönlichkeit dargestellt werden. Zusätzlich gibt es einen Einfluss der Persönlichkeit des Kindes auf sein Umfeld (Petermann & Koglin, 2015). So kann z.B. ein besonders unruhiges Temperament eines Kindes zu zunehmender Gereiztheit bei Eltern führen und damit deren Erziehungsverhalten negativ beeinflussen. Im ursprünglichen GAM ist dieser rückläufige Zusammenhang nicht berücksichtigt. Im untenstehenden Modell wird er durch einen zusätzlichen Pfeil von der Persönlichkeit auf das Umfeld dargestellt.

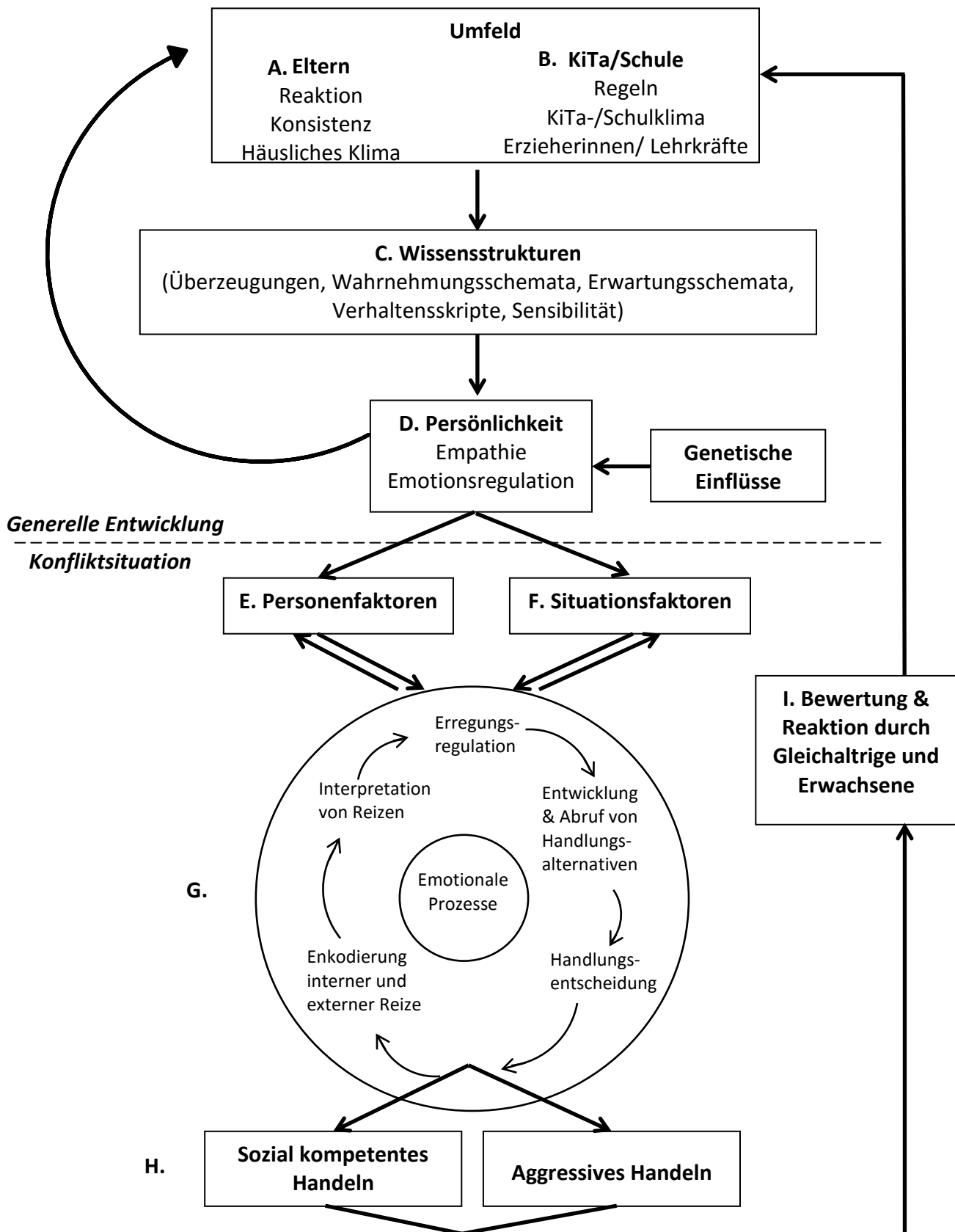


Abbildung 1. Angepasstes Gesamtmodell zur Erklärung aggressiven Verhaltens bei Kindern. Oberer Teil angelehnt an das General Aggression Modell von Anderson & Bushman (2002), unterer Teil angelehnt an das Modell Sozialer Informationsverarbeitung von Crick & Dodge (1994)

Der untere Teil der Abbildung 1 (*Konfliktsituation*) zeigt, wie Personenfaktoren (v.a. Persönlichkeit) und Situationsfaktoren (z.B. anwesende Personen, Kontext) das Verhalten in konkreten Konfliktsituationen beeinflussen. An dieser Stelle hat sich das Modell der Sozialen Informationsverarbeitung von Crick & Dodge (1994) als relevant für die Vorhersage aggressiven Verhaltens bei Kindern erwiesen (Runions & Keating, 2007). Es wird daher anstatt des entsprechenden Teils des GAM für die vorliegende Arbeit verwendet und leicht angepasst. Als Grundlage des Prozesses der Sozialen Informationsverarbeitung sehen Crick & Dodge (1994) einerseits ein Set biologisch begrenzter Kapazitäten und andererseits eine „Database“ von Erinnerungen an vergangene Erfahrungen. Die biologischen Kapazitäten sind die genetischen Einflüsse, die im oberen Teil der Abbildung 1 als Einflussfaktor auf die Persönlichkeit dargestellt sind. Die vergangenen Erfahrungen sind ebenfalls im oberen Teil der Abbildung als das Umfeld und die daraus entstehenden Wissensstrukturen dargestellt. Aus diesen beiden Grundlagen entwickelt sich die Persönlichkeit eines Kindes. Gelangt dieses Kind in eine Konfliktsituation, spielen sowohl die Personen- als auch die Situationsfaktoren eine Rolle dafür, wie die Prozesse der Sozialen Informationsverarbeitung (F.) ablaufen. Gleichzeitig hat jeder Schritt der Sozialen Informationsverarbeitung einen Einfluss auf die Persönlichkeit des Kindes.

Die Soziale Informationsverarbeitung besteht aus mehreren Einzelschritten. Zunächst muss ein (sozialer) Reiz entschlüsselt werden um dann in einer bestimmten Art und Weise interpretiert werden zu können. Es folgt die Regulierung der eigenen Erregung um eine gezielte Handlung vornehmen zu können. Dabei stehen verschiedene Handlungsalternativen zur Verfügung, die entweder schon fest etabliert sind und sofort abgerufen werden können oder die spontan entwickelt werden. Nach dieser Abwägung wird dann die Entscheidung für eine Handlung gefällt, welche anschließend ausgeführt wird (H.). Diese Handlung kann aus sozial kompetentem Verhalten bestehen, oder in die Gegenrichtung als aggressives Verhalten ausfallen (Kanning, 2002). Tatsächlich zeigte sich, dass dysfunktionale Prozesse in der Sozialen Informationsverarbeitung mit aggressivem Verhalten zusammenhängen (Juvonen & Graham, 2014). Crick und Dodge legten dieses Modell ursprünglich linear an, stellten es in späteren Versionen jedoch als zirkulär dar (Crick & Dodge, 1994). Die ausgeführte Handlung hat somit wieder einen Einfluss darauf, wie in folgenden Konfliktsituationen Reize entschlüsselt und interpretiert werden und diese Inter-

pretation beeinflusst wiederum die nächste Handlung. Lemerise und Arsenio (2000) erweiterten das Modell noch um emotionale Prozesse, die auf alle Schritte der Informationsverarbeitung wirken. Das oben beispielhaft beschriebene Kind, das zuhause und in der Schule viel positive Verstärkung und wenig Aggressionen erlebt hat, durchläuft in Konfliktsituationen den Prozess der Sozialen Informationsverarbeitung. Macht z.B. ein Mitschüler lachend eine abfällige Bemerkung über seine Kleidung, muss das Kind diese Bemerkung erst einmal wahrnehmen (Enkodierung des Reizes). Da es in seinem bisherigen Leben wenig negative Erfahrungen gemacht hat ist es wahrscheinlich, dass es diese Bemerkung nicht als feindselig sondern als eher scherzhaft interpretiert (Interpretation des Reizes). Ihm gelingt es entsprechend wahrscheinlich gut, seinen Ärger über die Bemerkung zu regulieren (Erregungsregulation). Als Handlungsalternativen wägt es verschiedene Möglichkeiten ab. Es könnte das andere Kind ebenfalls beleidigen – dies würde die Konfliktsituation wahrscheinlich verschärfen und weitere Beleidigungen nach sich ziehen. Es könnte eine Lehrkraft informieren und würde evtl. als „Petze“ dastehen oder Unterstützung von dieser höheren Instanz bekommen. Es könnte die Bemerkung des Mitschülers ignorieren und die akute Konfliktsituation damit entschärfen. Oder es könnte mit dem Mitschüler zusammen über die Bemerkung lachen und so ggf. die Beziehung zu diesem Mitschüler verbessern. An dieser Stelle wird deutlich, wie komplex die dargestellten Prozesse sind: Es gibt eine Vielzahl an verschiedenen möglichen Handlungsalternativen, deren Konsequenzen nicht immer absehbar sind. Für welche dieser Alternativen sich das Kind als Abwägung zwischen Umsetzbarkeit und Konsequenz entscheidet (Handlungsentscheidung) ist davon abhängig, welche Erfahrungen es bisher gemacht hat (vielleicht hat es bestimmte Möglichkeiten in der Vergangenheit schon mit/ohne Erfolg ausprobiert oder bei anderen gesehen) und wie die Situation beschaffen ist (z.B. ob andere Mitschüler anwesend sind und wie sich diese verhalten). Weiterhin spielt es eine Rolle, wie das Kind die Bemerkung aufgenommen und interpretiert hat und wie es ihm gelungen ist, seine eigene Erregung darüber zu regulieren. Angenommen, dies alles ist wie im obigen Beispiel positiv verlaufen, könnte es sein, dass sich das Kind für „Mitlachen“ entscheidet. Dies wäre ein sozial kompetentes Verhalten, da es mit hoher Wahrscheinlichkeit zu sozialer Akzeptanz und somit gleichzeitig zum Erreichen der Ziele des Kindes beiträgt (s. Definition von Kanning, 2002 in Kap. 2.1.2).

Das Modell der Sozialen Informationsverarbeitung enthält noch einen zusätzlichen Pfad um den Kreis zu schließen: Die ausgeführte Handlung hat einen Einfluss darauf, wie Gleichaltrige und Erwachsene das Handeln des Kindes bewerten und darauf reagieren. Je nachdem, wie diese Bewertung ausfällt, verhält sich auch das Umfeld wiederum entsprechend anders. Dies ist im Modell in Abbildung 1 durch Pfad I. dargestellt. Hier wird deutlich, dass das ganze Modell ein Kreislauf ist, der an verschiedenen Punkten Ansatzmöglichkeiten für Veränderungen bietet – es handelt sich nicht um ein deterministisches Modell.

Die Entstehung von aggressivem Verhalten ist also ein sehr komplexer Prozess. Soll dieser beeinflusst werden, ist es sinnvoll, nicht an einer einzelnen Stelle in diesen Prozess einzugreifen, sondern an möglichst vielen. Wie dies geschehen kann, wird in den Kapiteln 3 und 4 am Programm *PIKS* erläutert.

2.1.5 Geschlechtsunterschiede bei Aggression

Die frühe Erforschung von Aggression bei Kindern in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts beschränkte sich zunächst auf Jungen als Untersuchungsobjekte (z.B. Olweus 1978). Häufig wurden auch im Einverständnis stattfindende Rangeleien als Aggression definiert – in Beobachtungen von kleinen Kindern zeigte sich entsprechende Aggression tatsächlich vorwiegend bei Jungen (Maccoby & Jacklin, 1974). Dies entspricht jedoch nicht den Definitionskriterien, die für die vorliegende Arbeit angelegt werden (s. Kap. 2.1.1). Erst nach und nach wurden die verschiedenen Formen von Aggression differenzierter betrachtet und Mädchen in die Untersuchungen mit einbezogen (Björkqvist, 1994).

Das unterschiedliche aggressive Verhalten zwischen Mädchen und Jungen (bzw. Frauen und Männern) wurde in den letzten Jahrzehnten für verschiedene Kulturkreise und vor verschiedenen ideologischen Hintergründen betrachtet (vgl. Scheithauer & Hayer, 2007). Entwicklungspsychologisch wurde besonders der Verlauf verschiedener Aggressionsformen über die Entwicklung von Jungen und Mädchen betrachtet. Je aktueller die Studien, desto geringer sind die berichteten Geschlechtsunterschiede. In den letzten Jahren wurden nur noch kleine Unterschiede berichtet: Mädchen üben tendenziell eher indirekte, Jungen tendenziell eher direkte Aggression aus (Vaillancourt et al. 2007). Dieser Unterschied ist vor allem in der späten Kindheit und Jugend beobachtbar (Archer, 2004). Die

Verläufe und Prognosen aggressiven Verhaltens sind für Mädchen und Jungen relativ ähnlich (Xie, Drabick & Chen, 2011).

Für die beobachteten Geschlechtseffekte hinsichtlich verschiedener Formen von Aggression gibt es verschiedene Erklärungsansätze. Einige Theorien erklären die Unterschiede im aggressiven Verhalten zwischen Jungen und Mädchen vor allem durch angeborene biologische Unterschiede: Durch hormonelle Veranlagungen seien Jungen von Natur aus aggressiver als Mädchen (vgl. Björkqvist, 1994). Andere Theorien machen vor allem elterliches Erziehungsverhalten für Geschlechtsunterschiede verantwortlich: Körperliche Aggression würde von Eltern bei Jungen eher gebilligt als bei Mädchen und dadurch verstärkt (vgl. Petermann & Petermann, 2000). Björkqvist (1994) postuliert einen Zusammenhang zwischen sozial-emotionalen Kompetenzen und indirekter Aggression: Für das Ausüben komplexer sozialer Aggression seien entsprechende soziale Kompetenzen eine Voraussetzung. Diese sozialen Kompetenzen entwickelten sich bei Mädchen schneller als bei Jungen, wodurch ein früheres Auftreten von indirekter Aggression bei Mädchen erklärbar sei.

2.1.6 Messung von Aggression und Gewalt

Um Veränderungen in aggressivem Verhalten von Kindern feststellen zu können, ist es notwendig, das aggressive Verhalten zu messen. Hierzu gibt es verschiedene Möglichkeiten: Z.B. die Beobachtung der Kinder in einem Kontext, in dem das Problemverhalten gehäuft auftritt, oder die Befragung von Betroffenen. Das letztere Vorgehen ist meist ökonomischer. Bei Befragungen ist zu entscheiden, welche Informationsquelle (Kinder, Eltern, Pädagoginnen) zu aussagekräftigen Einschätzungen beitragen kann (Petermann & Petermann, 2000).

Zwischen den Urteilen verschiedener Personen gibt es Unterschiede, wobei jede Personengruppe unterschiedlichen Verzerrungen unterliegt. Die Übereinstimmungen zwischen Eltern- und Lehrerurteil sind in den meisten Studien niedrig. In einer Untersuchung von Fergusson und Horwood (1989) beispielsweise stimmten Aussagen über aggressives Verhalten zwischen Lehrkräften und Müttern nur zwischen 10 bis 16% überein. Dies kann – neben persönlichen Wahrnehmungsunterschieden – daran liegen, dass Eltern und Lehrkräfte die Kinder in unterschiedlichen Kontexten erleben (Zuhause vs. Schule), in denen

das Verhalten der Kinder tatsächlich sehr unterschiedlich sein kann (Cantwell, Lewinsohn, Rohde & Seeley, 1997).

Indirekt aggressive Verhaltensweisen werden weder von Eltern noch von Lehrkräften in gleichem Maße wahrgenommen wie offen aggressives Verhalten (Valles & Knutson, 2008). Aus diesem Grund sind hierfür Kinder selbst die zuverlässigste Informationsquelle (Petermann & Koglin, 2015). Deren Befragung ist aber erst ab einem Alter von ca. 7-8 Jahren sinnvoll. Davor erweist sich ihre Erinnerungsfähigkeit in retrospektiven Befragungen als schlecht. Ältere Kinder neigen allerdings dazu, sozial wenig erwünschte Verhaltensweisen zu leugnen (Cantwell et al., 1997). Einzelinterviews mit Kindern sind wesentlich zeitaufwändiger als Fragebögen, haben aber den Vorteil, dass Bildmaterial eingesetzt und dem Kind das genaue Vorgehen individuell erläutert werden kann (Grob, Meyer & Hagmann-von Arx, 2009). Aufgrund der Einschränkungen der verschiedenen Befragungsmodalitäten ist es sinnvoll, die Aussagen verschiedener Informanten und Instrumente mit einzubeziehen (Achenbach, 1995).

Bei der Messung von Aggression ergibt sich die Herausforderung der unterschiedlichen Definitionskriterien. Je nachdem, ob z.B. nur direkte Verhaltensweisen oder auch indirekte Verhaltensweisen als Aggression gewertet werden, sollten unterschiedliche Messinstrumente bzw. -kriterien herangezogen werden. Gerade in der Untersuchung von Aggression gibt es häufig Diskrepanzen zwischen dem, was als Aggression definiert wird und dem, was tatsächlich gemessen wird. So wird gerade in der englischsprachigen Literatur häufig von Bullying gesprochen, dessen Definition ausdrücklich die Wiederholung aggressiven Verhaltens als Kriterium enthält. Erfasst wird dieses in vielen Studien mit dem Olweus Bullying Questionnaire, welcher zwar erfragt, wie häufig ein Kind verschiedene aggressive Verhaltensweisen erlebt hat, der in seiner Auswertung jedoch lediglich die absoluten Häufigkeiten und deren Entwicklung betrachtet. Es wird also kein Unterschied gemacht zwischen einzelnen aggressiven Verhaltensweisen und einer Bullying-Systematik, welche komplex und schwierig zu erfassen ist. Da sich zudem gezeigt hat, dass Bullying typischerweise mit anderen aggressiven Verhaltensweisen zusammenhängt und dass Präventionsprogramme gegen Bullying sich auch auf andere Aggressionsformen auswirken (Bradshaw, 2015), erscheint eine Trennung der beiden Konzepte *Bullying* und *allgemeine Aggression* für die Praxis wenig relevant und wird in der vorliegenden Arbeit nicht vorgenommen.

2.2 Prävention von Aggression und Gewalt

Aufgrund der im voran gegangenen Kapitel beschriebenen negativen Auswirkungen von Aggression und Gewalt ist es gesellschaftlich sinnvoll, ihrer Entstehung entgegenzuwirken und stattdessen die sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindern zu fördern. Dies kann in Form von Präventionsmaßnahmen geschehen. Für eine klare Begrifflichkeit wird im Folgenden zunächst der Begriff Prävention (Kap. 2.2.1) definiert. Aus einer Vielzahl bestehender Programme wird dann in Kapitel 2.2.2 das Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) näher dargestellt, da es mit seinem ganzheitlichen Ansatz Vorbild für viele andere Programme ist. Auch für *PiKS* wurde es als Grundlage verwendet, allerdings mit einigen theoretischen Erweiterungen, die in Kapitel 2.2.3 ausgeführt sind. Im Gegensatz zum OBPP, das ursprünglich für weiterführende Schulen konzipiert wurde, richtet sich *PiKS* zunächst an KiTas und Grundschulen. In Kapitel 2.2.4 wird dargelegt, warum dies besonders sinnvoll für die Prävention von Aggression und Gewalt erscheint. Schließlich wird in Kapitel 2.2.5 erörtert, welche Rolle die Implementierungsgüte von Programmen spielt.

2.2.1 Begriffsdefinition Prävention

Das Wort Prävention leitet sich aus dem lateinischen *prae vor/zuvor* und *venire kommen* ab. Es bedeutet also wörtlich, dass etwas zuvor gekommen wird. Im heutigen Sprachgebrauch bedeutet Prävention entsprechend, eine meist unerwünschte Entwicklung durch geeignete Maßnahmen im Vorhinein zu verhindern (Gollwitzer, Pfetsch, Schneider, Schulz, Steffke & Ulrich, 2007).

Üblicherweise werden Präventionsmaßnahmen eingeteilt in primär-, sekundär- und tertiärpräventiv. Dabei werden Maßnahmen, die vor dem eigentlichen Auftreten einer Störung oder Problematik deren Auftreten verhindern sollen als primärpräventiv bezeichnet. Maßnahmen die eingeleitet werden, wenn die eigentliche Störung bzw. Problematik bereits auftreten ist und einer Verfestigung vorgebeugt werden soll, gelten als sekundärpräventiv. Tertiärpräventive Maßnahmen sollen ein Wiederauftreten der Problematik, das Auftreten weiterer Störungen oder Langzeitproblematiken vorbeugen (Bannenberg et al., 2013). Sekundär- und Tertiärprävention wird häufig auch als Intervention bezeichnet, da bereits bestehende Probleme behandelt werden.

Es wird unterschieden zwischen *Präventionspraktiken* und *Präventionsprogrammen*. Bei Präventionspraktiken handelt es sich um Einzelmaßnahmen, deren Umfang überschaubar ist und deren Umsetzung daher von einzelnen Praktikern einfach übernommen werden kann (Ogden & Fixsen, 2014). Im schulischen Umfeld wird bei den Praktiken wiederum unterschieden zwischen täterbezogenen, opferbezogenen, gruppenbezogenen, elternbezogenen und kontextbezogenen Maßnahmen (Gollwitzer et al., 2007). Präventionsprogramme sind übergreifende Konzepte, die viele einzelne Praktiken – auch die mit verschiedenen Zielgruppen – miteinander integrieren (Ogden & Fixsen, 2014). Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Gesamtkonzeption, der Dauer und Intensität der Durchführung sowie in ihren Inhalten, der Didaktik und der Methodik. Schick und Ott (2002) unterscheiden zwischen strukturellen/organisatorischen Maßnahmen, Ansätzen zur Förderung (gewalt)präventiver Kompetenzen der Lehrkräfte, (Gewalt-)Präventions-Programmen für Schüler und Mehrebenen-Konzepten.

2.2.2 Olweus Bullying Prevention Program (OBPP)

Im deutschsprachigen Raum gibt es über 100 Maßnahmen und Programme zur Prävention von Gewalt (Kliegel, Zeintl & Windemuth, 2011). Diese Programme zielen auf sehr unterschiedliche Formen von Gewalt ab und sind in ihrem Inhalten und ihrer Methodik heterogen. Viele dieser Programme sind zeitlich und regional sehr begrenzte Einzelmaßnahmen. Wenige sind theoretisch begründet oder wurden angemessen evaluiert. Dagegen ist das Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) ein umfassendes und international viel beachtetes Präventionsprogramm, das vielfältig evaluiert wurde. Das OBPP wird im Folgenden ausführlich dargestellt, da sein systembezogenes Vorgehen als Grundlage für die Konzeption des in der vorliegenden Arbeit vorgestellten Präventionsprogramms *PiKS* verwendet wurde.

Der Autor des OBPP, Dan Olweus, veröffentlichte das Programm erstmals 1986 in einer norwegischen Fassung (Olweus, 1986), aktuell liegt es in einer deutschen Übersetzung von 2006 vor (Olweus, 2006). Das OBPP richtet sich an weiterführende Schulen und hat speziell die Reduktion von Bullying unter Kindern (s. Kap. 2.1.1) als Ziel. Das Programm hat dabei primärpräventive, sekundärpräventive und tertiärpräventive Elemente (Bannenberg,

Rössner & Kempfer, 2004). Dafür setzt es gleichzeitig auf mehreren Ebenen an, auf denen jeweils mehrere Einzelmaßnahmen verankert sind.

Auf *Schulebene* schlägt Olweus zunächst einen pädagogischen Tag vor, an dem ein langfristiger Handlungsplan zur Prävention von Gewalt erstellt wird. Weiterhin soll in einer Schulkonferenz ein Schulprogramm zu Gewaltprävention verabschiedet werden. Die Aufsicht auf dem Schulhof und während des Mittagessens soll sensibler für das Vorkommen von Gewalt werden und schnell und entschlossen eingreifen. Es soll ein Kontakttelefon für Kinder eingerichtet und die Kooperation zwischen Lehrkräften und Eltern verbessert werden. Schließlich sollen sich sowohl unter den Lehrkräften als auch unter den Eltern Arbeitsgruppen bilden, die das Thema Gewaltprävention weiter bearbeiten. Auf der *Klassenebene* sollen gemeinsame Klassenregeln besprochen und verabschiedet werden, Kinder sollen vermehrt Lob und positive Verstärkung, aber trotzdem direkte Konsequenzen bei Fehlverhalten erfahren. Durch kooperatives Lernen soll eine gegenseitige positive Abhängigkeit unter den Kindern erreicht werden, die zu insgesamt verbesserten Beziehungen innerhalb der Klasse führt. Es sollen gemeinsame positive Aktivitäten mit den Kindern durchgeführt werden und der Klassenelternbeirat und die Klassenlehrkraft sollen verstärkt zusammenarbeiten. Auf der *persönlichen Ebene* sollen es ernsthafte Gespräche mit mobbenden Kindern (Tätern), gemobbten Kindern (Opfern) sowie mit den Eltern beider Gruppen stattfinden.

Das Hauptziel des OBPP ist, *soweit wie möglich bestehende Gewalttäter-/Gewaltopfer-Probleme innerhalb und außerhalb der Schulumgebung zu vermindern und die Entwicklung neuer Probleme zu verhindern*. Die Zwischenziele benennt Olweus als 1) das Bewusstsein für das Gewalttäter-/Gewaltopfer-Problem zu schaffen, 2) die aktive Beteiligung der Lehrerschaft und Eltern zu erreichen, 3) klare Regeln gegen Gewalt zu entwickeln und 4) den Opfern Schutz und Unterstützung zu gewähren. An diesen Zielen wird deutlich, dass Olweus eine deutliche Dichotomisierung vornimmt zwischen Kindern, die Täter von Bullying sind und Kindern, die Opfer dieser Taten werden.

Olweus selbst evaluierte sein Programm Mitte der Achtziger an einer Stichprobe von 2500 Kindern aller Klassen 5-8 der norwegischen Gemeinde Bergen (Experimentalgruppe). Er überprüfte hauptsächlich das Erreichen des Hauptziels der Verminderung von Bullying.

Über zweieinhalb Jahre zeigte sich hier eine deutliche Verbesserung: Die Kinder berichteten bis zu 60% weniger Bullying-Vorfälle.¹⁰ In dieser Untersuchung von Olweus gab es allerdings keine zeitgleiche Kontrollgruppe, anhand der überprüft werden konnte, ob die Veränderungen in den Selbstberichten der Schüler ggf. durch andere Faktoren als das OBPP bedingt waren. Nachträgliche Erhebungen bei einer zeitlich versetzten Kontrollgruppe konnten generelle Alters- bzw. Entwicklungseffekte ausschließen, gaben jedoch keine Auskunft über die Ereignisse im ursprünglichen Untersuchungszeitraum. Die von Olweus beobachteten durchweg positiven Entwicklungen der Kinder sind also nicht eindeutig auf das OBPP zurückzuführen (vgl. auch Schick & Ott, 2002).

Seit dieser ersten Untersuchung gab es eine Vielzahl weiterer Evaluationen des OBPP in Norwegen, anderen europäischen Ländern (u.a. Deutschland) und den USA. Einige davon fanden ebenfalls positive Effekte des Programms, die hohen Effekte der Ausgangsstudie wurden jedoch nicht wieder erreicht. In einem Übersichtsartikel fasst Olweus die Evaluationen zu seinem Programm zusammen (Olweus & Limber, 2010). Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass Olweus nur die unter seiner Beteiligung durchgeführten Evaluationen in Norwegen und den USA als „echte“ OBPP-Evaluationen bezeichnet (von Zelewski, 2012). Die in den anderen Ländern durchgeführten Studien kritisiert er als nicht umfassend genug umgesetzt – genau die Studien, die weniger positive, teilweise sogar keine, Evaluationseffekte aufweisen. Zudem gab es in fast allen Evaluationen Schulen und Klassen, in denen das Programm nur in Teilen durchgeführt wurde – dies war auch bei der Originaluntersuchung in Bergen der Fall. Trotzdem wird das OBPP als „Goldstandard“ unter den Gewaltpräventionsprogrammen angesehen, Kritik daran gibt es selten. Positiv hervorgehoben wird jedoch meist hauptsächlich die Mehrebenen-Struktur des Programms (z.B. Bannenberg et al., 2004). Die einzelnen Programmbausteine und deren Wirkung werden selten genauer betrachtet (vgl. Garandau, Poskiparta & Salmivalli, 2014).

2.2.3 Theoretische Erweiterung des OBPP

Als theoretische Grundlage des OBPP führt Olweus einen *Teufelskreislauf des Bullying* aus. Dieses beschreibt, wie das Verhalten des Täters durch Rückzug des Opfers, Passivität von Mitschülern, Inkonsequenz von Lehrkräften und Nichtwissen der Eltern durch lerntheore-

¹⁰ Gemessen mit dem Olweus Bullying Questionnaire.

tische Prinzipien verstärkt wird. Durch Modelllernen übernehmen auch die Mitschüler das aggressive Verhalten. Diese lerntheoretischen Prinzipien orientieren sich stark an denen von Albert Bandura. Wie in Kapitel 2.1.4 erläutert, liegen die Entstehungsgrundlagen von Aggression und Gewalt tatsächlich teilweise in erlerntem Verhalten. Allerdings gibt es auch Kritik an diesem Ansatz im Rahmen der Gewaltprävention. So erläutert Sutterlüty (2007), dass Programme, welche sich stark lerntheoretisch orientieren „nur begrenzte Wirkung zeigen, weil sie von falschen Vorstellungen vom Täter, seinen Motivstrukturen und Lernerfahrungen durchdrungen sind“ (Sutterlüty, 2007, S. 75). Er führt hierfür verschiedene Argumente an. So kritisiert er, dass Banduras Verständnis von Gewalthandlungen zu kurz greift: Durch den alleinigen Bezug auf erlernte zweckorientierte Handlungen seien komplexere und situativ bedingte Dynamiken nicht berücksichtigt. Die handelnde Person werde als rein lerngeschichtlich geprägtes Subjekt gesehen, individuelle Unterschiede spielten bei Bandura keine Rolle. Weiterhin hält Sutterlüty Banduras Lerntheorie aus methodologischen Gesichtspunkten für unzureichend, da die Ergebnisse der Theorie weitgehend durch Beobachtungsdaten in experimentellen Settings gewonnen seien, welche von realen Lebenssituationen weit entfernt seien. In empirischen Befragungen Jugendlicher fand Sutterlüty wenig Bestätigung der lerntheoretischen Grundannahmen (z.B. erfahrene Verstärkung für aggressives Verhalten).

Bezogen auf das OBPP ist insbesondere die Forderung nach klarer Rollenzuschreibung von Tätern und Opfern als kritisch zu betrachten. Zwar gibt es in konkreten Situationen durchaus Täter und Opfer (wobei sich auch hier die subjektiven Zuschreibungen häufig unterscheiden), über Situationen hinweg verändern sich diese Rollen jedoch. Abhängig von sozialem Einfluss kann die gleiche Person in einer Situation Täter, in einer anderen Situation Opfer sein (Simon & Nail, 2013). Borgwald und Theixos (2013) führen eine Reihe von Gründen dafür an, dass die Identifikation und Sanktionierung von Tätern ungerecht ist und sogar kontraproduktiv sein kann: Zum einen zeigen Untersuchungen, dass bestimmte Gruppen von Kindern (z.B. die mit Migrationshintergrund) überproportional häufig von Lehrkräften als Täter identifiziert werden. Die Aufforderung zur Identifikation von Tätern kann also zur Diskriminierung bestimmter Gruppen führen. Kinder, die schon früh als Täter stigmatisiert werden, haben es schwerer, sozialen Anschluss zu finden und sich weiter sozial zu entwickeln. Das aggressive Verhalten verstärkt sich dadurch noch weiter. Dies

wird auch im sogenannten Labeling-Ansatz beschrieben: Abweichendes Verhalten lässt sich hiernach dadurch erklären, dass die Abweichung sozial zugeschrieben wird (Becker, 1963). Eine Stigmatisierung als aggressiv kann also aggressives Verhalten erst herbeiführen bzw. verstärken. Salmivalli, Poskiparta, Ahtola und Haataja (2013) schlussfolgern unter Betrachtung aktueller Studien, dass weder die Stärkung von Opfern noch die Bestrafung von Tätern ein wirksames Instrument gegen Bullying ist, da vielmehr das soziale Gefüge in Schulen und Klassen entscheidend für dessen Aufrechterhaltung ist. Borgwald und Theixos (2013) empfehlen daher, statt täter-basierter Maßnahmen ein schulweites soziales Kompetenztraining für alle Kinder einzuführen. Ein solches Training habe sich in vielen Studien als hilfreich für die Prävention von Aggression erwiesen.

Auch die in Kapitel 2.1.4 beschriebenen Modelle (GAM, Modell Sozialer Informationsverarbeitung) gehen von vielfältigen Faktoren aus, die zur Entstehung aggressiven Verhaltens führen. Die Annahme des GAM, dass sich Persönlichkeitseigenschaften durch Lernerfahrungen im Umfeld ausbilden, geht zwar mit den lerntheoretischen Grundeinnahmen von Olweus einher. Anders als Olweus spielen im GAM jedoch auch die Situationsfaktoren eine entscheidende Rolle für die Ausbildung aggressiven Verhaltens. Sowohl die im GAM dargestellten Faktoren wie auch die Prozesse der Sozialen Informationsverarbeitung sind theoretisch als veränderbar gedacht. In Abbildung 1 in Kapitel 2.1.4 wird deutlich, dass nicht nur die Umwelt das Verhalten einer Person beeinflusst. Auch anders herum hat das Verhalten einer Person Einfluss auf Umweltfaktoren. Um Veränderungen herbei zu führen, kann an verschiedenen Stellen in diesem Kreislauf angesetzt werden. Olweus' Annahme fester Täter- und Opferrollen ist dagegen wesentlich starrer und lässt sich schwierig in dieses Gesamtkonzept integrieren.

Insgesamt hat Olweus mit seinem Programm einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung von Gewaltpräventionsprogrammen geleistet. Dieser liegt insbesondere im Anstoß von Gewaltprävention als Mehrebenen-Thematik. Die klare Unterteilung in Täter und Opfer ist dagegen nicht theoretisch oder empirisch begründbar, alternativ sollte eine Förderung sozialer Kompetenzen aller Kinder erfolgen.

2.2.4 KiTa und Schule als Ort von Prävention

Nicht nur das OPBB, auch viele andere Gewaltpräventionsprogramme sind im Kontext öffentlicher Bildungseinrichtungen verortet. KiTas und Schulen sind entscheidende Orte, an denen Kinder und Jugendliche einen entwicklungspsychologisch relevanten Zeitraum verbringen (Schick & Ott, 2002). Zudem ist es hier möglich, so gut wie alle Kinder einer bestimmten Altersgruppe zu erreichen. Schulische Prävention ist vergleichsweise ökonomisch und kann in der Breite wirken. Auch Stigmatisierung wird vorgebeugt, da eine Programmteilnahme nicht mit einer besonderen Auffälligkeit eines Kindes in Verbindung gebracht wird. Alternative indizierte Interventionen erreichen häufig nur eine kleine Anzahl an Kindern und Familien und sind sehr aufwändig (Scheithauer & Hayer, 2007). Schulische Gewaltpräventionsprogramme haben sich in mehreren Meta-Analysen als wirksam erwiesen (vgl. Salmivalli et al., 2013).

Viele schulische Präventionsprogramme sind für Kinder in weiterführenden Schulen konzipiert, einige für Grundschul Kinder. Entwicklungstheorien von Aggression legen jedoch nahe, dass das kritische Alter für die Entwicklung auffällig aggressiven Verhaltens schon bei etwa drei Jahren liegt (s. Kap. 2.1.3). Ab diesem Alter sollten Kinder alternative Verhaltensstrategien entwickeln und ihr aggressives Verhalten somit „verlernen“ (Tremblay, 2000). Es ist daher sinnvoll, schon an dieser Stelle mit Präventionsmaßnahmen anzusetzen, damit der kritische Zeitpunkt in der Entwicklung von aggressivem Verhalten als altersüblicher Ausdrucksform bis hin zu auffälliger Aggression nicht überschritten wird. Tatsächlich zeigen sich durch Interventionen in der KiTa unmittelbare Effekte auf expansives Problemverhalten (Barkley et al., 2000). Auch langfristige Effekte von frühzeitigen Interventionen, die bereits in der KiTa ansetzen, wurden gefunden (Lehmkuhl et al., 2002). Bis hin ins Erwachsenenalter sind positive Effekte von früher Intervention nachgewiesen (Dodge et al., 2015). Es scheint daher sinnvoll, Gewaltpräventionsmaßnahmen schon in KiTas ab dem Lebensalter von etwa drei Jahren zu beginnen. Um die Effekte der Prävention zu stabilisieren, auch über den Wechsel einer Bildungseinrichtung hinaus, ist es sinnvoll, ein Programm möglichst lange konsistent durchzuführen. Schon in der KiTa mit Präventionsmaßnahmen zu beginnen ist ein wichtiger Beitrag für Gewaltprävention an Schulen (Kempfer, 2006).

2.2.5 Implementierung von Präventionsprogrammen

Neben der Frage, *was* in einer Präventionsmaßnahme oder in einem ganzen Programm umgesetzt wird ist es bedeutsam, zu schauen *wie* und durch wen die Umsetzung erfolgt (Odgen & Fixsen, 2014). Dies ist die Frage nach der Implementierung. Diese wird definiert als eine spezifische Zusammenstellung von Aktivitäten die konzipiert wurden, um eine Aktivität oder ein Programm mit bekanntem Ausmaß umzusetzen (Fixsen, Naoom, Blase, Friedmann & Wallace, 2005). Häufig gibt es jedoch eine deutliche Kluft zwischen der Entwicklung von Maßnahmen und deren Umsetzung in die Praxis (Green, 2008).

Für die Implementierung von Prävention werden verschiedene Strategien unterschieden. Es gibt Präventionsansätze, die *top-down* von einer zentralen Quelle (z.B. Politik) eingeführt werden (Best, Terpstra, Moor, Riley, Norman & Glasgow, 2008). Dies ist effektiv und erhöht die Zugänglichkeit für verschiedene Nutzer, kann jedoch eine geringe Akzeptanz und im schlimmsten Fall sogar eine gefühlte Autonomitäts-Einschränkung für die vorgesehenen Nutzer des Programms mit sich bringen. Eine andere Strategie zur Etablierung eines neuen Programms ist *bottom-up*. Dieser dezentralisierte Ansatz ist durch Individuen auf kommunaler Ebene initiiert. Hierdurch wird die Wahrscheinlichkeit des Engagements der Akteure erhöht, es besteht allerdings die Gefahr, dass ein Programm sich in eine andere Richtung entwickelt als ursprünglich intendiert (Odgen & Fixsen, 2014). Zudem beansprucht das eigene Entwickeln eines Programms ein erhebliches Maß an Zeit und Kapazitäten lokaler Akteure (Desimone, 2002). Meist wird eine Kombination dieser beiden Ansätze favorisiert. Die Implementation eines Programms erfolgt dann von zwei Seiten: Einerseits wird „von oben“ ein Programmkonzept entworfen und zur Verfügung gestellt, andererseits bauen Akteure auf lokaler Ebene das Programm in der Praxis auf. Erfolgreiche Implementierung scheint von einer guten Balance zwischen *top-down*- und *bottom-up*-Entstehung abzuhängen (Fixsen, Blase, Metz & Van Dyke, 2013).

Wie gut ein Programm implementiert wird, ist relevant für seine Wirksamkeit. Im OBPP (s. Kap. 2.2.2) zeigte sich, dass die Implementierungsgüte einen entscheidenden Einfluss auf die Wirksamkeit des Programms hatte. Das Hauptziel, die Reduktion von Bullying wurde am besten in den Schulen und Klassen erreicht, die das Programm umfassend und qualitativ hochwertig umsetzten (Olweus & Limber, 2010). Dies zeigte sich auch bei anderen Ge-

waltpräventionsprogrammen (Salmivalli et al., 2013). Häufig werden zwei Formen von Implementierungsgüte unterschieden: Der quantitative Umfang der Umsetzung (wie häufig und wie lange wird ein Programm durchgeführt) und die qualitative Genauigkeit der Umsetzung (wie genau halten sich die Durchführenden an das Ursprungskonzept eines Programms). Es gibt verschiedene Faktoren, die den Umfang und die Genauigkeit der Umsetzung beeinflussen. So erwiesen sich z.B. die Überzeugung der Lehrkräfte von ihren eigenen Kompetenzen und die Wahrnehmung förderlicher Rahmenbedingungen als bedeutsam für die Umsetzung eines Interventionsprogramms (Abrami, Poulsen & Chambers, 2004). Präventionsprogramme sollten also schon bei ihrer Konzeption berücksichtigen, wie eine möglichst gute und umfangreiche Implementierung gesichert werden kann. Die Implementierung sollte dann im Laufe der Durchführung überprüft werden. Nur wenn sie gelingt, kann ein Programm seinen präventiven Charakter voll entfalten.

3. Konzept von *PiKS*

„Ein Schulklima, in dem gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung zwischen Lehrer, Schüler und Eltern gedeihen, das die Ermutigung und das Zutrauen zum Prinzip macht, das unterstützt und herausfordert und vor allem niemanden allein lässt, ein solches Schulklima wirkt leistungs- und auch gesundheitsfördernd.“ (Bertelsmann Stiftung)

Aus den dargestellten theoretischen Überlegungen leitete sich der Bedarf eines Präventionsprogramms für Aggression und Gewalt an KiTas und Schulen ab. Bisher gab es im deutschsprachigen Raum kein umfassendes Programm, das Kinder von Beginn des Kindergartenalters an bis zum Ende ihrer Grundschulzeit begleitete. Judith Lanphen und Ulrich Wagner von der Universität Marburg konzipierten daher das Mehrebenen-Programm „Prävention in KiTa und Schule (*PiKS*)“. *PiKS* ist ein Präventionsprogramm für Kinder in KiTas und Grundschulen sowie deren Eltern, Erzieherinnen und Lehrkräfte (Lanphen & Wagner, 2010). Die Ziele dieses Programms sind in Kapitel 3.1 ausführlich dargestellt. Ein erstes Konzept von *PiKS* baut auf dem OBPP auf und wurde in einer einjährigen Pilotphase erprobt. Die sich hieraus ergebenden Veränderungsvorschläge wurden in ein optimiertes Konzept eingearbeitet. In Kapitel 3.2 werden diese verschiedenen Implementierungsphasen dargestellt, im anschließenden Kapitel 3.3 werden die formalen Grundprinzipien des fertigen *PiKS*-Konzepts erläutert.

3.1 Ziele von *PiKS*

Der Grundaufbau von *PiKS* mit seiner Mehrebenen-Struktur lehnt sich an das in Kapitel 2.2.2 beschriebene OBPP an. Olweus (2006) legte für sein Programm das Hauptziel der *Verminderung des Gewalttäter-/Gewaltopfer-Problems und die Verhinderung weitere Probleme* sowie vier Zwischenziele fest (s. Kap. 2.2.2). Die Ziele von *PiKS* lehnen sich an den Überlegungen von Olweus an. Da die Ziele des OBPP jedoch stark auf die nicht unumstrittene Unterscheidung von Opfern und Tätern ausgerichtet sind (s. Kap. 2.2.3), orientiert sich *PiKS* mehr an rein primärpräventiven Ansätzen. Entsprechend des primärpräventiven Gedankens werden noch nicht einzelne Täter- oder Opfergruppen identifiziert, sondern alle Kinder werden gleichermaßen einbezogen. Gerade bei kleinen Kindern, welche die Zielgruppe von *PiKS* darstellen, erscheint dieser Präventionsansatz am sinnvollsten. Auch in der aktuellen Literatur wird Aggression an Schulen zunehmend als Phänomen ge-

sehen, dass über die Täter-Opfer-Dyade hinaus geht und in einen breiteren sozialen Kontext eingebettet ist (Saarento, Garandau & Salmivalli, 2015). Da also der soziale Kontext, in dem Aggression stattfindet, eine große Bedeutung hat (Bierhoff & Wagner, 1997), liegt der Schwerpunkt von PiKS auf Maßnahmen, die die Interaktion zwischen Personen berücksichtigen. Das Hauptziel wird entsprechend formuliert als die *Prävention und Reduktion von Aggression und Gewalt* im Gruppenkontext.

Da sich gezeigt hat, dass Gewaltpräventionsprogramme neben ihrem direkten Einfluss auf die Entwicklung von Aggression unter Kindern auch einen mittelbaren Einfluss über weitere Faktoren haben (Kyriakides, Creemers, Papastyliou & Papadatou-Pastou, 2014), werden in Anlehnung an Olweus (2006) auch für PiKS vier Zwischenziele formuliert. Diese sollen indirekt auch die Entwicklung von Aggression und Gewalt beeinflussen. Im Einzelnen sind die Zwischenziele 1) *das Bewusstsein für die Problematik des Gruppenphänomens Aggression und Gewalt zu schaffen*, 2) *die aktive Beteiligung von Pädagoginnen und Eltern zu erreichen*, 3) *klare und einheitlich umgesetzte Regeln für den sozialen Umgang miteinander zu entwickeln* und 4) *sozial-emotionale Kompetenzen und Konfliktlösungsfähigkeiten bei allen Kindern zu fördern*. Bei diesem letzten Zwischenziel wird der Unterschied zu den Zielen von Olweus besonders deutlich: Bei PiKS geht es nicht mehr um Unterstützung für einzelne Opfer, sondern um die Unterstützung aller Kinder um sie davor zu bewahren zukünftig Täter oder Opfer zu werden. Dies entspricht den Empfehlungen von Borgwald und Theixos (2013) (s. Kap. 2.2.3). Abbildung 2 stellt eine Visualisierung des theoretischen Modells der Ziele von PiKS und ihrer Zusammenhänge dar.

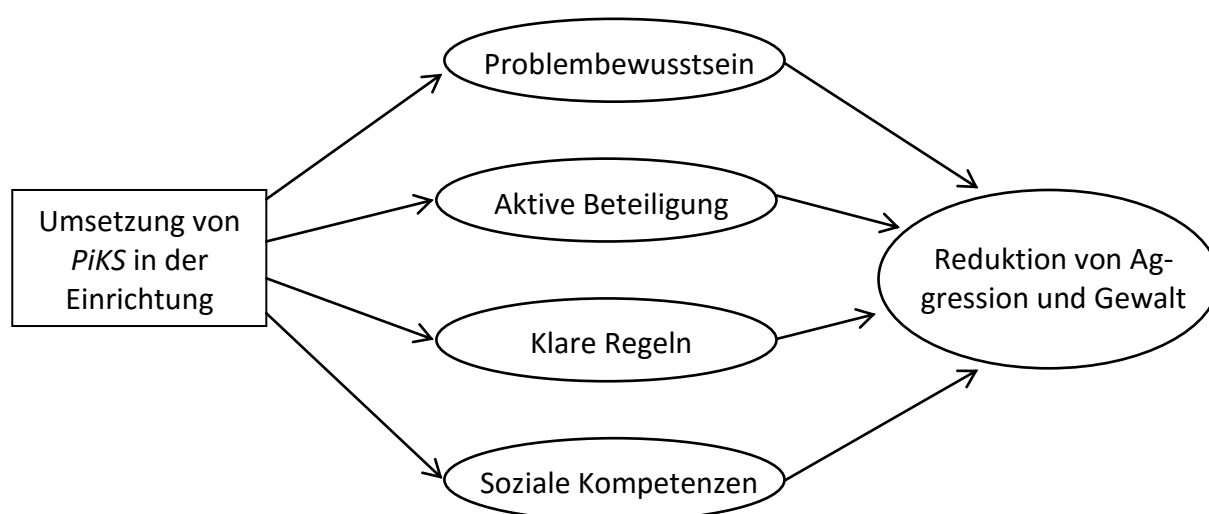


Abbildung 2. Theoretisches Übersichtsmodell der Ziele von PiKS.

Da die einzelnen Ziele in der vorliegenden Arbeit bei verschiedenen Personengruppen erfasst werden, erfolgt hier keine Prüfung der dargestellten Zusammenhänge zwischen den Zielen (z.B. anhand eines komplexen Struktur-Gleichungsmodells). Stattdessen wird in Kapitel 6 das Erreichen der einzelnen Ziele umfassend analysiert.

3.1.1 Reduktion von Aggression und Gewalt

Das oberste Ziel von *PiKS* ist die Prävention und Reduktion von Aggression und Gewalt unter Kindern. Dieses ergibt sich automatisch aus der Einordnung des Programms als Gewaltprävention. Die Kinder sollen sich in einem Umfeld bewegen, in dem aggressives Verhalten keine gängige Form der Konfliktlösung ist. Vielmehr sollen die Kinder lernen, konstruktiv mit negativen Gefühlen und Impulsen umzugehen, um so alternative Verhaltensweisen zu stärken. Die Prävention und Reduktion von Aggression und Gewalt von Erwachsenen gegen Kinder ist nicht explizites Ziel des Programms. Durch die Beschäftigung mit der Thematik sollen Eltern und Pädagoginnen jedoch dazu angeregt werden, ihr eigenes Konfliktverhalten zu reflektieren und untereinander abzustimmen. Außerdem werden Kindern in der Kommunikation ihrer eigenen Grenzen gestärkt. Es ist daher davon auszugehen, dass *PiKS* mittelbar auch einen positiven Einfluss auf aggressives Verhalten und Gewalt von Erwachsenen hat. Bei Kindern sollen durch *PiKS* bereits auftretende aggressive Verhaltensweisen vermindert werden. Aufgrund der Zielgruppe von kleinen Kindern wird nicht davon ausgegangen, dass Gewalt bereits auftritt (s. Kap. 2.1.3). Langfristig soll durch *PiKS*, entsprechend des primärpräventiven Gedankens, der späteren Entstehung von übermäßiger Aggression und Gewalt unter Kindern vorgebeugt werden.

Ein Entstehungsmodell von Aggression ist ausführlich in Kapitel 2.1.4 erläutert. *PiKS* setzt mit einer Vielzahl von Einzelbausteinen auf verschiedenen Ebenen an den Einflussfaktoren dieses Modells an. Wo genau jeder dieser Bausteine zu verorten ist, wird in Kapitel 4 jeweils bei der Darstellung der Bausteine erläutert.

3.1.2 Problembewusstsein

Eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung von Präventionsprogrammen ist ein Problembewusstsein bei den Beteiligten. In den beteiligten Kollegien sollten Aggression und Gewalt und dessen negative Auswirkungen als gewichtiges Thema wahrgenommen werden. Es sollte die Einstellung vorherrschen, dass Prävention von Aggression und Gewalt

notwendig ist und dass ein Programm hilfreich für die Umsetzung dieser Thematik ist (Durlak & DuPre, 2008). Diese Einstellung sollte vor allem auch durch die KiTa- bzw. Schulleitung unterstützt werden, da deren Unterstützung ein Prädiktor dafür ist, dass Pädagoginnen ein Gewaltpräventionsprogramm über einen längeren Zeitraum hinweg umfassend implementieren (Haataja, Ahtola, Poskiparta & Salmivalli, 2015). Der wahrgenommene subjektive Bedarf an einer Intervention hat zudem entscheidende Effekte auf das Engagement für diese Intervention (Sutton & Dixon, 1986) und somit deren umfangreiche Umsetzung.

In *PiKS* soll das allgemeine Problembewusstsein der Pädagoginnen für Gewaltprävention zum einen in den Fortbildungen zu der Thematik (s. Kap. 4.2.1) gefördert werden, in denen eine ausführliche Problemanalyse erfolgt. Zusätzlich soll die Rückmeldung der verschiedenen Befragungszeitpunkte (s. Kap. 4.1.1) vor Augen führen, dass an der eigenen KiTa bzw. Schule das Thema Aggression eine Rolle spielt und somit ein Bedarf für Reduktion dieses Verhaltens besteht. Auch der Beitrag, den eine frühzeitige Stärkung von Kindern für die langfristige Prävention von Aggression und Gewalt leistet, soll hervorgehoben werden. Durch die Rückmeldung der Befragungsergebnisse wird zudem verdeutlicht, dass *PiKS* wirksam in der Reduktion von Aggression ist.

3.1.3 Aktive Beteiligung von Eltern und Pädagoginnen

Für die Umsetzung von *PiKS* ist es entscheidend, alle Akteure mit einzubeziehen. Wenn sowohl das komplette Kollegium als auch die Eltern aktiv in ein Programm eingebunden sind und somit gemeinsam in die gleiche Richtung agieren, erhöhen sich die Chancen für den Erfolg eines Programms (Bradshaw, 2015). Auch hierfür ist die aktive Unterstützung durch die KiTa- bzw. Schulleitung essentiell. Diese sollte Zuversicht in die Maßnahmen haben, klare Erwartungen kommunizieren und entsprechende Prioritäten setzen (Desimone, 2002). Grundsätzliche Entscheidungen sollten im Konsens und nach ausführlicher Diskussion innerhalb der Kollegien von allen Pädagoginnen getragen werden. Werden Erzieherinnen und Lehrkräfte von Beginn an und auch im weiteren Verlauf aktiv in ein Programm mit eingebunden, stehen sie eher hinter dem Programm und zeigen mehr Engagement in der Umsetzung des Programms (Low & Van Ryzin, 2014; Schultes, Stefanek, van de Schoot, Strohmeier & Spiel, 2014). Dies erhöht die allgemeine Effektivität von Programmen (Kyriakides et al., 2014). Konkret gibt es Hinweise darauf, dass das Engagement

für ein Programm vonseiten der Lehrkräfte zu einer Verminderung von Aggression unter Schülern führt (Espelage et al., 2014).

Auch die Einbindung von Eltern ist wichtig. In vielen Untersuchungen hat sich gezeigt, dass diejenigen Programme am effektivsten sind, die in irgendeiner Form die Eltern mit einbeziehen (Bradshaw, 2015). Alle Pädagoginnen und Eltern sollten ein einheitliches Verständnis von Aggression und Gewalt und den Umgang damit haben, um den Kindern eindeutige Normen und Verhaltensgrundsätze zu vermitteln (Olweus, 2006).

In *PiKS* soll die aktive Beteiligung der Pädagoginnen durch einen anhaltenden Einbezug aller Kolleginnen in die Entscheidungen bzgl. des Programms erreicht werden. Dies geschieht durch anhaltende Prozessreflexionen im Kollegium (s. Kap. 4.1.6) und das gemeinsame Erarbeiten eines Vorgehens, einer gemeinsamen Vision (s. Kap. 4.1.2). Um *PiKS* in bestehende Bemühungen mit einzubetten und somit ebenfalls das Engagement der Beteiligten zu sichern, werden bereits an der Einrichtung vorhandene Maßnahmen in *PiKS* integriert (s. Kap. 4.1.4). Die Eltern werden bei *PiKS* aktiv durch fortlaufende Informationen zum Programmablauf und assoziierten Inhalten (s. Kap. 4.3.2) sowie Elternworkshops (s. Kap. 4.3.3) mit eingebunden.

3.1.4 Klare und einheitlich umgesetzte Regeln für den sozialen Umgang

Die Reduktion von Aggression soll auch dadurch erreicht werden, dass innerhalb der Einrichtungen und darüber hinaus klare Normen und Regeln zum sozialen Umgang miteinander und zum Umgang mit aggressivem Verhalten herrschen. Gemeinsame Normen und ein einheitliches Vorgehen sind auch Indikatoren für ein positives Schulklima (Williams & Cornell, 2006).

Da es zur Entwicklung von Kindern dazugehört, Grenzen auszutesten und diese zu spüren zu bekommen, herrscht in der aktuellen Literatur und Praxis weitgehend Einigung darüber, dass es für die Entwicklung von Kindern förderlich ist, ihnen diese Grenzen aktiv aufzuzeigen. Dies gilt auch für aggressives Verhalten, wo ein Nichts-Tun durch Erwachsene meist weitere Regelverletzungen provoziert (Haug-Schnabel, 2006). Wichtig ist, dass diese Grenzen einheitlich sind. Verschiedene Erwachsene sollten sich im Umgang mit den Kindern also darüber einig sein, welches Verhalten sozial akzeptabel ist und welches nicht. Die Konsequenzen für Regelverletzungen sollten ebenfalls einheitlich erfolgen, um aggress-

sives Verhalten unter Kindern erfolgreich zu reduzieren (Bradshaw, 2015). Dies gilt besonders für das Verhalten von Pädagoginnen innerhalb einer KiTa/Schule.

Die von Lehrkräften wahrgenommene Zusammenarbeit in Bezug auf Gewaltprävention wirkt sich positiv auf die Wirksamkeit entsprechender Programme aus (Low & Van Ryzin, 2014). Dies könnte dadurch erklärt werden, dass Kinder sich in solchen Einrichtungen sicherer fühlen, in denen sie mehr Einheitlichkeit in der Regeleinforderung durch verschiedene Erwachsene erleben (Williams & Cornell, 2006). Werden Normen und Erwartungen einheitlich vertreten, wird ihnen mehr Legitimität zugesprochen und ihnen wird eher entsprochen (Payne, 2008). Klare Regeln zum Sozialverhalten an KiTas und Schulen sind also vor allem dadurch wirkungsvoll, dass sie als fair wahrgenommen werden und dadurch auch von den Kindern akzeptiert werden. Dies beinhaltet, dass KiTas und Schulen Regeln festsetzen und beibehalten, klare Erwartungen kommunizieren, diese Regeln konsistent durchsetzen und Regeleinhaltung positiv verstärken. Dann können Regeln optimal gewaltpräventiv wirken (Gottfredson et al., 2005). Diese Annahmen beziehen sich auf einzelne aggressive Verhaltensweisen, auf welche direkt reagiert werden sollte.

Eine Ausnahme bilden bereits vertiefte aggressive Interaktionen, die sich über einen längeren Zeitraum aufgebaut haben, wie z.B. Bullying (s. Kap. 2.1.1). Wie in Kapitel 2.2.3 beschrieben, kann dabei der Versuch, von außen klare Täter des komplexen Konflikts zu identifizieren und zu bestrafen, eher kontraproduktiv sein. Es besteht die Gefahr, dass sich dadurch Täterrollen verfestigen. Bei Bullying bietet sich eher ein Vorgehen nach dem sogenannten *No-Blame-Approach* (s. Kap. 4.1.9) an, in dem Ausübende von Aggression auf eine positive Weise zur Verantwortung für das Wohlergehen des Opfers von Aggression herangezogen werden.

Die konsequente Einforderung von Regeln in konkreten Konfliktsituationen einerseits und die konstruktive Einbeziehung möglicher Täter systematischer Aggression andererseits widersprechen sich nicht. Lehrkräfte können durchaus in Einzelsituationen das Beschimpfen eines Kindes durch kurzfristige Konsequenzen unterbinden, in der längerfristigen Bearbeitung von Konflikten jedoch statt der Bestrafung von festen Tätergruppen eine gemeinsame Lösung für alle Beteiligten unterstützen. Beide Vorgehensweisen fördern ein wertschätzendes Klima an einer KiTa bzw. Schule. Idealerweise wird auch den Eltern ein ähnliches Muster an Normen und Regeln vermittelt. Wenn Kinder auch kontextübergrei-

fend, also sowohl in der KiTa/Schule als auch zuhause, sicher sein können, welches Verhalten akzeptiert ist und welches nicht, fällt es ihnen leichter, entsprechende Verhaltensweisen dauerhaft umzusetzen.

In *PiKS* werden gemeinsame Normen zum Umgang mit Aggression in einem gemeinsamen Selbstverständnis zum angemessenen Umgang mit Konflikten (s. Kap. 4.1.3) formuliert. Diese Selbsterklärung sollte von allen Pädagoginnen und Eltern einer Einrichtung getragen werden und idealerweise auch zwischen KiTa und Schule übereinstimmen, damit Kinder auch beim Schuleintritt Kontinuität erleben. Konkrete Regeln zum sozialen Umgang miteinander sollen innerhalb von Gruppen bzw. Klassen die Einheitlichkeit im Umgang mit Aggression sicherstellen (s. Kap. 4.2.2). Idealerweise sollten diese Regeln auch innerhalb einer Einrichtung vereinheitlicht werden. In der Kollegiums-Diskussion um den Umgang mit Konsequenzen von Regelverletzungen soll auch die Kollegiale Fallberatung (s. Kap. 4.1.7) unterstützen, in der Pädagoginnen gemeinsam das Vorgehen in konkreten Fällen abstimmen können. Für eine Orientierung an den Normen und eine Umsetzung der Regeln auch über den Klassenraums hinaus, soll die Pausensituation optimiert werden (s. Kap. 4.1.8). Dieses gemeinsame Vorgehen soll auch zu einer Verbesserung des Schulklimas beitragen. Dieses wird weiter gefördert durch eine Ressourcenorientierung der Pädagoginnen in der schulischen Arbeit (s. Kap. 4.1.5).

3.1.5 Sozial-emotionale Kompetenzen und sozial kompetentes Verhalten

Eine Vielzahl von Programmen zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen bei Kindern erweist sich als wirksam für die Reduktion von Aggression und Gewalt (Petermann & Wiedebusch, 2008). Diese sozialen Kompetenz-Programme werden jedoch traditionell kaum mit Mehrebenen-Präventionsprogrammen in Verbindung gebracht (Borgwald & Theixos, 2013). Anders herum ist im ursprünglichen Olweus-Konzept die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen nicht enthalten. Es erscheint aber sinnvoll, diese als Baustein in systemischen Programmen einzubauen, was auch von anderen Autoren vorgeschlagen wird (z.B. Bannenberg et al., 2004). Die Idee dahinter ist, dass es bei den häufig begrenzten Ressourcen schwierig ist, allein die Risikofaktoren für Aggression effektiv und nachhaltig einzudämmen. Die Förderung von Schutzfaktoren – wie z.B. die sozial-emotionalen Kompetenzen – ist dagegen im schulischen Rahmen gut umsetzbar und daher ein wichtiger Bestandteil von schulischer Gewaltprävention (Gollwitzer, 2007).

Kindern, die sich übermäßig aggressiv verhalten, fehlt es häufig an altersangemessener Empathie für andere und an der Fähigkeit zur konstruktiven Abwägung sozialer Handlungsalternativen, ihre Soziale Informationsverarbeitung weist Defizite auf (s. Kap. 2.1.4). Die Soziale Informationsverarbeitung kann in entsprechenden Programmen gefördert werden, die sinnvollerweise als Breitentraining für alle Kinder angelegt sind (Borgwald & Theixos, 2013). Darin geht es meist darum, „Kinder in die Lage zu versetzen, soziale Hinweisreize so interpretieren zu können, dass das Verhaltensresultat von Betroffenen wie Außenstehenden akzeptiert und toleriert werden kann“ (Haug-Schnabel, 2006, S. 149). Wenn alle Kinder in diesen Fähigkeiten gestärkt werden, lernen aggressive Kinder einerseits alternative Verhaltensweisen. Andererseits wird ihnen von anderen Kindern mehr Empathie für ihr Verhalten entgegengebracht, was dabei unterstützt, aggressives Verhalten zu vermeiden (Staub, Peralman, Gubin & Hagengimana, 2005). Zusätzlich hat ein Breitentraining auch einen inklusiven Charakter: Aggressive Kinder werden nicht an den Pranger gestellt, sondern so behandelt, wie alle anderen Kinder auch. Ihnen wird es somit leicht gemacht, eine andere Rolle als die des „Täters“ einzunehmen (Borgwald & Theixos, 2013). Gleichzeitig können Opfer von Aggression von einem solchen Training profitieren. Es kann die maladaptiven Gedanken eines Kindes, das Opfer von aggressivem Verhalten ist, verändern: Durch Hineinfühlen in den Täter kann erlebte Aggressivität besser verstanden werden, sodass sich das Gefühl von Kontrolle erhöht (Shnabel & Nadler, 2008) und die Ursachen nicht bei sich selbst gesucht werden (Juvonen & Graham, 2014). Zudem ist es für Kinder leichter, sozial-kompetentes Verhalten zu zeigen, wenn auch Gleichaltrige dieses kennen und anwenden.

Doch allein ein Training sozial-emotionaler Kompetenzen führt nicht automatisch zu sozial kompetentem Verhalten. Wie in Kapitel 2.1.4 beschrieben, kann ein solches Verhalten nur dann gezeigt werden, wenn dies durch die äußeren Bedingungen gefördert wird. Hierbei hat sich vor allem ein positives Schulklima als hilfreich erwiesen. Dieses unterstützt Kinder dabei sich tatsächlich zu trauen, sich sozial kompetent zu verhalten und bei den Lehrkräften Unterstützung dafür zu bekommen (Low & Van Ryzin, 2014).

In *PiKS* ist die zentrale Maßnahme zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen ein entsprechendes wöchentliches Training für alle Kinder in den KiTas und Schulen (s. Kap. 4.3.1). Zur weiteren Unterstützung sozial kompetenten Verhaltens ist es wichtig, dass die-

ses von Erwachsenen wahrgenommen und verstärkt wird (s. Kap. 4.1.5). Kinder können im gegenseitigen Miteinander sozial kompetentes Verhalten entwickeln und erproben. Dies gelingt im schulischen Kontext besonders gut durch den Klassenrat (s. Kap. 4.2.3) und das Kooperative Lernen (s. Kap. 4.2.4). Elternarbeit (s. Kap. 4.3.2 & 4.3.3) trägt wesentlich dazu bei, dass Kinder auch zuhause im Erlernen und Anwenden von sozial-emotionalen Kompetenzen unterstützt werden.

3.2 Implementierung von *PiKS*

Nach Analyse der deutschsprachigen Präventionslandschaft wurde der Bedarf für ein systematisches Gewaltpräventionsprogramm für Kinder in KiTas und Grundschulen deutlich, dessen Wirkung in einer systematischen Evaluation überprüft werden konnte. Hierzu entwarfen Judith Lanphen und Ulrich Wagner an der Philipps-Universität Marburg ein Programm für „Integrierte Gewaltprävention“, welches in der späteren überarbeiteten Version in *PiKS* umbenannt wurde. Der Grundaufbau mit seinem Ansatz an mehreren Ebenen orientiert sich an Olweus (s. Kap. 2.2.2). Die Einzelmaßnahmen sind teilweise aus dessen OBPP übernommen, orientieren sich jedoch stark an ihrer Durchführbarkeit für jüngere Kinder sowie der theoretischen und empirischen Wirksamkeit. Im Folgenden werden zunächst der Ablauf des Pilotprojekts (Kap. 3.2.1) und anschließend die daraus gewonnenen Erkenntnisse für ein aktuelles Modell des Programms *PiKS* dargestellt (Kap. 3.2.2). Schließlich wird ein Überblick über die in der vorliegenden Arbeit evaluierte Projektlaufzeit gegeben (Kap. 3.2.3).

3.2.1 Ablauf einer ersten Pilotphase (2009-2010)

Nach Konzeption des Vorläufer-Projekts „Integrierte Gewaltprävention“ fand von November 2009 bis Oktober 2010 eine Pilotphase in einer Kleinstadt im hessischen Landkreis Marburg-Biedenkopf statt. Dort führten zwei KiTas mit insgesamt 215 Kindern und zwei Grundschulstandorten mit insgesamt 250 Kindern das Programm durch. Die formalen Grundprinzipien des Programms waren ein evidenz-basiertes Vorgehen, ein Mehrebenen-Ansatz, die flexible Anpassung an die Einrichtungen, die Kooperation zwischen KiTa und Schule und eine externe Unterstützung durch eine Programm-Managerin. Diese Grundprinzipien wurden für das fertige Konzept von *PiKS* beibehalten und sind in Kapitel 3.3 ausführlich erläutert. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden an dieser Stelle nicht alle Inhalte des ursprünglichen Konzepts dargestellt. Sie finden sich – ebenso wie eine ausführliche Darstellung der unten zusammengefassten Ergebnisse der Befragungen – im Abschlussbericht der Pilotphase (Lanphen & Wagner, 2010). Ein Großteil der Inhalte wurde in das fertige Konzept von *PiKS* übernommen, diese sind in Kapitel 4 ausführlich dargestellt.

Ziel der Pilotphase war es, das Konzept mit einer systematischen Prozessevaluation auf seine praktische Durchführbarkeit zu überprüfen und entsprechend anzupassen. Zu die-

sem Zweck wurden zu Beginn der Pilotphase sowie sechs Monate später Eltern, Pädagoginnen und Schüler der Klassen 2-4 befragt. In der ersten Befragung sollte ein Ist-Stand von aggressivem Verhalten erfasst und der wahrgenommene Bedarf für ein Programm zur Gewaltprävention erfragt werden. Die zweite Befragung diente hauptsächlich zur Reflexion der bisherigen Arbeit. Die Ergebnisse beider Befragungen dienten neben einer Vielzahl persönlicher Gespräche und Absprachen als Grundlage für die Anpassung des Programms.

Ein Großteil der Pädagoginnen der Pilotphase sah einen Bedarf in der Prävention von Aggression und Gewalt bei ihren Kindern. Außerdem beurteilten die Pädagoginnen das Programm als geeignet, Kinder in der Entwicklung sozialer Kompetenzen zu unterstützen und zur konstruktiven Konfliktlösung zwischen den Kindern beizutragen. Innerhalb der Kollegien herrschte dazu eine recht einheitliche Meinung – es konnte also von einer gemeinsamen Vision ausgegangen werden, welche einen zentralen Baustein von *PiKS* darstellt.

In allen Einrichtungen wurde *Faustlos* als Programm zum Training sozial-emotionaler Kompetenzen der Kinder eingesetzt. In den KiTas gelang über ein halbes Jahr hinweg eine wöchentliche Umsetzung des Programms in allen Gruppen. Die Erzieherinnen beurteilten das Programm als hilfreich für die Lösung von Konflikten. An den Schulen wurde das Programm von den Lehrkräften ebenfalls positiv beurteilt. In der Umsetzung gab es jedoch Schwierigkeiten: Die meisten Lehrkräfte benötigten entgegen anderslautenden Absprachen mehrere Monate (bis zur zweiten Befragung), um überhaupt mit *Faustlos* in ihren Klassen zu beginnen. Durch späteres mündliches Nachfragen wurde deutlich, dass eine regelmäßige Implementierung in den meisten Klassen nicht erreicht wurde.

Um die Eltern in das Programm mit einzubeziehen gab es schriftliche Informationen über Aushänge und Elternbriefe, außerdem fanden ein Elternabend und ein Elternworkshop statt. Darin wurden die Eltern über das Programm informiert und darüber, wie sie die Inhalte zuhause unterstützend aufgreifen können. Sowohl Eltern als auch insbesondere die Lehrkräfte äußerten jedoch unterschiedliche Vorstellungen zum Umgang mit Aggression und Gewalt und hatten Bedenken, dass die jeweils andere Gruppe (Lehrkräfte bzw. Eltern) die Thematik anders angehe als sie selbst. Diese unterschiedlichen Vorstellungen konnten durch Fortbildungen für die Pädagoginnen einerseits und durch die Elternveranstaltungen andererseits teilweise angeglichen werden.

Weitere Bausteine (z.B. Umgang mit Schwierigkeiten einzelner Kinder, weitere Konfliktlösungsprogramme in den Gruppen/Klassen) wurden aufgrund des kurzen Umsetzungszeitraums nur theoretisch besprochen und für die Zukunft angedacht. Da nach einem Jahr jedoch die externe Unterstützung durch die Programm-Managerin endete, wurden die meisten dieser Überlegungen am Standort nicht weiterverfolgt (Lanphen& Wagner, 2010).

3.2.2 Erkenntnisse für ein aktualisiertes Modell

Insgesamt erwies sich das Konzept als durchführbar. Insbesondere die flexible Anpassung an die einzelnen Einrichtungen trug sehr dazu bei. Die externe Programm-Managerin war wichtig, um das Programm zu initiieren und am Laufen zu halten. Die Begleitung über ein Jahr erwies sich jedoch als deutlich zu kurz. Der Mehrebenen-Ansatz und die Kooperation von KiTa und Schule funktionierten in Ansätzen ebenfalls – für beides wäre jedoch ein längerer Projektzeitraum ebenfalls hilfreich gewesen. Die theoretisch ausgewählten Bausteine wurden von den Pädagoginnen akzeptiert, in der Umsetzung gab es noch einige Schwierigkeiten. Insbesondere das Programm *Faustlos* wurde insgesamt zwar als positiv beurteilt, die Umsetzung erfolgte jedoch teilweise schleppend. Hier war ebenfalls die kurze Projektlaufzeit hinderlich – über einen längeren Zeitraum hätte sich das Programm ggf. besser etablieren lassen. Die Einbeziehung der Eltern zeigte erste kleine Erfolge – die Vorstellungen zum Thema Gewaltprävention näherten sich denen der Pädagoginnen an. Auch dies hätte in einem längeren Projektzeitraum vertieft werden können.

Als förderliche Faktoren für das Programm erwiesen sich neben dem Engagement der Einrichtungsleiterinnen vor allem die Angebote der externen Unterstützung. Diese waren im Einzelnen ausführliche Vorgespräche, die regelmäßige Reflexion der Arbeit mit der Programm-Managerin, die Verbindlichkeit durch diese externe Begleitung, die Unterstützung bei der Elternarbeit, die technische und organisatorische Unterstützung sowie die Koordination zwischen KiTas und Grundschulstandorten. Die zentrale Bedeutung der externen Unterstützung für das Programm wurde somit deutlich.

Schwierigkeiten und Hindernisse, die in der Pilotphase und der begleitenden Prozessevaluation deutlich wurden, waren Personalmangel und fehlende zeitliche Kapazitäten der Pädagoginnen, zu wenig Zeit für Absprachen im Vorfeld (v.a. im Schulkollegium), teilweise unverbindliche Absprachen, ungünstige räumliche Bedingungen (in den KiTas fehlten teil-

weise Räumlichkeiten zur Durchführung von *Faustlos* mit einer Teilgruppe von Kindern), fehlende Resonanz von Seiten der Eltern (geäußert durch die Erzieherinnen) und Sprachschwierigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund.

Aus dieser Pilotphase ergaben sich Empfehlungen für ein revidiertes Modell von *PiKS*. Diese umfassten die weitere Einbeziehung von zusammengehörigen KiTas und Grundschulen, eine längere Vorlaufzeit und höhere Verbindlichkeit der Teilnahmebedingungen für Einrichtungen, eine Anerkennung der Anstrengungen durch Unterstützung und Entlastung (von Seiten der Schulämter bzw. kommunal Verantwortlichen), die Verteilung der einzelnen Bausteine auf einen längeren Zeitraum und die Beibehaltung der formalen Grundprinzipien (z.B. der externen Unterstützung) (Lanphen & Wagner, 2010).

3.2.3 Umsetzung in einer zweiten Projektlaufzeit (2012 – 2015)

Nach Ablauf des Pilotprojekts und der Anpassung des Programms mithilfe der daraus gewonnenen Erkenntnisse, wurde *PiKS* in einem zweiten Projektzeitraum umgesetzt. Für diese Projektzeit konnten sich alle KiTas des Landkreises Marburg-Biedenkopf jeweils im Tandem mit einer zugeordneten Grundschule bewerben. Es wurden schließlich alle sechs KiTas und vier Grundschulstandorte einer Kleinstadt im Landkreis ausgewählt. Dies war besonders günstig, da so sichergestellt werden konnte, dass langfristig fast alle Kinder, die in der KiTa an *PiKS* teilnehmen, auch in der Grundschule weiter an *PiKS* teilnehmen werden. Das Programm wurde in diesem zweiten Projektzeitraum von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit betreut, die auch das Konzept des Programms weiter anpasste. Die Umsetzung der einzelnen Maßnahmen in diesem Projektzeitraum ist ausführlich in Kapitel 4 beschrieben. Außerdem erfolgte eine ausführliche Prozess- und Ergebnisevaluation, deren Methoden (Kap. 5) und Ergebnisse (Kap. 6) im weiteren Verlauf dieser Arbeit dargestellt sind.

3.3 Formale Grundprinzipien von *PiKS*

Für die Konzeption und Implementierung von Präventionsprogrammen haben verschiedene Institutionen Leitlinien entwickelt. Ein Set solcher Leitlinien wird zur Einstufung von Präventionsprogrammen auf der Grünen Liste Prävention des Landespräventionsrats Niedersachsen verwendet (Landespräventionsrat Niedersachsen). *PiKS* orientiert sich an diesen Leitlinien. Zusätzlich wurden Forschungsergebnisse einbezogen, die aufzeigen, welche Rahmenbedingungen bei der Umsetzung von Präventionsprogrammen im Alltag förderlich sind (z.B. Desimone, 2002, Durlak & DuPre, 2008). Durch dieses Vorgehen soll die praktische Umsetzbarkeit und eine möglichst gute Implementierung von *PiKS* gewährleistet werden (s. Kap. 2.2.5). So ist *PiKS* keine einmalige Intervention, sondern ist langfristig angelegt. Dies hat sich für die Effekte von Prävention als wirksamer gegenüber Kurzzeitinterventionen erwiesen (Bradshaw, 2015). *PiKS* wird nicht nur von externen Professionellen durchgeführt, sondern strebt den Aufbau von Rollenvorbildern im Alltag, in Form von Erzieherinnen, Lehrkräften und Eltern an. Das Programm begleitet so früh wie möglich die Entwicklung der Kinder (s. Kap. 2.2.4) und ist dem Entwicklungsstand dieser Altersgruppe angemessen. In den folgenden Unterkapiteln werden die Umsetzung der zentralen Leitlinien evidenz-basierten Vorgehens und ein Ansatz auf vielen Ebenen beschrieben. Weiterhin werden die Grundprinzipien flexibler Anpassung, Kooperation zwischen KiTa und Schule und eine externe Unterstützung begründet und dargestellt.

3.3.1 Theorie- und evidenz-basiertes Vorgehen

Viele Präventionsprogramme entstehen aus der Praxis heraus. Nach Augenscheinlogik wird ein Konzept erstellt, das bestimmte Auswirkungen haben soll. Diese Wirkung wird häufig nicht überprüft. Wichtige Qualitätsmerkmale von Präventionsmaßnahmen aggressiven Verhaltens sind jedoch die theoretische Fundierung und die Güte der Evaluation (Scheithauer & Hayer, 2007). Damit Programme nicht nur theoretisch effektiv sind, ist es wichtig, einen Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis herzustellen (Odgen & Fixsen, 2014). Dabei sollten einerseits wissenschaftliche Erkenntnisse in die Praxis übertragen werden, andererseits die Erkenntnisse und Bemühungen von Praktikern in wissenschaftliche Untersuchungen einbezogen werden. Idealerweise sollte die Vernetzung zwischen Wissenschaft und Praxis ein andauernder gegenseitiger Feedback-Prozess sein (Green, 2008). *PiKS* strebt an, dies zu realisieren.

Bei *PiKS* handelt es sich um ein Rahmenkonzept mit vielen Einzelbausteinen. Das Rahmenkonzept orientiert sich an dem positiv evaluierten OBPP von Olweus (2006). Die einzelnen Bausteine lehnen sich zum Teil an die des Olweus-Programms an, zum Teil sind sie als Erweiterung des Programms zusätzlich eingefügt worden. Bei der Auswahl der Bausteine wurde berücksichtigt, ob sich deren Wirksamkeit auch theoretisch begründen lässt (Theoriebasiertheit) und inwieweit sie sich in Untersuchungen als effektiv zur Prävention von Aggression und Gewalt erwiesen haben (Evidenzbasiertheit). Die konkreten theoretischen und empirischen Grundlagen für die einzelnen Bausteine finden sich in Kapitel 4.

Um die Umsetzbarkeit von *PiKS* zu überprüfen und zu optimieren, wurde das Programm von 2009 bis 2010 einem Pilotprojekt erprobt (s. Kap. 3.2.1). Begleitend fand eine Prozessevaluation statt, die Erkenntnisse zur besseren Umsetzbarkeit von *PiKS* ergab, welche in die anschließende Projektlaufzeit eingebaut wurden. Um die Umsetzung und Wirkung dieses optimierten Konzepts zu überprüfen, wurde für die Projektlaufzeit von 2012-2015 eine umfassende Prozess- und Ergebnisevaluation durchgeführt. Der Ablauf und die Ergebnisse dieser Evaluation sind in Kapitel 5 und 6 ausführlich dargestellt.

3.3.2 Mehrebenen-Ansatz

Einzelmaßnahmen sollten nicht isoliert umgesetzt werden, sondern in ein Gesamtkonzept eingebettet sein; dies erhöht ihre Effektivität (Wilson, Gottfredson & Najaka, 2001). Die Prävention von Aggression und Gewalt ist daher dann besonders wirksam, wenn sie darauf abzielt, ein ganzes Schulklima zu verändern und nicht nur einzelne Komponenten (Low & Van Ryzin, 2014; Payne, 2008). Beim OBPP, das als Grundlage für *PiKS* diente, hat sich insbesondere der Mehrebenen-Ansatz als effektiv erwiesen (Bannenberg et al., 2004). Mehrebenen-Programme, die langfristig angelegt sind und auf eine vernetzte und gemeinsame Problemlösung abzielen, zeigen deutliche und nachhaltige Verbesserungen, die zudem mit Vergleichs- und Verlaufsstudien wissenschaftlich belegt werden können. Diese Programme wollen einen Rahmen schaffen, in dem Gewalt durch Thematisierung, Grenzziehung und Integration im Schulalltag keine Chance hat (Bannenberg & Rössner, 2006).

Wie das OBPP setzt *PiKS* an unterschiedlichen Ebenen an, auf denen das Thema Aggression und deren Reduktion und Prävention bearbeitet wird. Dies geschieht auf Einrichtungsebene in den gesamten KiTas und Grundschulen, auf Gruppen-/Klassenebene in den ein-

zelenen KiTa-Gruppen und Schulklassen und auf Individualebene in der Arbeit mit einzelnen Kindern. Akteure auf den verschiedenen Ebenen sind neben den Kindern auch deren Eltern und die gesamten Kollegien von KiTa-Erzieherinnen und Lehrkräften. Zusätzlich wird versucht, das Umfeld der Einrichtungen (z.B. Kommune, Sportvereine) mit einzubeziehen. Zentral ist die Verknüpfung der Ebenen. Die Inhalte und Prozesse, die in den verschiedenen Ebenen vermittelt werden, sind aufeinander abgestimmt. Auf diese Weise sollen sie sich möglichst optimal ergänzen und sich gegenseitig verstärken.

3.3.3 Flexible Anpassung

Für Präventionsprogramme ist es sinnvoll, Trainingsmanuale als Leitfaden zur Durchführung des Programms zu haben, da so ein gewisser Standard in der Umsetzung gewährleistet werden kann (Bannenberget al., 2013). Diese Anleitung sollte jedoch offen genug sein, um auf die Gegebenheiten und Bedürfnisse der jeweiligen Einrichtungen einzugehen. Entscheidend für die Wirksamkeit von Präventionsprogrammen ist die richtige Mischung aus Programmtreue und Adaption (Durlak & DuPre, 2008). Bei allen Beteiligten wird eine höhere Akzeptanz für die Einführung eines Programmes erreicht, wenn dieses an bereits vorhandenen Aktivitäten ansetzt. Besonders gut funktionieren die Programme, in denen Einrichtungen einzelne Bausteine anhand fester Leitelemente selbst entwickeln oder anpassen (Kyriakides et al., 2014). Dadurch wird im Verlauf des Programms auch das Engagement für seine erfolgreiche Umsetzung erhöht. Diese Adaptivität ist zunächst eine größere Herausforderung für die umsetzenden Einrichtungen, da nicht einfach ein fertiges Konzept übernommen werden kann, sondern eine Anpassung an die eigene Einrichtung erfolgen muss. Ein gewisses Maß an Adaptivität fördert jedoch die Auseinandersetzung mit tatsächlichen Gegebenheiten statt mit theoretischen Überlegungen. Damit trägt Adaptivität zu längerfristigen Transfereffekten auf der Verhaltensebene und eine Generalisierung auf andere Kontexte bei (Gollwitzer, 2005).

PiKS besteht aus einem festen Gesamtkonzept, die verwendeten Bausteine können jedoch variiert werden. Oft ist es sinnvoll, bereits vorhandene Maßnahmen zur Gewaltprävention an den Einrichtungen mit einzubinden. Während einige Bausteine wahlweise eingebaut werden können, sind andere Bausteine fester Bestandteil des Programms (z.B. ein Training sozialer Kompetenzen für alle Kinder). Somit gewährleistet *PiKS* einerseits Adaptivität, stellt jedoch durch seine Kernelemente die Gesamtwirkung sicher.

3.3.4 Kooperation zwischen KiTa und Schule

Im Laufe ihrer Bildungslaufbahn haben Kinder immer wieder Übergänge von einer Bildungseinrichtung in die nächste. Einer der ersten Übergänge ist dabei der von der KiTa in die Grundschule. Er bedeutet eine Veränderung von einem sehr freien und spielerischen Umfeld in der KiTa in ein Schulsetting, in dem von den Kindern erwartet wird, weitgehend an einem festen Platz zu sitzen, zuzuhören und sich in die Strukturen des Unterrichts einzufügen. Zudem müssen Kinder in diesem neuen Umfeld eine eigene soziale Rolle finden und vor anderen vertreten. Diese Veränderung wird von den meisten Kindern (und deren Eltern) als sehr gravierend wahrgenommen (Denner & Schumacher, 2004). Bei solchen Entwicklungsübergängen nimmt das Risiko für Verhaltensauffälligkeiten zu, was durch die damit verbundenen Unsicherheiten für die Kinder zu erklären ist (Spröber, Schlottke & Hautzinger, 2008). Dabei beeinflussen die anfänglichen Verhaltensorientierungen von Kindern die Art der Beziehungen, die sie mit Mitschülern und Lehrkräften aufbauen (Ladd, Birch & Buhs, 1999). Durch auffällig aggressives Verhalten zu Beginn der Schulzeit, kann ein Kind also von Anfang an einen schlechten Stand bei Gleichaltrigen und Lehrkräften haben, welcher im Laufe der Schulzeit schwierig wieder umzukehren ist.

Fördermaßnahmen zur Stärkung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulbereich helfen Kindern, die sozialen und kognitiven Anforderungen beim Übergang in die Schule besser bewältigen zu können (Blair, 2002). Bei Kindern die altersgemäße sozial-emotionale Kompetenzen ausgebildet haben, ist ein Schulerfolg demnach wahrscheinlicher als bei Kindern, die Defizite in diesen Fertigkeiten aufweisen (Denham, 2006).

Für die Prävention von Aggression und Gewalt ist es also sinnvoll, die Unsicherheiten, welche Kinder beim Übergang von der Kita in die Grundschule häufig erleben können, zu reduzieren. Durch eine enge Kooperation zwischen KiTa und Grundschule geschieht dies auf zwei Arten. Zum einen können bestimmte Rituale und Strukturen über die Einrichtungen hinweg konstant gehalten werden, was Kindern den Übergang erleichtert. Um das zu erreichen, sind enge Absprachen zwischen KiTa und Grundschule erforderlich (Hammes-Di Bernado & Speck-Hamdan, 2007). Zum anderen sollte auch ein Präventionsprogramm zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen abgestimmt sein. Wenn an der Grundschule Ähnliches zum sozialen Miteinander vermittelt wird, wie schon in der KiTa, fällt Kindern die Orientierung leichter. Statt ihr soziales Verhalten neu anpassen zu müssen, können sie

bereits erworbene soziale Kompetenzen und Konfliktlösungsstrategien vertiefen und erweitern. Auch die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Bildungseinrichtung wird dadurch optimiert, da sich einheitliche Regeln in verschiedenen Einrichtungen wesentlich leichter kommunizieren lassen und bei den Eltern keine Verwirrung über unterschiedliche Erwartungen und Vorgehensweisen entsteht.

In *PiKS* spielt daher die Kooperation zwischen KiTa und Schule eine zentrale Rolle. Idealerweise sollte das Programm nur von einer Kombination aus den KiTas und Grundschulen umgesetzt werden, welche von denselben Kindern besucht werden. So kann sichergestellt werden, dass den Kindern in KiTa und Grundschule dieselben Grundsätze zu sozialem Verhalten und Konfliktlösungsstrategien vermittelt werden. Weiterhin werden durch gemeinsame Konzeptionen und Absprachen die Voraussetzungen für die Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen, Lehrkräften und Eltern verbessert.

3.3.5 Externe Unterstützung durch eine Programm-Managerin

Bei der Einführung neuer Programme entstehen an KiTas und Schulen häufig zusätzliche Herausforderungen und Belastungen. Insbesondere die Koordination der Rahmenbedingungen bedeutet eine zeitliche Mehrbelastung und erfordert zusätzliche inhaltliche Kapazität. Durch die begrenzten zeitlichen Ressourcen der Erzieherinnen und Lehrkräfte kann dies dazu führen, dass Präventionsprogramme nicht in optimaler Form und in hinreichendem Umfang umgesetzt werden. Eine externe inhaltliche und organisatorische Unterstützung kann dafür sorgen, dass die Kapazitäten an den Einrichtungen für die tatsächliche Umsetzung des Programms genutzt werden (Durlak & DuPre, 2008).

In Programmen wie *PiKS* sollen Pädagoginnen den Kindern Inhalte vermitteln und gleichzeitig Vorbilder für gewaltfreies Verhalten sein. Die entsprechenden Inhalte können in Fortbildungen vermittelt werden. Die Umsetzung und Übertragung in Alltagssituationen ist jedoch komplex und geht für Pädagoginnen häufig mit Unsicherheiten bezüglich der eigenen Rolle einher. Auch hier kann eine externe Unterstützung helfen, beispielsweise durch Hilfestellungen und Angebote zur Selbstreflexion und Feedback von außen (Desimone, 2002).

Ein wesentliches Merkmal des *PiKS*-Programms ist, dass es eine Person mit Fachkompetenz gibt, die die Umsetzungsplanung koordiniert und den Einrichtungen im Laufe der Um-

setzung zur Seite steht. Diese Person dient als „Implementierungs-Coach“ (Bradshaw, 2015) und Programm-Managerin. Sie soll die konsistente Umsetzung der Maßnahmen erleichtern, indem sie:

- Das Programm in Zusammenarbeit mit den Akteuren an die Bedürfnisse der Einrichtungen anpasst
- Arbeitstreffen moderiert
- Absprachen im Kollegium anstößt und zeitnah für Fragen zur Verfügung steht
- Anregungen und Ideen zum Umgang mit auftretenden Schwierigkeiten liefert
- Materialien (z.B. Elternbriefe, Arbeitsblätter) zur Verfügung stellt
- Fortbildungen und Elternabende organisiert bzw. selbst durchführt
- Fachliche Informationen zu den Themen Aggression und deren Prävention einbringt
- Strukturierte Reflexionen anregt und auf erste Erfolge hinweist

Die externe Unterstützung durch die Programm-Managerin ist besonders zu Beginn der Programmumsetzung (in den ersten 2-3 Jahren) von großer Bedeutung. Langfristiges Ziel ist die Stärkung der Pädagoginnen, damit das Programm im KiTa- und Schulalltag Routine wird. Innerhalb dieser Zeit sollte das Programm auch in den pädagogischen Grundsätzen der Einrichtungen (KiTa-Konzeption, Schulprogramm) fest verankert werden, damit eine dauerhafte Weiterführung des Programms gewährleistet ist.

Grundsätzlich sollte es sich bei der Programm-Managerin um eine Person handeln, die – anders als die Erzieherinnen und Lehrkräfte – von außerhalb der Einrichtungen kommt. Dies gewährleistet eine gewisse Distanz zum System, welche das Einbringen neuer Ideen und das Überdenken fester Strukturen erleichtert. Weiterhin sollte diese Person fachlich versiert sein im Feld Aggressionsprävention und der Förderung sozialen Kompetenzen sowie über Erfahrung mit den Abläufen und Akteuren in KiTas und Schulen verfügen. In der vorliegend evaluierten Projektlaufzeit wurde die Rolle der Programm-Managerin von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit als Mitarbeiterin der Philipps-Universität Marburg übernommen. Für zukünftige Umsetzungen sind auch Schulsozialarbeiterinnen, Schulpsychologinnen oder Mitarbeitende der kommunalen Jugendförderung denkbar – soweit sie explizit ausreichende zeitliche Ressourcen zur Begleitung des Programms haben.

4. Bestandteile von PiKS

„At least as important as the question ‘Which program works?’ are questions such as [...] ‘How can schools effectively design comprehensive packages of prevention strategies and implement them in a high-quality fashion?’“ (David B. Wilson)

PiKS funktioniert nach dem Baukastenprinzip. Auf verschiedenen Interventionsebenen (Einrichtungsebene, Gruppen-/Klassenebene, Individualebene) können verschiedene Einzelmaßnahmen (Bausteine) von Einrichtungen eingesetzt werden. Ein Teil dieser Bausteine ist verbindlich, da deren Umsetzung essentiell für die zentralen Prinzipien des Programms ist. Zudem können einige Einzelmaßnahmen ohne die Kombination mit anderen zu unerwünschten Interventionseffekten führen (Scheithauer & Hayer, 2007): Z.B. kann die gewünschte Reduktion aggressiven Verhaltens ohne gleichzeitigen Aufbau von Handlungsalternativen die Unsicherheit von Kindern in Konfliktsituationen erhöhen. Andere Bausteine von PiKS können optional im Laufe der Zeit von den Einrichtungen ergänzend eingeführt werden. Hierbei ist es langfristig nicht das Ziel, möglichst viele Bausteine umzusetzen. Dabei bestünde die Gefahr, dass wesentliche Kapazitäten der Beteiligten in Zusatzmaßnahmen gebunden werden, die keinen zusätzlichen Nutzen mehr haben. Eine anhaltende Situationsanalyse sollte herausstellen, an welchen Stellen in KiTas und Schulen noch Unterstützung notwendig und durch welche Maßnahmen diese zu erzielen ist. Zusätzliche Bausteine sollten entsprechend schrittweise eingeführt und dann dauerhaft umgesetzt werden. In der untenstehenden Beschreibung ist für die einzelnen Bausteine jeweils aufgeführt, ob sie verbindlich oder optional sind und ob sie für KiTas oder Schulen vorgesehen sind. Abbildung 3 gibt eine Übersicht über alle Bausteine in ihren jeweiligen Ebenen.

Entsprechend des formalen Grundprinzips der Theorie- und Evidenzbasiertheit (s. Kap. 3.3.1), sind alle Bausteine so konzipiert, dass ihre Wirksamkeit theoretisch begründet ist und es empirische Hinweise für ihre Wirksamkeit gibt. Hiermit wird versucht, die Lücke zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und deren Umsetzung in die Praxis (Odgen & Fixsen, 2014) zu schließen. In den nachfolgenden Abschnitten werden für die einzelnen Bausteine die theoretischen Grundlagen und die Umsetzung in der aktuellen Projektphase dargestellt. An welcher Stelle die verschiedenen Bausteine im theoretischen Entstehungsmodell von Aggression in Abbildung 1 in Kapitel 2.1.4 ansetzen, ist jeweils bei der Beschreibung der Ebenen (Kap 4.1, 4.2 & 4.3) erläutert.

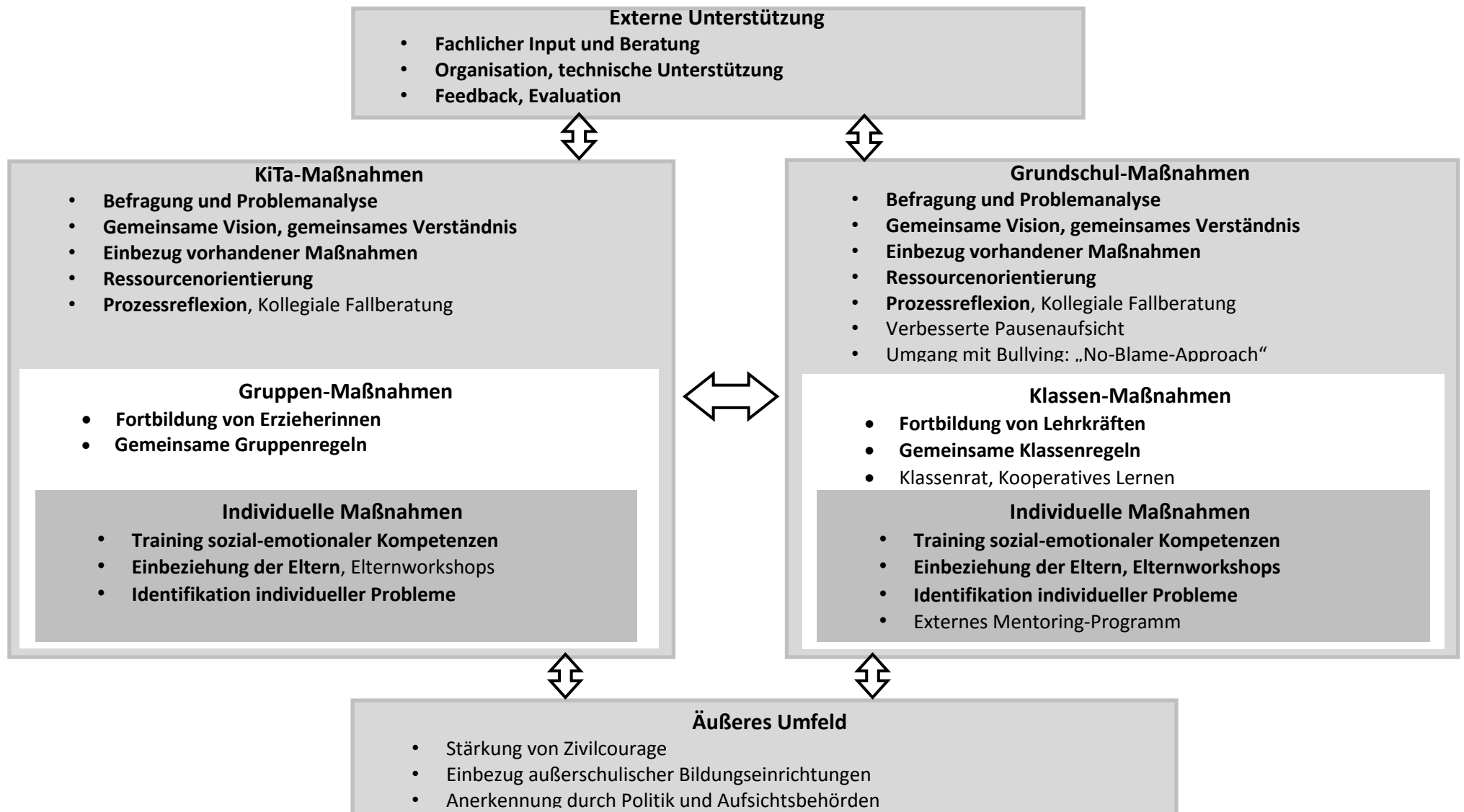


Abbildung 3. Die Bausteine von PiKS auf den verschiedenen Ebenen (verbindliche Bausteine fettgedruckt).

4.1 Einrichtungsebene

Prävention von Aggression und Gewalt ist dann besonders wirksam, wenn sie darauf abzielt ein ganzes KiTa- bzw. Schulklima zu verändern (Low & Van Ryzin, 2014). Daher sind viele der Einzelbausteine von *PiKS* auf der Einrichtungsebene verortet. Die Maßnahmen auf dieser Ebene sind darauf ausgerichtet, Bedingungen und Normen zu schaffen, die der Entstehung von Aggression und Gewalt vorbeugen und soziales Handeln fördern. Dadurch soll eine ganzheitlich konstruktive Konfliktkultur entstehen. Um dies zu erreichen, müssen nicht nur die Kinder ihr Verhalten ändern, sondern auch die Erwachsenen in ihrem Umfeld. Entsprechend sind im Folgenden Bausteine auf der Einrichtungsebene dargestellt, die sich an verschiedene Akteure im KiTa- bzw. Schulkontext richten. Alle Bausteine auf der Einrichtungsebene beziehen sich im theoretischen Modell aus Kapitel 2.1.4 auf das Umfeld, insbesondere auf den Einfluss von KiTa und Schule (Abbildung 1, B.) weiterhin beeinflussen sie die konkreten Situationen, in denen Kinder sich befinden (Abbildung 1, F.). Durch das Ansetzen an diesen grundlegenden Stellen, kann die ganze weitere Entwicklung von Kindern positiv beeinflusst werden.

4.1.1 Befragung und Problemanalyse

Verbindlicher Baustein, KiTas und Grundschulen

Ein Zwischenziel von *PiKS* ist das Schaffen eines Problembewusstseins (s. Kap. 3.1.2), welches als notwendige Voraussetzung für die konsequente Umsetzung eines Programms gilt (Durlak & DuPre, 2008). Um ein solches Problembewusstsein herzustellen ist es notwendig, bereits bestehendes auffällig aggressives Verhalten unter Kindern durch Befragungen zu erfassen und den beteiligten Eltern und Pädagoginnen zurückzumelden. Diese unterschätzen sonst häufig die Problematik (Olweus, 2006). Auch Ergebnisse von Evaluationen sollten allen Beteiligten umfassend zurückgemeldet werden, um deren den Glauben an die Effektivität eines Programms zu sichern (Gollwitzer, 2007). Dieser Glaube sagt wiederum vorher, ob Pädagoginnen ein Programm engagiert umsetzen (Haataja et al., 2015).

In der aktuellen Projektlaufzeit von *PiKS* wurden vor Beginn der Programmdurchführung Eltern, Pädagoginnen und Kindern anonym befragt, wie häufig sie aggressives Verhalten erleben (s. Kap. 5). Diese Befragungsergebnisse wurden den Beteiligten zeitnah in Form durchschnittlicher Ergebnisse der eigenen Einrichtung zurückgemeldet. Einzelne Gruppen-

bzw. Klassenergebnisse wurden nicht zurückgemeldet, um Vergleiche innerhalb einer Einrichtung zu vermeiden. Durch diese Rückmeldung war es für die Beteiligten möglich, das Ausmaß aggressiven Verhaltens unter Kindern an ihrer Einrichtung abzuschätzen. In Fortbildungen und Prozessreflexionen mit den Pädagoginnen wurden die Befragungsergebnisse dargelegt und gemeinsam anhand folgender Fragen analysiert:

- Welches Verhalten zeigen Kinder in unserer KiTa/Schule?
- Fühlen sich Kinder an unserer KiTa/Schule sicher und geborgen?
- Gibt es Hinweise auf Fälle von Aggression, die wir möglicherweise noch nicht bemerkt haben?
- Wie verfahren wir bisher in Fällen von aggressivem Verhalten? Ist dieses Verhalten zielführend und einheitlich unter allen Kolleginnen?
- Wie ist die Sicht der Eltern auf die Thematik?

Da im KiTa- und Grundschulalter für gewöhnlich die Unterschiede zwischen aggressivem Verhalten von Kindern geringer sind als in späteren Lebensabschnitten (s. Kap. 2.1.3), wurde in diesen Fortbildungen besonders der präventive Charakter von *PiKS* betont. Dabei wurde verdeutlicht, welche Relevanz die frühzeitige Verminderung von Aggression für die Entwicklung der Kinder hat.

Weiterhin wurde jeweils ein Jahr und zwei Jahre nach Programmbeginn noch einmal die erlebte Aggression der Kinder von allen Akteuren erfasst. Die Ergebnisse dieser Befragungen, welche eine Veränderung über die Zeit sichtbar machten, wurden den Beteiligten ebenfalls zeitnah zurückgemeldet. Dies geschah wieder getrennt nach Einrichtungen, aber nicht nach Gruppen bzw. Klassen. In der vorliegenden Projektlaufzeit diente diese mehrfache ausführliche Befragung auch der Evaluation des Programms (s. Kap. 5). Doch unabhängig von Ergebnissen einzelner Evaluationen gibt es keine Garantie, dass ein Programm auch in anderen Settings effektiv ist (Bradshaw, 2015). Daher sind bei jeder Implementierung von *PiKS* begleitende Befragungen zur Analyse des Ist-Zustandes und zur Sichtbarmachung der Veränderungen des aggressiven Verhaltens der Kinder sinnvoll. Dies ist wichtig, um das Engagement der Beteiligten zu sichern und der Programm-Managerin zu verdeutlichen, an welchen Stellen die Implementierung von Maßnahmen ggf. angepasst oder verstärkt werden sollte.

4.1.2 Einbeziehung in Entscheidungen, gemeinsame Vision

Verbindlicher Baustein, KiTas und Grundschulen

Ein Zwischenziel von *PiKS* ist die aktive Beteiligung von Pädagoginnen und Eltern am Programm (s. Kap. 3.1.3). Diese kann unter anderem dadurch erreicht werden, dass alle Akteure in wichtige Entscheidungen mit einbezogen werden, was sich als hilfreich für die effektive Umsetzung von Interventionsprogrammen erwiesen hat (Desimone, 2002). Durch eine gemeinsame Problemanalyse (s. Kap. 4.1.1) kann der Ist-Zustand im Umgang mit Aggression an der Einrichtung betrachtet werden. Anschließend sollten die Kollegien sich auf einen gemeinsam anvisierten Soll-Zustand einigen (Gollwitzer, 2007). Diese gemeinsame Vision, also das Gefühl in Bezug auf Gewaltprävention an einem Strang zu ziehen, erhöht das Engagement von Pädagoginnen und macht die Bemühungen einzelner effektiver. Wenn alle Pädagoginnen an einer Einrichtung mit gemeinsamen Mitteln auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten, fühlen sich sowohl die Pädagoginnen als auch die Kinder und Eltern der Einrichtung verbundener. Dies hat einen positiven Effekt auf das Verhalten von Kindern (Payne, 2008).

In der aktuellen Projektlaufzeit von *PiKS* wurden wichtige Programmentscheidungen stets im Team der Einzeleinrichtungen besprochen und nicht allein von den Einrichtungsleiterinnen gefällt. Damit jede einzelne Erzieherin und Lehrkraft mit einbezogen wurde, erfolgten die Diskussionen in Gesamt-Teamsitzungen bzw. -konferenzen. Es wurde darauf geachtet, jeweils ausreichend Zeit zur Verfügung zu haben, damit jede/r Anmerkungen einbringen konnte und diese gemeinsam kritisch diskutieren zu können. Abstimmungen fanden in der Regel erst statt, nachdem alle Meinungen gehört und mögliche Alternativen ausgehandelt wurden.

4.1.3 Gemeinsames Verständnis zum angemessenen Umgang mit Konflikten

Verbindlicher Baustein, KiTas und Grundschulen

Ein Zwischenziel von *PiKS* ist das Schaffen klarer und einheitlich umgesetzter Regeln für den sozialen Umgang (s. Kap. 3.1.4). Hierfür sollten sich die Kollegien aller KiTas und Schulen auf ein gemeinsames Verständnis zur Prävention von Aggression und Gewalt einigen. Diese Übereinkunft soll dazu beitragen, in Einrichtungen Normen zu schaffen, welche ag-

gressives Verhalten eindeutig missbilligen und gewaltfreie Konfliktlösungen fördern.¹¹ Innerschulische Normen von Gewaltfreiheit haben einen entscheidenden Einfluss auf das Vorkommen von interpersoneller Aggression unter Kindern und sind somit förderlich für die Prävention von Aggression (Felson, Liska, South & McNulty, 1994; Henry & Chan, 2010).

In der aktuellen Projektlaufzeit von *PiKS* wurde ein *gemeinsames Verständnis zum angemessenen Umgang mit Konflikten* erarbeitet. Eine von der externen Unterstützung zur Verfügung gestellte Vorlage wurde zunächst innerhalb der einzelnen Kollegien diskutiert und angepasst. Grundlage war die gemeinsame Vision aller Beteiligten, hinsichtlich der Prävention von und des Umgangs mit aggressivem Verhalten (s. Kap. 4.1.2). In mehreren Rücklaufschleifen einigten sich schließlich auch die Einrichtungen untereinander auf eine gemeinsame Fassung, welche von allen Kollegien in Abstimmungen getragen wurde. Das gesamte Selbstverständnis ist in Abbildung 4 zu sehen. Es zielt darauf ab, auf aggressives Verhalten prompt und angemessen zu reagieren. Dies sollte keinesfalls eine Ächtung von Tätern beinhalten, sondern sich nur auf das spezifisch in der Situation gezeigte Verhalten beziehen. Wichtig ist bei diesem Selbstverständnis der explizite Einbezug verschiedener Formen aggressiven Verhaltens: Sind nur einzelne Formen von Aggression nicht toleriert – üblicherweise ist dies „offen physische Aggression“ – besteht die Gefahr, dass stattdessen andere Aggressionsformen als Kompensation eingesetzt werden (Borgwald & Theixos, 2013). Weiterhin liegt der Schwerpunkt der Erklärung auf positivem Alternativverhalten. Statt also nur zu umschreiben, welches Verhalten nicht erwünscht ist, wird erläutert, wie sich Kinder konstruktiv und sozial kompetent verhalten können und wie sie darin unterstützt werden. Um das Verständnis zu verbreiten, wurde es an alle Eltern ausgeteilt und auf der Homepage der Stadt veröffentlicht. Ein Teil der Schulen ließ das Verständnis in ihren selbstgestalteten Schulkalender drucken, damit es auch den Kindern präsent ist.

¹¹ In früheren Programmversionen wurde dieses Verständnis als eine Erklärung zu „Null-Toleranz von Gewalt“ bezeichnet. Diese Begrifflichkeit wird jedoch häufig mit den U.S.-amerikanischen Zero-Tolerance-Policies assoziiert. Diese beinhalten eine unverhältnismäßig harte Bestrafung kleiner Regelverstöße und sind wenig zielführend, teilweise sogar kontraproduktiv (Borgwald & Theixos, 2013). Mit der neuen Begrifflichkeit grenzt sich *PiKS* hiervon ausdrücklich ab.

Haltung des Bildungstandems der Stadt zu Gewalt und zum angemessenen Umgang mit Konflikten

Allen Bildungseinrichtungen der Stadt gemeinsam ist ein Selbstverständnis von Null-Toleranz gegen Gewalt.

Unter Gewalt verstehen wir ein Verhalten, bei dem einer den anderen gegen dessen Willen körperlich oder durch Worte absichtlich verletzt.

Entsprechend steht in unserer (Schul)ordnung:

Wir nehmen Rücksicht und gehen respektvoll miteinander um.

Die Kinder sollen lernen, alternative Möglichkeiten zur Lösung von Konflikten zu finden.

Sie sollen lernen, den eigenen Standpunkt mit Worten zu verteidigen und Problemlösungen zu finden, die für beide Parteien tragbar sind.

Grundsätzlich ermutigen wir Kinder, kleinere Konflikte selbstständig zu lösen. Die notwendigen sozialen Fähigkeiten erlernen die Kinder im KiTa- und Schulalltag, z.B. durch ‚Faustlos‘.

Kein Kind soll an unserer Schule / KiTa mit Konflikten oder aggressivem Verhalten anderer Kinder allein gelassen werden.

Wenn die Kinder das Gefühl haben, den Konflikt nicht alleine gewaltfrei lösen zu können, ermutigen wir sie, Erzieherinnen / Lehrerinnen zu Hilfe zu holen. Bitte sprechen Sie mit Ihrem Kind und vermitteln auch Sie ihm, dass es jederzeit Erwachsene ansprechen kann.

Abbildung 4. Gemeinsames Verständnis der KiTas und Grundschulen der aktuellen PiKS-Projektlaufzeit. Der Begriff Bildungstandem bezieht sich auf den Zusammenschluss dieser beiden Einrichtungen im Rahmen des Hessischen Bildungsplans 0-10.

4.1.4 Einbezug vorhandener Maßnahmen

Verbindlicher Baustein, KiTas und Grundschulen

Ein formales Grundprinzip von *PiKS* ist die flexible Anpassung des Programms an die Einrichtungen (s. Kap. 3.3.3). KiTas und besonders Schulen müssen verschiedenen gesetzlichen Anforderungen entsprechen und es werden immer wieder neue Projekte an sie herangetragen. Dies führt dazu, dass es an den meisten Schule bereits eine Vielzahl unterschiedlichster Projekte gibt. Häufig zielen einige davon im weiteren Sinne schon auf Gewaltprävention ab. Allerdings ist die Umsetzung von vielen Einzelprojekten, deren Koordination häufig jeweils an einzelne Kolleginnen delegiert wurde, häufig eine Überforderung für Kollegien (Bradshaw, 2015). Gerade an größeren Einrichtungen laufen manchmal Projekte parallel, welche dieselbe Thematik auf unterschiedliche, ungünstigstenfalls sogar auf sich widersprechende, Weise bearbeiten. Die Zusammenfassung aller Einzelmaßnahmen in eine Gesamtstruktur spart also Zeit und Energie des ganzen Kollegiums und führt mit höherer Wahrscheinlichkeit zum Ziel. *PiKS* stellt keine Konkurrenz zu bereits bestehenden und etablierten Maßnahmen dar, sondern bildet für diese eine Gesamtstruktur, in die dann neue Maßnahmen integriert werden können. Diese Konsistenz eines neuen Programms mit bereits bestehenden Maßnahmen, erhöht das Engagement aller Beteiligten und macht ein neues Programm damit mit höherer Wahrscheinlichkeit effektiv (Desimone, 2002).

In der aktuellen Projektlaufzeit von *PiKS* wurden in den anfänglichen Fortbildungen mit den Kollegien (s. Kap. 4.2.1) Maßnahmen gesammelt, die bereits an der jeweiligen Einrichtung umgesetzt wurden. Dabei wurde deutlich, dass auch innerhalb der Kollegien teilweise Unkenntnis über die Inhalte und teilweise sogar über die Existenz von Maßnahmen und Programmen herrschte. Anschließend erörterter die Programm-Managerin mit den Kollegien, wie die neuen Maßnahmen von *PiKS* auf die bereits bestehenden abgestimmt werden konnten, um ein insgesamt in sich stimmiges Programm zu schaffen. An einigen Stellen war es zu diesem Zweck notwendig, personelle Zuständigkeiten innerhalb der Kollegien zu ändern. Auch nach Beginn von *PiKS* wurden aufgrund externer Anforderungen neue Maßnahmen in den Einrichtungen eingeführt. Diese wurden stets mit dem *PiKS*-Rahmenprogramm abgestimmt. In Kapitel 7.5.2 sind einige Maßnahmen erläutert, die sich gut in *PiKS* integrieren lassen.

4.1.5 Ressourcenorientierung/Positives Betonen

Verbindlicher Baustein, KiTas und Grundschulen

Ein Zwischenziel von *PiKS* ist die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen der Kinder (s. Kap. 3.1.5). Dies geschieht unter anderem durch die Förderung positiver sozialer Normen. Üblicherweise stehen im KiTa- und vor allem im Schulalltag negative Verhaltensweisen im Vordergrund. Pädagoginnen reagieren in der Regel auf unerwünschtes Verhalten von Kindern und schenken diesem damit mehr Aufmerksamkeit als sozial kompetentem Verhalten. Auch zwischen Erwachsenen herrscht häufig eine Kultur des Negativen: Kontakte zwischen Pädagoginnen und Eltern sind häufig auf solche Situationen beschränkt, in denen es Schwierigkeiten gibt. Auch innerhalb von Kollegien wird häufig nur das besprochen, was nicht gut gelaufen ist.

Dabei ist eine Hauptursache für die Entwicklung und Verfestigung aggressiver Verhaltensweisen in der frühen Kindheit die verminderte Aufmerksamkeit für prosoziale Verhaltensansätze der Kinder (Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1990). Kleine Kinder zeigen von sich aus viele positive Verhaltensweisen (Haug-Schnabel, 2006). Aggressives Verhalten entsteht häufig aus subjektiv wahrgenommener Ermangelung an Handlungsalternativen in Konfliktsituationen. Eine Verstärkung positiven Verhaltens unterstützt dagegen eine Verfestigung von nicht-aggressiven Handlungsmöglichkeiten (Bradshaw, 2015). Ein wichtiger Baustein von Gewaltprävention ist daher die Orientierung an Ressourcen statt an Defiziten und die Verstärkung von Positivem statt von Negativem. Diese Ressourcenorientierung ist in Psychotherapien ein bewährtes Mittel zur Persönlichkeitsförderung (Petermann & Schmidt, 2006). In der KiTa und in der Schule sollte sie auf allen Ebenen stattfinden, so dass eine ganzheitliche gesamte Schulkultur von Wertschätzung entsteht. Neben der Verstärkung positiven Verhaltens bei Kindern, ist auch gegenseitige Wertschätzung von Pädagoginnen und Eltern und von Pädagoginnen untereinander wichtig. Dies verbessert die Beziehungen und erhöht die Zufriedenheit der einzelnen Parteien. Durch die Vorbildfunktion der Erwachsenen hat auch die Ressourcenorientierung zwischen Eltern und Pädagoginnen direkte Einflüsse auf sozial kompetentes Verhalten von Kindern. Solche ressourcenorientierten Ansätze lassen sich gut in weiterreichende Präventionsprogramme integrieren (Bohanon & Wu, 2011).

In der aktuellen Projektlaufzeit von *PiKS* wurde die Relevanz positiver Verstärkung erstmals in den Fortbildungen der Pädagoginnen vor Programmbeginn thematisiert. Im Programmverlauf wurde die Thematik in weiteren Fortbildungen und Prozessreflexionen aufgegriffen. Dies geschah jeweils zunächst mit einer Wertschätzung des bereits geleisteten Engagements durch die Pädagoginnen. Weiterhin wurde mit ihnen reflektiert, an welchen Stellen in ihrem Berufsalltag und in ihrer Einrichtung sich Gelegenheiten für positive Verstärkung ergeben. Teilweise wurden konkrete Vorgehensweisen beschlossen. Z.B. wurde in einer KiTa eingeführt, dass der tägliche Abschlusskreis damit beginnt, dass jedes Kind schildern kann, was ihm an dem Tag in der KiTa gut gefallen hat.

4.1.6 Prozessreflexion der Pädagoginnen

Verbindlicher Baustein, KiTas und Grundschulen

Das *PiKS*-Zwischenziel der aktiven Beteiligung der Pädagoginnen (s. Kap. 3.1.2) kann dadurch erreicht werden, dass alle Erzieherinnen und Lehrkräfte in den Kollegien in Entscheidungen mit einbezogen werden (s. Kap. 4.1.2). Darüber hinaus sollte innerhalb der Kollegien eine ständige Prozessreflexion stattfinden. Hierbei geht es nicht darum, programmrelevante Entscheidungen zu treffen, sondern darum, die Implementierung des Programms an der eigenen Einrichtung immer wieder kritisch zu beleuchten. Diese Reflexionen sollten zumindest teilweise mit der Programm-Managerin erfolgen. Für die Aufrechterhaltung der Motivation ist es sinnvoll, insbesondere das schon Erreichte positiv in den Vordergrund zu stellen (s. Kap. 4.1.5). Weiterhin soll reflektiert werden, welche Informationen und Handwerkszeuge die Pädagoginnen zur weiteren Umsetzung des Programms benötigen, welche Einzelmaßnahmen noch in welcher Form angepasst werden müssen und welche weiteren Maßnahmen ggf. implementiert werden. Dies sichert die Nachhaltigkeitseffekte von Interventionen (Gollwitzer, 2007). Durch die Anwesenheit der externen Unterstützung erfolgt in diesen Prozessreflexionen außerdem ein externes „Implementierungs-Monitoring“. Dies ist zum einen hilfreich für die direkte Bereitstellung der benötigten Unterstützung, zum anderen fördert eine positive Wertschätzung von außen die Mitarbeit der Pädagoginnen (Haataja et al., 2015).

In der aktuellen Projektlaufzeit von *PiKS* fanden die Prozessreflexionen meist innerhalb der Teamsitzungen in den KiTas bzw. den Gesamtkonferenzen in den Schulen statt. Die

Regelmäßigkeit dieser Sitzungen variierte stark zwischen den Einrichtungen. Während einige Einrichtungen 14-tägig Konferenzen abhielten, kamen in anderen Einrichtungen nur einmal im Jahr alle Kolleginnen zusammen. Die Einrichtungsleiterinnen hatten die Aufgabe, das Thema *PiKS* und dessen Implementierung regelmäßig als festen Punkt auf die Tagesordnung zu setzen. Wie häufig die Programm-Managerin dazu gebeten wurde, konnten die Kollegien selbst entscheiden. In den Reflexionen wurde betrachtet, wie die Programmumsetzung voran schritt und was das Team noch an Unterstützung benötigte. Es wurden erste Erfolge berichtet und „Best Practices“ ausgetauscht, um Schwierigkeiten, z.B. in der Umsetzung des Trainings sozial-emotionaler Kompetenzen, überwinden zu können.

4.1.7 Kollegiale Fallberatung Pädagoginnen

Optionaler Baustein, KiTas und Grundschulen

Im Rahmen von *PiKS* sollen klare Regeln an einer Einrichtung installiert werden und der Umgang mit diesen Regeln zwischen den Pädagoginnen vereinheitlicht werden (s. Kap. 3.1.4). Dies lässt sich durch einen strukturierten Austausch über die Regeln, z.B. in einer kollegialen Fallberatung, erreichen: In einer feste Gruppe von Kolleginnen werden in regelmäßigen Sitzungen konkrete Fallbeispiele besprochen. Die Pädagoginnen selbst entwickeln Lösungen zum Umgang mit diesen Situationen, welche sich dann auf ähnliche Fälle übertragen lassen. Da diese Form der Fallberatung freiwillig sein sollte, besteht eine Fallberatungsgruppe in der Regel nicht aus einem kompletten Kollegium. Dieses kollegiale Netzwerk bietet die Möglichkeit zur gegenseitigen Beratung und Zusammenarbeit und ist hilfreich für den Umgang mit Herausforderungen im Rahmen von Präventionsprogrammen (Desimone, 2002). Das gemeinsame Diskutieren von Beobachtungen, der Austausch von Meinungen und das Finden von Lösungen sind zudem effektiv für die Reduktion von Aggression unter Kindern (Kyriakides et al., 2014).

Für den Ablauf der Fallberatungssitzungen empfiehlt sich ein festes Schema, damit nicht ziellos „geplaudert“ oder sogar „gejammert“ wird. Es gibt eine Reihe solcher Schemata, welche jeweils bestimmte Rollen zu Anfang der Sitzungen festlegen und dann in 60-90 Minuten vorgegebene Schritte der Fallberatung durchgehen. Eines dieser Schemata ist das Heilsbronner Modell von Spangler (2005). Die darin benannten Schritte sind:

1. Rollen verteilen: Fallgeberin (eine Person), Moderatorin (eine Person), Beratende (restliche Personen)
2. Fall schildern (Fallgeberin)
3. Nachfragen (Beratende)
4. Sammeln von Assoziationen, Empfindungen, Phantasien (Beratende)
5. Rückmeldung zu den Ideen (Fallgeberin)
6. Lösungsvorschläge sammeln (Beratende)
7. Rückmeldung zu den Lösungsvorschlägen (Fallgeberin)
8. Austausch zu den Lösungsvorschlägen, Planung der Umsetzung (alle)
9. Eigene Erfahrungen zu ähnlichen Fällen einbringen (Beratende)
10. Rückblick: Wie haben wir gearbeitet? Was können wir nächstes Mal besser machen? (alle)

Durch die verschiedenen Phasen werden die Empfindungen und Assoziationen von dem konstruktiven und zielorientierten Lösungsvorgang getrennt. Dies führt zu einer strukturierteren und effizienteren Diskussion. Die Moderatorin hat dabei die zentrale Rolle darauf zu achten, dass die Inhalte und der Zeitrahmen der einzelnen Phasen eingehalten werden. Wird eine neue Gruppe kollegialer Fallberatung installiert, kann es ggf. sinnvoll sein, dass bei den ersten Treffen diese Moderierenden-Rolle durch eine externe professionelle Person übernommen wird. Da die Übernahme der Moderierenden-Rolle durch die Teilnehmenden jedoch expliziter Teil des Konzepts ist, sollte diese Rolle im Verlauf unbedingt von wechselnden Personen aus dem Kollegium besetzt werden.

In der aktuellen Projektlaufzeit von *PiKS* wurden keine Gruppen kollegialer Fallberatung installiert.

4.1.8 Verbesserte Pausensituation

Optionaler Baustein, nur Grundschulen

Für die Umsetzung klarer Regeln zum sozialen Umgang an einer Schule (s. Kap. 3.1.4) und für die Entwicklung sozialer Normen, welche Aggression nicht als angemessene Reaktion einstufen, ist eine konsequente Reaktion auf aggressives Verhalten notwendig. Aggressives Verhalten unter Kindern findet häufiger in den Pausen auf dem Schulhof statt als in der Schulklasse. Lehrkräfte intervenieren dabei häufig nicht (Craig, Pepler & Atlas, 2000).

Dabei kann das Nicht-Eingreifen von Erwachsenen bei Kindern als stillschweigende Zustimmung empfunden werden. Es ist daher sinnvoll, die Beaufsichtigungssituation in Pausen zu analysieren und ggf. umzustrukturieren. In Studien zeigte sich, dass ein hoher Beaufsichtigungsschlüssel wirksam für Gewaltprävention ist (Bradshaw, 2015). Durch strukturiert angeleitete Spiele in der Pause, z.B. Fußball spielen nach bestimmten Regeln, lassen sich ebenfalls Aggressionen unter Kindern reduzieren (Murphy, Hatchinson & Bailey, 1983).

Ziel einer Pausenaufsichtsanalyse ist es Situationen zu verhindern, die aggressives Verhalten begünstigen. Dies bedeutet keine ständige Kontrolle aller Tätigkeiten der Kinder. Es sollten jedoch Orte und Ecken auf dem Pausengelände identifiziert werden, in denen häufig aggressives Verhalten auftritt, ohne von Lehrkräften bemerkt zu werden. Auch unstrukturierte Situationen, in denen Kinder sich langweilen, sind Risikosituationen für aggressives Verhalten. Fragen für die Analyse dieser Situationen könnten z.B. sein:

- Wo sind die kritischen Orte auf dem Schulhof?
- Was erschwert möglicherweise die Pausenaufsicht?
- Wie sind die Spielmöglichkeiten der Kinder zu beurteilen?

An die Analyse schließt eine Planung der Optimierung der Pausensituation an, die sich z.B. auf die Pausenaufsicht und die Spielmöglichkeiten in der Pause beziehen kann. Auch Eltern können dabei einbezogen werden, z.B. bei der Gestaltung von Spielmöglichkeiten auf dem Schulhof. In den KiTas gibt es im Gegensatz zu Schulen deutlich mehr Freispielphasen als strukturierte Phasen. Der Umgang damit ist spezifischer Teil der Erzieherinnen-Ausbildung und wird zusätzlich im Rahmen von *PiKS* in Prozessreflexionen besprochen (s. Kap. 4.1.6). Obwohl eine gesonderte Analyse in Einzelfällen sinnvoll sein kann, ist die Thematik üblicherweise nicht so ein blinder Fleck wie in der Grundschule.

In der aktuellen Projektlaufzeit von *PiKS* wurde die Thematik in den Prozessreflexionen angesprochen und erste kritische Orte auf dem Schulhof (z.B. der Sportplatz) und erschwerende Faktoren (z.B. Unübersichtlichkeit des Schulhofs) wurden besprochen. Detaillierte Situationsanalysen und die Planung von Optimierungsmöglichkeiten stehen allerdings noch aus.

4.1.9 Umgang mit Bullying: „No-Blame-Approach“

Optionaler Baustein, nur Grundschulen

Das *PiKS*-Zwischenziel klarer Regeln und deren Durchsetzung an den Einrichtungen (s. Kap. 3.1.4) bezieht sich auf Einzelsituationen aggressiven Verhaltens von Kindern. Es gibt jedoch auch Fälle, in denen Kinder regelmäßig und systematisch Opfer von aggressiven Verhalten durch andere werden, sogenanntes Bullying (s. Kap. 2.1.1). In diesen Fällen ist ein gesondertes Vorgehen angezeigt. Sowohl in der Theorie als auch in der Praxis herrscht Uneinigkeit darüber, ob es in diesen Fällen zielführender ist 1) die Täterinnen zu identifizieren, mit den Vorfällen zu konfrontieren und sie deutlich zu sanktionieren, oder 2) den Fokus auf die Unterstützung für das Opfer zu richten und die möglichen Täterinnen dabei konstruktiv miteinzubeziehen. Die Kombination beider Ansätze, also die gleichzeitige Rollenzuweisung von Täter und Unterstützer an die gleiche Person, ist in der Praxis schwierig umsetzbar.

Studien zeigen, dass von Lehrkräften in den meisten Fällen die erste Option (Konfrontation und Sanktionierung der Täterinnen) angewendet wird (Rigby & Bauman, 2010). Auch im ursprünglichen Präventionsprogramm von Olweus wird dies empfohlen (Olweus, 2006). Das Vorgehen wird in Einklang mit einer deutlichen Umsetzung von Schulregeln gesehen. Neuere Untersuchungen zeigen jedoch, dass extreme Bestrafungen wenig zur Verbesserung der Sicherheit von Kindern in der Schule beitragen (American Psychological Association Zero Tolerance Task Force, 2008). Außerdem besteht die Gefahr, aggressive Strukturen noch zu verfestigen, wenn feste Täter-Rollen zugeschrieben werden (Borgwald & Theixos, 2013).

Ein konkretes Vorgehen im Sinne der zweiten Option (mögliche Täterinnen unterstützend miteinbeziehen) ist der *No-Blame-Approach*. Die Bezeichnung „no-blame“, also „keine Schuldzuweisung“, löst häufig Widerstand aus, da nicht eingesehen wird, warum Bullying-Täterinnen ungestraft davonkommen sollten. Dies ist jedoch nicht der Grundgedanke des Ansatzes. Vielmehr geht es darum, Täterinnen dazu zu bringen, Empathie für das Opfer zu empfinden. Dies soll dazu führen, dass sie von sich aus ihr Fehlverhalten erkennen und in der Folge ändern. Weiterhin wird den Täterinnen in diesem Ansatz eine positive Alternativrolle, nämlich des Unterstützers, zugewiesen. Da gerade Kinder mit dominanten Rollen

im Klassengefüge einen entscheidenden Einfluss auf die sozialen Normen unter Gleichaltrigen haben (Juvonen & Graham, 2014), kann der *No-Blame-Ansatz* somit auch als Intervention zur Verbesserung sozialer Normen gesehen werden. Eine Evaluation des Ansatzes zeigte, dass bei Anwendung des *No-Blame-Ansatzes* in 87% der Fälle über alle Schulformen hinweg, das Bullying unter Schüler erfolgreich gestoppt werden konnte (Bund für Soziale Verteidigung, 2008). Diese Quote liegt deutlich über der Erfolgsquote unspezifischer Interventionen von Lehrkräften bei Bullying, bei denen Erfolgsraten von 49 – 56% berichtet werden und nicht zu vernachlässigende 16-17%, in denen sich das Bullying durch die Intervention einer Lehrkraft verschlimmerte (Garandea et al., 2014).

Für den *No-Blame-Ansatz* liegt ein ausführliches und praxisnahes Manual zur Durchführung vor (Blum & Beck, 2014), Fortbildungen zu dem Ansatz werden von verschiedenen Institutionen angeboten. Der Ansatz ist für Pädagoginnen also gut umsetzbar. Zudem ist es in der Praxis häufig so, dass nicht einige Kinder ausschließlich Täterinnen und andere ausschließlich Opfer sind. Häufig zeigen auch die Opfer auffällige Verhaltensweisen – ob diese nur Konsequenzen des Bullying sind, lässt sich meist schwer bestimmen. Doch auch bei nicht eindeutiger Zuordnungsbarkeit von Täter-Opfer-Rollen funktioniert der *No-Blame-Ansatz*, da er ohne eine klare Benennung der Rollen auskommt.

Werden Ansätze mit leichten Sanktionen und nicht-konfrontierende Interventionen (zu denen der *No-Blame-Ansatz* gehört) direkt verglichen, ergibt sich insbesondere für die Grundschule kein klarer Vorteil in der Bullying-Bekämpfung für eine der beiden Herangehensweisen (Garandea et al., 2014). Der *No-Blame-Ansatz* ist jedoch mit den anderen Maßnahmen von *PiKS* (wie z.B. Ressourcenorientierung, Training sozial-emotionaler Kompetenzen) deutlich besser vereinbar. Auch der Grundsatz klarer Regeln und sofortiger Reaktion auf einzelne aggressive Verhaltensweisen (s. Kap. 3.1.4) passt zu dem Grundgedanken des *No-Blame-Ansatzes*: Die Einbindung mutmaßlicher Täterinnen als Unterstützerinnen behindert nicht das Sanktionieren einzelner Regelverstöße. Hinter beidem steckt eine soziale Norm gegen aggressives und für sozial kompetentes Verhalten. Da zudem im deutschen Sprachraum gute Nachweise und Praxisanweisungen für den Ansatz vorliegen, ist dieser ein Baustein im *PiKS*-Rahmenprogramm.

Grundsätzlich ist es möglich, auf verschiedene Bullying-Fälle mit unterschiedlichen Strategien zu reagieren. Differenzierte Empfehlungen dazu in welchen Situationen welche Stra-

ategie sinnvoll ist, existieren bisher jedoch nicht (Garandean et al., 2014). In jedem Fall stellt die Aufdeckung von Bullying-Vorfällen die erste große Herausforderung dar: Viele Bullying-Vorfälle werden von Kindern nicht berichtet und entsprechend von Lehrkräften nicht wahrgenommen (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2005). Ein vertrauensvolles Schulklima durch eine gute Zusammenarbeit in den Kollegien (s. Kap. 4.1.2) ist daher ebenfalls ein wichtiger Baustein für die Bekämpfung von Bullying.

In der aktuellen Projektlaufzeit von *PiKS* wurde das Thema Bullying und Intervention dabei noch nicht in den Fokus genommen. Vielmehr wurde zunächst an den Grundlagen (Sensibilität für Aggression unter den Lehrkräften und Abstimmung von Interventionsmaßnahmen zwischen den Lehrkräften) gearbeitet (s. Kap. 4.1.4).

4.2 Gruppen-/Klassenebene

Sozialer Einfluss ist ein entscheidender Faktor für das Auftreten von Aggression unter Kindern (Simon & Nail, 2013). Der direkte soziale Bezugspunkt Gleichaltriger ist für Kinder meist ihre KiTa-Gruppe bzw. Klasse. Mit den Kindern darin verbringen sie viel Zeit und die gegenseitige Beeinflussung in sozialem Verhalten ist groß. Im Entstehungsmodell von Aggression (Abbildung 1, I.), wird deutlich, wie die Reaktionen Gleichaltriger beeinflussen, ob ein Kind sich aggressiv oder sozial kompetent verhält. Die Wahrscheinlichkeit für Aggression unter Kindern ist höher, wenn diese durch Gleichaltrige geduldet oder sogar verstärkt wird. Das Verhalten von Kindern einer Gruppe bzw. Klasse untereinander und die dadurch entstehende Klassengemeinschaft spielt also eine große Rolle für das Vorkommen von Aggression. Aber auch das psychosoziale Coping von Opfern von Aggression ist besser, wenn sie sich durch eine gute Klassengemeinschaft unterstützt fühlen (Saarento et al., 2015). Durch die Bausteine auf der Gruppen-/Klassenebene setzt *PiKS* an diesem Punkt I. im Entstehungsmodell von Aggression an. Da Erzieherinnen und Lehrkräfte viel dazu beitragen, wie sich die Beziehungen zwischen Kindern entwickeln, sind sie entscheidende Wirkfaktoren auf der Gruppen- bzw. Klassenebene. Im Folgenden werden die Bausteine dargestellt, die auf dieser Ebene ansetzen.

4.2.1 Fortbildung von Pädagoginnen

Verbindlicher Baustein, KiTas und Grundschulen

Pädagoginnen sind ein Schlüsselfaktor für positive Veränderungen im Rahmen von Gewaltpräventionsprogrammen (Hirschstein, Edstrom, Frey, Snell & Mackenzie, 2007). Sie tragen wesentlich dazu bei, dass Kinder soziale Werte, emotionale Kompetenzen und positive Einstellungen gegenüber ihren Mitschülern erlangen. Damit haben Pädagoginnen einen wichtigen Einfluss auf die Beziehungen unter den Kindern und ihr Verhalten (Kyriakides et al., 2014). Besonders auf der Gruppen-/Klassenebene spielen die Einstellung und das Verhalten von Pädagoginnen eine große Rolle.

Sollen Präventionsprogramme umgesetzt werden ist es daher wichtig, Pädagoginnen entsprechend zu schulen. Nur wenn diese eine umfassende Vermittlung von Fertigkeiten erhalten und darin auch die Möglichkeit zur Reflexion ihrer eigenen Einstellung haben, können Programme erfolgreich implementiert werden (Desimone, 2002). Gerade bei Gewalt-

prävention kann die Förderung sozialer Normen und Kompetenzen der Kinder besonders durch intensive Fortbildung der zuständigen Pädagoginnen im Umgang mit Emotionen und Konflikten erzielt werden (Grüner, 2006). Besonders erfolgreich ist dies in einrichtungsin-
ternen Fortbildungen, in denen die Ansätze verschiedener Pädagoginnen innerhalb eines
Kollegiums untereinander abgestimmt werden können (Kyriakides et al., 2014). Außerdem
zeigen Pädagoginnen, die an Trainings zur Implementierung teilgenommen haben, im wei-
teren Verlauf des Programms ein höheres Engagement in der Umsetzung der Maßnahmen
zeigen (Haataja et al., 2015). Fortbildungen erhöhen also die aktive Beteiligung der Päd-
agoginnen, was ein Ziel von *PiKS* darstellt (s. Kap. 3.1.3).

In der aktuellen Projektlaufzeit von *PiKS* gab es mehrere Fortbildungen für die beteiligten
Pädagoginnen. Vor der Einführung von *PiKS* fand in jedem beteiligten Kollegium ein päd-
agogischer Tag zu dem Thema statt. Dieser wurde von der Programm-Managerin organi-
siert und durchgeführt. Hierin wurden den Pädagoginnen zunächst einige theoretische
Grundlagen zu dem Thema Aggression und Gewalt unter Kindern vermittelt, die anschlie-
ßend diskutiert und auf den Arbeitsalltag der Teilnehmerinnen übertragen wurden. Dies
waren Punkte wie:

- Was ist Aggression und Gewalt? Welche Formen gibt es?
- An welchen Stellen tritt Aggression und Gewalt in unserer KiTa/Schule auf?
- Was sind die Ursachen von Aggression und Gewalt?
- Wie kann Aggression und Gewalt vorgebeugt werden?
- An welcher Stelle sollten Pädagoginnen in Konflikte zwischen Kindern eingreifen?
- Was tun wir in unserer KiTa/Schule schon zur Gewaltprävention?
- Was könnten wir noch tun?

Bei der Bearbeitung dieser Punkte gab es teilweise kontroverse Diskussionen. Ziel war es,
ein weitgehend einheitliches Verständnis zu Aggression und dem Umgang damit zu erlan-
gen. Dies diente gleichzeitig als Problemanalyse zur Ist-Situation der Einrichtung (s. Kap.
4.1.1). Weiterhin wurde eine Übersicht bereits vorhandener Maßnahmen zu Gewaltprä-
vention in der Einrichtung erstellt und besprochen, an welchen Stellen noch zusätzliche
Maßnahmen nötig waren bzw. wo einzelne Maßnahmen aufeinander abgestimmt werden
sollten (s. Kap. 4.1.4).

Eine weitere Fortbildung, an der alle Pädagoginnen teilnahmen, war ein Training zur Umsetzung des Programms *Faustlos* (s. Kap. 4.3.1). Dieses erfolgte durch externe Trainerinnen, die den Pädagoginnen das Material des Programms und dessen Handhabung erläuterten. Die Inhalte für Erzieherinnen und Lehrkräfte waren dabei unterschiedlich. Um einen Kontakt zwischen allen Einrichtungen aufzubauen wurden die Fortbildungen jedoch alle am gleichen Tag in nebeneinander liegenden Räumen durchgeführt. In den Fortbildungspausen bestand so die Möglichkeit zu informellem Kontakt.

Zusätzlich zu diesen beiden Fortbildungen für alle Pädagoginnen vermittelte bzw. führte die Programm-Managerin Fortbildungen zu spezifischen Themen durch, an denen einzelne Pädagoginnen freiwillig teilnehmen konnten. Diese bezogen sich vor allem auf das Training in weiteren Bausteinen, wie etwa dem Klassenrat (s. Kap. 4.2.3).

4.2.2 Gemeinsame Gruppen-/Klassen-Regeln

Verbindlicher Baustein, KiTas und Grundschulen

Ein Ziel von *PiKS* ist die Erstellung und das Durchsetzen klarer Regeln an einer Einrichtung (s. Kap. 3.1.4). Hierfür ist der erste Schritt die Erstellung von Regeln innerhalb einer Gruppe bzw. Klasse. Die Durchsetzung dieser Regeln durch eine Lehrkraft wird häufig auch als Classroom-Management bezeichnet (Evertson & Weinstein, 2011). Systematisches Classroom-Management kann Problemverhalten von Kindern der (Lern)Gruppe reduzieren (Oliver, Wehby & Reschly, 2011). Besonders in der KiTa und in der Grundschule gibt es in einer Gruppe bzw. Klasse häufig wenige erziehende/unterrichtende Pädagoginnen. Dies erleichtert die Abstimmung untereinander, verstärkt aber den Einfluss einzelner Pädagoginnen. Machen diese die Regeln in der Gruppe bzw. Klasse und die damit verbundenen Erwartungen an das Verhalten der Kinder deutlich, kann aggressives Verhalten von Kindern verringert werden (Närhi, Kiiski, Peitso & Savolainen, 2015).

Bei der Erstellung von Gruppen- bzw. Klassenregeln sollten die Kinder altersgemäß mit einbezogen werden. Folgende Punkte sollten außerdem beachtet werden:

- Regeln sollten knapp und altersangemessen verständlich formuliert sein.
- Nicht zu viele Regeln: Drei bis sechs Regeln sind genug.

- Regeln sollten nicht abstrakt sein (z.B. „nett zu einander sein“), sondern konkretes Verhalten beschreiben (z.B. „freundlich mit anderen reden“)
- Regeln sollten möglichst positiv formuliert sein (z.B. „Wir helfen anderen, wenn sie Hilfe brauchen“)

Schön ist auch eine Visualisierung der Regeln im Gruppen- bzw. Klassenraum. In der KiTa kann dies z.B. durch selbst gestellte Fotos der Kinder geschehen. In der Grundschule können die Regeln aufgeschrieben und mit kleinen Symbolen verdeutlicht werden. Die Umsetzung dieser Regeln funktioniert besonders dann gut, wenn die Regeleinhaltung positiv beachtet und verstärkt wird. Bei Regelverstößen sollten alle Pädagoginnen in einer Gruppe bzw. Klasse gleiche Konsequenzen folgen lassen. Wichtig ist dabei, dass deutlich wird, dass nicht ein Kind an sich, sondern sein Verhalten sanktioniert wird. Sinnvoller als unverbundene Strafen (z.B. „Regeln dreimal abschreiben“) sind dafür Hilfen zur Regeleinhaltung (z.B. Auszeit von der Klassensituation um sich zu beruhigen) (Grüner, 2006).

In der aktuellen Projektlaufzeit von *PiKS* wurden die Pädagoginnen in den Prozessreflexionen dabei unterstützt, in ihren Gruppen bzw. Klassen sinnvolle Regeln zum sozialen Umgang miteinander zu erstellen, zu visualisieren und umzusetzen. Wenn möglich, geschah dies im kompletten Kollegium, um gleichzeitig eine Vereinheitlichung von Regeln zwischen den Gruppen bzw. Klassen zu erreichen. Durch so eine Abstimmung erhöht sich die Verhaltenssicherheit für Kinder, da sie sich im KiTa- bzw. Schulkontext häufig außerhalb ihres Gruppen- bzw. Klassensettings bewegen (z.B. in Pausen) und dort mit unterschiedlichen Pädagoginnen konfrontiert sind.

4.2.3 Klassenrat

Optionaler Baustein, nur Grundschulen

Die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen von Kindern ist ein Zwischenziel von *PiKS* (s. Kap. 3.1.5). Das Vorhandensein dieser Kompetenzen führt jedoch nicht automatisch zu sozial kompetentem Handeln (s. Kap. 2.1.2). Dieses kann erst in konkreten Konfliktlösungssituationen im Alltag erprobt und verfestigt werden. Denn gerade die Interaktionen zwischen Kindern spielen eine große Rolle für das Auftreten aggressiven Verhaltens (Saarento et al., 2015). Eine strukturierte Möglichkeit sozial kompetentes Verhalten zu erproben, ist eine regelmäßig stattfindende Klassenlehrkraft-Stunde, in der aktuelle The-

men der Kinder besprochen und Konflikte geklärt werden können. Dies hat sich als hilfreich für den konstruktiven Umgang mit Konflikten erwiesen (Bradshaw, 2015). Optimaler Weise folgt diese Stunde einem bestimmten Schema, wie z.B. beim Konzept des wöchentlichen Klassenrats an, in dem Kinder eigenständig untereinander ihre Konflikte klären können. Während des Klassenrats können alle Kinder ihre Anliegen einbringen. Die Besprechung dieser Anliegen erfolgt anhand klarer Kommunikations- und Moderationsregeln. Aus ihren eigenen Reihen verteilen die Kinder die Rollen Zeitwächter, Moderator, Protokollant und Regelwächter. Die Lehrkraft hat im Klassenrat keine aktive Rolle.

Für die Durchführung des Klassenrats werden von verschiedenen Institutionen Fortbildungen angeboten. Es existieren verständliche und praktisch umsetzbare Anleitungen zu dem Vorgehen ab der ersten bzw. zweiten Schulklasse (Blum & Blum, 2012; Friedrichs, 2009). In einer Befragung des hessischen Kultusministeriums (Jesch & Perels, 2013) wendeten 83% der Grundschullehrkräfte, die an einer Klassenratsfortbildung teilgenommen hatten, die Methode regelmäßig wöchentlich an. Sowohl Lehrkräfte als auch Schüler bewerteten die Umsetzung und die Auswirkungen des Klassenrats positiv. Unter anderem wurde er als förderlich für das Einbringen und Respektieren unterschiedlicher Meinungen, für die gemeinsame Regelung von Konflikten und für die Übernahme von Verantwortung durch die Kinder gesehen. Dies gibt positive Hinweise auf die Wirkung des Klassenrats, systematische Vergleichsstudien liegen jedoch noch nicht vor. Theoretisch und aufgrund der oben beschriebenen Befragungsergebnisse ist jedoch davon auszugehen, dass eine regelmäßige Umsetzung des Klassenrats soziale Kompetenzen einzelner fördert und das Zusammenleben in einer Klasse verbessert. Zudem stellt der Klassenrat ein demokratisches Instrument dar, das die aktive Teilhabe von Kindern erhöht. Kinder können so die Lösung ihrer Konflikte selbst in die Hand nehmen und sich darüber hinaus während der Klassenratsstunden an klassenübergreifenden Diskussionen beteiligen. Z.B. kann im Klassenrat eine Regelung zur Nutzung des Fußballplatzes in der Pause getroffen werden, anstatt dass diese von den Lehrkräften vorgegeben wird. Dies erhöht die Akzeptanz und somit die Einhaltung der Regelung durch die Kinder.

Die Methode des Klassenrats in seiner strukturierten Form ist für Schulkinder konzipiert. Jüngeren Kindern fällt dies wahrscheinlich schwer. Allerdings können Elemente des Klassenrats auch in der KiTa umgesetzt werden, indem z.B. mit den Kindern im Gruppenkreis

besprochen wird, was an dem Tag unternommen wird. Dies stellt bereits eine niedrigschwellige Form aktiver Teilhabe durch die Kinder dar.

In der aktuellen Projektlaufzeit von PiKS gaben zu Beginn viele Lehrkräfte an, den Klassenrat bereits umzusetzen. Bei genauerer Betrachtung handelte es sich dabei jedoch meist um unstrukturierte, durch die Lehrkraft geleitete Klassenlehrkraft-Stunden. Eine Schule entschied sich im Laufe der Projektlaufzeit für eine gemeinsame Fortbildung zu dem Thema und setzte in der Folge die Methode gezielter ein.

4.2.4 Kooperatives Lernen

Optionaler Baustein, nur Grundschulen

Ein positiver Umgang zwischen Kindern sollte in PiKS nicht nur durch die theoretische Vermittlung von Regeln einerseits und sozial kompetentem Verhalten andererseits erfolgen. Eine Möglichkeit, soziales Miteinander im alltäglichen Unterrichtsgeschehen zu fördern, ist das Kooperative Lernen. Dies bedeutet ein gemeinsames Arbeiten und gegenseitige Unterstützung der Schüler in Kleingruppen von zwei bis maximal vier Kindern, die über einen längeren Zeitraum bestehen bleiben (Lanphen, 2011). Hierfür gibt es verschiedene Ansätze und Ausgestaltungen. Zielführend ist die Methode vor allem dann, wenn sie strukturiert und anhand bestimmter Kriterien erfolgt, wie z.B. bei dem Learning-Together-Ansatz von Johnson und Johnson (z.B. Johnson & Johnson, 2005b). Die Basiselemente dieses Ansatzes sind:

- Positive Interpendenz: Durch gemeinsame Aufgaben sind die Schüler einer Kleingruppe positiv voneinander abhängig
- Individuelle Verantwortlichkeit: Durch die kleine Gruppengröße ist es nicht möglich, sich im Schatten der Gruppenarbeit auszuruhen, jeder einzelne muss etwas beitragen
- Direkte Interaktion: Aufgaben sollten so gestaltet sein, dass zur Lösung ein echter Austausch in der Gruppe nötig ist
- Soziale Kompetenzen: Um in der Gruppenarbeit auftretende Konflikte konstruktiv zu lösen, sollten die Schüler im Rahmen des Kooperativen Lernens auch ein Training sozialer Kompetenzen erhalten (dies geschieht im Rahmen von PiKS bereits, s. Kap. 4.3.1)
- Gruppenreflexion: Durch Analyse der Interaktion in der Gruppe findet eine fortschreitende Verbesserung von Gruppen(lern)prozessen statt.

Für die Umsetzung des Kooperativen Lernens ist es erforderlich, dass die durchführenden Lehrkräfte eine vertiefte Fortbildung zu dieser Methode besuchen und die Maßnahme in den ersten Unterrichtsmonaten regelmäßig reflektieren. Wie viele andere Maßnahmen ist auch Kooperatives Lernen nur erfolgreich, wenn es möglichst genau entsprechend der Ursprungsidee umgesetzt wird (Olweus & Limber, 2010). Aufgrund der Komplexität der Methode spielt diese Umsetzungsgenauigkeit beim Kooperativen Lernen eine besondere Rolle. Wird es gut umgesetzt, lassen sich positive Effekte für Variablen nachweisen, die im Zusammenhang mit Gewaltprävention zu sehen sind: Z.B. zunehmende soziale Kompetenzen, höhere Empathie und Perspektivenübernahme sowie eine Verbesserung von sozialen Beziehungen in der Klasse (Lanphen, 2011).

In der aktuellen Projektlaufzeit von *PiKS* wurde das Kooperative Lernen nicht umgesetzt. Es ist besonders im späteren Verlauf der Programmimplementierung zu empfehlen: Da es häufig eine größere Herausforderung für Lehrkräfte darstellt, kann die parallele Einführung zu den anfänglichen *PiKS*-Bausteinen eine Überforderung darstellen. Wenn andere Bausteine, wie z.B. das Training sozial-emotionaler Kompetenzen, in einer Klasse gut etabliert sind, stellt das Kooperative Lernen eine sinnvolle Ergänzung dar.

4.3 Individualebene

Neben der Einrichtungs- und der Gruppen-/Klassenebene spielt auch die Ebene des einzelnen Individuums eine wichtige Rolle. Wie im Entstehungsmodell von Aggression in Kapitel 2.1.4 deutlich wird, gibt es eine Vielzahl individueller Faktoren, die beeinflussen, wie sich ein Kind in Konfliktsituationen verhält. Hier sind zum einen sozial-emotionale Kompetenzen sowie die Fähigkeit zur Sozialen Informationsverarbeitung wichtig (Abbildung 1, F.). Gerade bei jüngeren Kindern erweisen sich isoliert kindzentrierte Maßnahmen jedoch als wenig erfolgreich. Wenn allerdings zusätzlich deren Eltern einbezogen werden, besteht eine größere Chance, dass Aggressionen tatsächlich reduziert werden (Wolff Metternich & Döpfner, 2000). *PiKS* setzt also auch an diesem Punkt A. des theoretischen Entstehungsmodells aus Abbildung 1 an. Auf die Eltern bezogene Maßnahmen sind ebenfalls der Individualebene zuzuordnen, da elterliche Einflüsse für jedes Kind individuell verschieden sind. Ebenfalls auf dieser Ebene zu verorten sind indizierte Maßnahmen – also Maßnahmen, die nicht allen Kindern zukommen sondern nur denjenigen, die bereits auffällig geworden sind. Hier lassen sich Maßnahmen unterscheiden, die auf die generelle Förderung der Persönlichkeit abzielen (Abbildung 1, D.) und Maßnahmen, die durch andere Einflüsse als das Elternhaus und die KiTa/Schule versuchen, die Wissensstrukturen (Abbildung 1, C.) zu beeinflussen, wie etwa Mentoring-Programme. Die verschiedenen Maßnahmen auf der Individualebene sind im Folgenden dargestellt.

4.3.1 Training sozial-emotionaler Kompetenzen

Verbindlicher Baustein, KiTas und Grundschulen

Zu dem *PiKS*-Zwischenziel der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen der Kinder (s. Kap. 3.1.5) kann ein spezifisches Training zum Erlernen dieser Kompetenzen wesentlich beitragen. Solche sozialen Kompetenz- oder Problemlösetrainings stellen vor allem die Arbeit mit dem Kind in den Mittelpunkt und werden zusammengefasst als soziale Lernprogramme. Diese Programme beinhalten meist die Erarbeitung von Wahrnehmungs- und Deutungsmustern in sozialen Situationen und den Aufbau möglicher Handlungsalternativen (Scheithauer & Hayer, 2007). Sie entsprechen meist den Annahmen der Sozialen Informationsverarbeitungstheorie (Crick & Dodge, 1994). Prinzipiell können sie auf jeder Stufe der Sozialen Informationsverarbeitung ansetzen, wie sie in dem Aggressionsentste-

hungsmodell in Kapitel 2.1.4 dargestellt sind. Die Wirksamkeit dieser Ansätze gilt gemeinhin sowohl für Präventions- als auch für Interventionsmaßnahmen als belegt (Scheithauer & Hayer, 2007). Im KiTa- bzw. Schulkontext lassen sich solche Programme gut in einer wöchentlich dafür reservierten Stunde umsetzen.

Im Rahmen von PiKS wurde recherchiert, welches soziale Lernprogramm sich zur Integration in das Rahmenkonzept eignete: Das Programm sollte sowohl für die KiTa als auch für die Grundschule konzipiert sein, da die Weiterführung des gleichen Programms beim Übergang zwischen den beiden Institutionen Kinder in ihren sozialen Lernprozessen unterstützt (s. Kap. 2.2.4). Weiterhin sollte das Programm eine konkrete Handreichung für Pädagoginnen enthalten, da diese die Implementierung des Programms erleichtert (Desimone, 2002). Außerdem wurde Wert auf die Evaluation gelegt, um die Wirksamkeit des Programms sicherzustellen. Drei Programme entsprachen diesen Kriterien: „*Faustlos – Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention*“¹², „*Lubo aus dem All! Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen*“¹³ und „*Verhaltenstraining im Kindergarten/in der Grundschule – Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen*“¹⁴. Für die aktuelle Projektlaufzeit von PiKS wurde *Faustlos* eingesetzt, da nur für dieses Programm eine finanzielle Förderung durch das hessische Sozialministerium möglich war. Für zukünftige Umsetzungen von PiKS kann das Training sozial-emotionaler Kompetenzen jedoch auch durch *Lubo aus dem All* oder das *Verhaltenstraining* realisiert werden.

Das Programm *Faustlos* basiert auf dem U.S.-amerikanischen Programm „Second Step“ und wurde von Manfred Cierpka und Andreas Schick von der Universität Heidelberg für den deutschen Sprachraum adaptiert. Aktuell liegt es in Versionen für die KiTa (Cierpka & Schick, 2014a), für die Grundschule (Cierpka & Schick, 2014b) und für die Sekundarstufe (Cierpka & Schick, 2011) vor. Die Inhalte des Programms basieren auf entwicklungspsychologischen Theorien, die sich mit Ursachen der mangelnden Sozialen Informationsverarbeitung aggressiver Kinder beschäftigen (Crick & Dodge, 1994). Das *Faustlos*-Programm besteht aus den drei Einheiten Empathie-Förderung, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut. Diese Einheiten werden in 51 (Schule) bzw. 28 (KiTa) Lektionen anhand von

¹² <http://www.f Faustlos.de/>

¹³ http://www.reinhardt-verlag.de/de/titel/7080/_Lubo_aus_dem_All_-_Vorschulalter/978-3-497-02044-7/

¹⁴ <http://www.hogrefe.de/programm/verhaltenstraining-im-kindergarten.html>

2.1.4). Ein Ziel von *PiKS* ist neben der aktiven Beteiligung der Pädagoginnen daher auch die aktive Beteiligung der Eltern. Hiermit sollen die Beziehungen zwischen Elternhaus und KiTa bzw. Schule verbessert werden. Wenn Eltern und Pädagoginnen sich in der Erziehung abstimmen und Hand in Hand arbeiten, ist Prävention erfolgreicher (Desimone, 2001). Die Einbeziehung der Eltern ist jedoch in vielen Präventionsprogrammen eine der größten Herausforderungen. Verschiedene Untersuchungen berichten eine Teilnahmebereitschaft von Eltern an Präventionsprogrammen von 10-27% (Müller-Kohlenberg, 2012). Häufig ist die Bereitschaft zur Kooperation derjenigen, die von Präventionsprogrammen am meisten profitieren könnten, besonders gering (Barlow, Kirkpatrick, Stewart-Brown & Davis, 2005).

Es gibt verschiedene Empfehlungen zur besseren Einbeziehung von Eltern. Als begünstigend für die Kooperationsbereitschaft von Eltern bei Präventionsangeboten hat sich vor allem der Kontakt über die Pädagoginnen als Multiplikatoren von Programmen herausgestellt. Externe Programmanbieterinnen stoßen bei Eltern häufig auf Skepsis. Erzieherinnen und Lehrkräfte genießen dagegen bei vielen Familien ein gewisses Vertrauen. Empfehlen sie spezifische Maßnahmen, werden diese von Eltern eher wahrgenommen (Müller-Kohlenberg, 2012). Weiterhin sind Eltern eher zur Kooperation bereit, wenn sie aktiv an einem Programm beteiligt werden. Dies beinhaltet eine regelmäßige Information über Programminhalte und Möglichkeiten zum inhaltlichen Austausch (Desimone, 2002). Schließlich ist es wichtig, dass eine Präventionsmaßnahme von Eltern nicht als Stigmatisierung empfunden wird (Müller-Kohlenberg, 2012). Dieses Risiko besteht besonders bei sekundär oder tertiär präventiven Programmen, die sich nur auf einzelne, bereits auffällig gewordenen Kindern und Eltern konzentrieren. In primärpräventiven Angeboten, in denen alle Eltern gleichermaßen angesprochen werden, ist die Gefahr einer gefühlten Stigmatisierung geringer.

In der aktuellen Projektlaufzeit von *PiKS* erfolgte die Einbeziehung der Eltern sehr niedrigschwellig. Vor Programmbeginn wurden Gespräche mit Elternvertretungen aller Einrichtungen geführt, um deren Unterstützung für das Programm zu sichern. Auch die Elternvertretungen können als bedeutsame Multiplikatoren in der Elternschaft gesehen werden. Sowohl vor Beginn als auch im Laufe des Projekts erhielten alle Eltern regelmäßig Elternbriefe von der externen Unterstützung über den aktuellen Stand des Programms. Weiterhin wurden die Pädagoginnen angehalten, die Eltern regelmäßig über die aktuell

behandelten Inhalte des Trainings sozial-emotionaler Kompetenzen (s. Kap. 4.3.1) zu informieren. Entsprechende Vorlagen wurden zur Verfügung gestellt. Ein bis zweimal im Schuljahr fanden Elternabende statt, zu denen die Eltern aller beteiligten Einrichtungen eingeladen wurden. Auf diesen Elternabenden wurden die Programminhalte von *PiKS* vorgestellt und diskutiert. Zusätzlich zu diesen Maßnahmen wurden Eltern an Beratungsangebote für individuelle Unterstützung vermittelt (s. Kap. 4.3.4) und Elternworkshops angeboten (s. Kap. 4.3.3 & Kap. 4.4.1).

4.3.3 Elternworkshops

Optionaler Baustein, KiTas und Grundschulen

Da Eltern ein entscheidender Einflussfaktor für das Verhalten von Kindern sind, sollten sie nicht nur in Präventionsprogramme mit einbezogen werden (s. Kap. 4.3.2), sondern auch ein spezifisches Training darin erhalten, wie sie selbst zuhause sozial kompetentes Verhalten ihrer Kinder fördern können. Solche Trainings unterstützen Eltern meist dabei, den Teufelskreis von ungünstigem Erziehungsverhalten und Verhaltensauffälligkeiten ihres Kindes (s. Kap. 2.1.4) gar nicht erst entstehen zu lassen. Zudem sollen sie Eltern helfen, eine positive Beziehung zu ihrem Kind aufzubauen und so einen unterstützenden Rahmen für die Entwicklung ihres Kindes zu schaffen (Hahlweg & Heinrichs, 2007). Untersuchungen zeigen, dass entsprechende Elterntrainings tatsächlich einen positiven Effekt auf das Erziehungsverhalten von Eltern haben, die teilweise nach mehreren Jahren noch nachweisbar sind (Lösel, Stemmler & Bender, 2013). Elterntrainings können dazu beitragen aggressives Verhalten der Kinder zu verringern, da Eltern lernen, wie sie mit Kindern über Aggression sprechen können und Anknüpfungspunkte zu KiTas und Schulen aufgezeigt werden. Dabei sind Elterntrainings umso effektiver, je länger sie andauern (Bradshaw, 2015). Besonders wirksam haben sie sich außerdem erwiesen, wenn sie mit anderen Maßnahmen kombiniert wurden und ein multimodales Programm zur Anwendung kam (Rauer, 2009).

Ein international etabliertes, gut strukturiertes Elternprogramm ist das *Triple P* (deutsch: Positives Erziehungsprogramm), das in Deutschland von verschiedenen Anbietern angeboten wird.¹⁵ Es soll Eltern darin unterstützen, eine liebevolle und fördernde Beziehung zu

¹⁵ www.triplep.de

ihren Kindern aufzubauen. Es besteht aus verschiedenen Ebenen: Das *universelle Triple P* stellt Eltern in öffentlichen Medien (Broschüren, Zeitungen, Zeitschriften, Radio, Fernsehen) Kurzinformationen und Anregungen zu positivem Erziehungsverhalten bereit. An die *Triple P Kurzberatung* können sich Eltern mit einzelnen Erziehungsfragen wenden und in bis zu vier kurzen Einzelberatungen Unterstützung erhalten. Das *Triple P Elternttraining* umfasst ein Gruppentraining in acht Sitzungen, das sich an alle Eltern richtet und Reflexionen über das eigene Erziehungsverhalten, Werte und Normen beinhaltet. In einer Evaluation mit Kontrollgruppe des *Triple P Elternttrainings* in Deutschland zeigten sich kurz- und langfristig (nach einem Jahr) positive Effekte auf das Erziehungsverhalten der Eltern (Heinrichs, Hahlweg, Bertram, Kuschel, Naumann & Harstick, 2006). Die Teilnehmenden stammten aus der mittleren bzw. oberen Sozialschicht, wie es in Elterntrainings häufig üblich ist (s. Kap. 4.3.2).

Ein weiteres Elternprogramm mit ähnlichen inhaltlichen Ansätzen ist der Elternkurs *Starke Eltern – Starke Kinder*, der bundesweit durch den Deutschen Kinderschutzbund angeboten wird.¹⁶ Er hat zum Ziel, das Selbstbewusstsein von Eltern zu stärken, den Familienalltag zu entlasten und Wege aufzuzeigen, Konflikte zu bewältigen und zu lösen. In acht bis zwölf Kurseinheiten soll das Erziehungsideal gewaltfreier Erziehung vermittelt und reflektiert werden. Auch für dieses Angebot ließen sich in einer ausführlichen Evaluation mit Kontrollgruppe positive Effekte auf das Erziehungsverhalten der teilnehmenden Eltern nachweisen. Außerdem beurteilten die teilnehmenden Eltern nach Kursbesuch ihre Kinder positiver, was als ausdrücklich angezielter Effekt einer veränderten Wahrnehmung gedeutet wird (Rauer, 2009).

In der aktuellen Projektlaufzeit von PiKS wurde einmal der Workshop *Starke Eltern – Starke Kinder* angeboten, da sich dieser durch Zusammenarbeit mit lokalen Initiatoren sehr kostengünstig realisieren ließ. Im weiteren Programmverlauf sollten diese Workshops häufiger angeboten werden, damit sich Programme besser in der Elternschaft verbreiten und etablieren.

¹⁶ www.sesk.de

4.3.4 Identifikation individueller Probleme

Verbindlicher Baustein, KiTas und Grundschulen

PiKS stellt ein primärpräventives Programm dar, das sich an alle Kinder, Eltern und Pädagoginnen wendet. Die meisten der Bausteine richten sich daher nicht an spezifische Zielgruppen. Doch in jeder KiTa und Schule gibt es einzelne Kinder, die bereits durch besondere Verhaltensauffälligkeiten hervortreten. Diese profitieren ebenfalls durch die allgemeinen Programme. Zusätzlich sollte bei diesen Kindern jedoch eine verstärkte Unterstützung angeboten werden. An dieser Stelle ist die frühzeitige Einbeziehung der Eltern sinnvoll. Daher sollte der erste Schritt sein, Gespräche mit den entsprechenden Kindern und deren Eltern zu führen. Pädagoginnen, Kinder und Eltern sollten dabei gemeinsam überlegen, welche Lösungen für die aktuellen Problematiken denkbar und umsetzbar sind (Olweus, 2006). Bei Bedarf sollten den Eltern Möglichkeiten externer professioneller Beratungsangebote aufgezeigt werden (Bannenbergs & Rössner, 2006).

In der aktuellen Projektlaufzeit von *PiKS* wurden die Pädagoginnen in Fortbildungen und Prozessreflexionen dazu angeregt, sich über einzelne auffällige Kinder auszutauschen um zu diskutieren, wo in den Einzelfällen die Ursachen der Schwierigkeiten gesehen wurden. Je nachdem sollte unterschiedlich interveniert werden. Lag das Problem z.B. in einer isolierten Kontaktschwierigkeit zwischen einer einzelnen Pädagogin und dem Kind, stand die Reflexion eigenen Verhaltens der Pädagogin im Vordergrund. Auch die Frage, inwieweit das Verhalten der Gleichaltrigen zur Entstehung und Aufrechterhaltung des problematischen Verhaltens eines Kindes beitrug, war wichtig. Je nachdem sollte eine Intervention auch an dieser Stelle ansetzen. Im Austausch mit Kolleginnen sollten die Pädagoginnen Kinder- und Elterngespräche gut vorbereiten. Sowohl den Pädagoginnen als auch allen Eltern wurde eine Übersicht der externen Beratungsmöglichkeiten in der Region bei verschiedenen Fragestellungen zur Verfügung gestellt. Für die Erzieherinnen und Eltern der KiTa-Kinder stand, unabhängig von *PiKS*, ein spezielles externes Einzelberatungsangebot „Null bis Sechs – Präventive Beratung für Eltern und KiTas“ zur Verfügung, welches durch regelmäßige Präsenzzeit in den KiTas besonders niedrigschwellig war. Für die Lehrkräfte und Eltern der Schulkinder konnte analog auf das Angebot schulpsychologischer Beratung der zuständigen Schulpsychologen im Staatlichen Schulamt verwiesen werden. Diese Beratung unterlag jedoch enger Kapazitätsgrenzen, sodass sie von den Lehrkräften teilweise

nicht als geeignete Anlaufstelle wahrgenommen wurde. Auch die Programm-Managerin bot allen Pädagoginnen Einzelfallberatung an.

4.3.5 Externes Mentoring-Programm

Optionaler Baustein, nur Grundschulen

Neben der Empfehlung spezifischer Beratungsmaßnahmen für individuelle Schwierigkeiten, gibt es weitere Möglichkeiten zur Unterstützung besonders gefährdeter Kinder. Im Training sozial-emotionaler Kompetenzen (s. Kap. 4.3.1) werden auf formell strukturierte Weise bestimmte Aspekte des sozialen Umgangs miteinander vermittelt. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass ein Großteil der entsprechenden Kompetenzen durch informelles Lernen, also durch Rollenvorbilder und eigene Erfahrungen, im Alltag gelernt wird (Drexler, Borrmann & Müller-Kohlenberg, 2012). Dieses informelle Lernen von z.B. Empathie findet zu einem Großteil im Elternhaus statt. Gerade Kindern aus Elternhäusern, die problematisches Erziehungsverhalten aufweisen, fehlt es dadurch an geeigneten Rollenvorbildern und Möglichkeiten, soziales Verhalten „nebenbei“ im Alltag zu lernen. Eine Möglichkeit, dieses Defizit zumindest teilweise zu kompensieren, ist der Aufbau einer Beziehung zwischen einem Kind und einem externen Mentor. Es zeigt sich, dass so eine Mentoring-Beziehung tatsächlich positive soziale, kognitive und gesundheitsrelevante Auswirkungen hat (Beutel, 1989). Durch ein externes Mentoring haben Kinder ein positives Rollenvorbild, erhalten Unterstützung in Alltagssituationen und erweitern ihren Horizont. Insbesondere die Konstruktion eines Wertesystems kann die Einflüsse eines zeitlich begrenzten Mentorings auf die Entwicklung eines Kindes über seine gesamte Lebensspanne ausdehnen (Drexler et al., 2012).

Ein solches Mentoring-Programm, welches besonders strukturiert und umfänglich begleitet ist, ist *Balu und Du*.¹⁷ Seit 2002 wird das Programm an vielen Standorten bundesweit umgesetzt. Die Idee ist, dass ein Mentor (Balu) sich ein Jahr lang wöchentlich mit einem Kind (Mogli) trifft, das von Lehrkräften oder Jugendämtern für das Programm vorgeschlagen werden kann, weil es in sozial oder wirtschaftlich herausfordernden Lebenssituationen aufwächst. Die Moglis sind sechs- bis zehn-jährige Kinder, die z.B. durch besonders externalisierendes oder besonders schüchternes Verhalten auffallen, die aber noch keine

¹⁷ www.balu-und-du.de

klare therapeutische Indikation erfüllen. Nach Absprache mit den Eltern (etwa 80% geben ihre Zustimmung zur Teilnahme am Programm) werden die Kinder dann passenden Balus zugeordnet (Müller-Kohlenberg, 2012). Die Balus sind dabei meist Studierende oder Fachschüler, die während der Mentoring-Zeit an regelmäßigen Begleitveranstaltungen teilnehmen und wöchentlich ein Tagebuch über den Verlauf der Beziehungen schreiben. Dadurch ist eine ständige Qualitätssicherung des Programms möglich. Das Programm *Balu und Du* wurde vielfach von verschiedenen Autoren evaluiert.

Ein Wirkungsbericht des Programms (Balu und Du, 2014) fasst diese Ergebnisse zusammen. So zeigten sich im Vergleich mit Kontrollgruppen folgende positive Effekte für die Moglis: Ihr psychisches Wohlbefinden, ihre Konzentrationsfähigkeit und ihre Selbstorganisation verbesserten sich. War die Beziehung zum Balu eng und vertrauensvoll und wies dieser selbst hohe soziale Kompetenzen auf, verbesserten sich im Laufe der Mentoring-Zeit auch die Coping-Strategien des Moglis. Auch für die Balus hat das Programm zahlreiche positive Auswirkungen. Aufgrund des Fokus' der vorliegenden Arbeit wird darauf an dieser Stelle nicht weiter eingegangen. Aktuell wurde eine ökonomische Kosten-Nutzen-Analyse des Programms veröffentlicht die versucht, im Vergleich zu den aktuell investierten Kosten in das Programm den finanziellen Vorteil für die Beteiligten und die gesamte Gesellschaft über die Lebensspanne der Moglis und Balus hinweg zu berechnen. Unter Einbezug differenzierter Überlegungen und Kostannahmen für soziale Faktoren schließt der Bericht, dass für jeden aktuell in das Programm investierten Euro in der Zukunft eine Einsparung (Sozialrendite) von 4,25 bis 8,08 Euro prognostiziert werden kann (Péron & Baldauf, 2015).

In der aktuellen Projektlaufzeit von *PiKS* wurde das Programm noch nicht umgesetzt. Die Lehrkräfte äußerten jedoch einen starken Bedarf nach außerschulischer Unterstützung für einzelne Kinder. Es wurde daher ein erster Kontakt zum Programm *Balu und Du* hergestellt.

4.4 Äußeres Umfeld

Nicht nur Elternhaus und KiTa bzw. Schule beeinflussen aggressives Verhalten von Kindern. Auch Normen zum Umgang mit Aggression in der weiteren Gemeinschaft (z.B. Kommune) beeinflussen die Einstellung aller Beteiligten in Kitas und Schulen (Bacchini, Esposito & Affuso, 2009). Im Folgenden sind daher Maßnahmen dargestellt, die über den KiTa- bzw. Schulkontext hinausgehen. Dies sind normbildende Maßnahmen zur Stärkung von Zivilcourage, die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen in lokalen Netzwerken und die Anerkennung durch Politik und Aufsichtsbehörden. All diese Maßnahmen sind optionale Bestandteile von *PiKS* und sind nicht einrichtungsspezifisch sondern gehen darüber hinaus.

4.4.1 Stärkung von Zivilcourage in der Kommune

Gerade in den letzten Jahren ist der Begriff der Zivilcourage in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt. Er beschreibt allgemein keine Eigenschaft einer Person, sondern einen bestimmten Typus sozial verantwortlichen Handelns. Bundesweit werben zahlreiche Zivil-Courage-Kampagnen dafür einzugreifen, wenn Gewalt oder Verbrechen gegen andere beobachtet werden. Häufig stecken dahinter Empfehlungen für spezifische Formen des Eingreifens, damit Hilfe für andere effektiv erfolgen kann ohne sich selbst in Gefahr zu bringen. Je nach Kampagne sind diese konkreten Empfehlungen mehr oder weniger Inhalt der öffentlichen Appelle. In Untersuchungen hat sich gezeigt, dass solche kommunalen Kampagnen dazu beitragen, dass zuvor unbeteiligte Personen konstruktiv eingreifen, wenn sie aggressives Verhalten beobachten (Bradshaw, 2015). Sie können also dazu beisteuern, auch über Kitas und Schulen hinaus eine soziale Kultur zu fördern, in der aggressives und gewalttätiges Verhalten als Normverletzung wahrgenommen wird. Ergänzend zu medialen Kampagnen zivilcouragierte Verhaltensweisen und Einstellungen auch über spezifische Trainings vermittelt werden (Jonas, 2007).

In Hessen initiierte der Präventionsrat der Stadt Frankfurt am Main die Kampagne „Gewalt Sehen Helfen“ (*GSH*).¹⁸ Sie besteht aus Flyern und der Ausbildung von Multiplikatoren. Der Grundgedanke der Kampagne ist es, Menschen durch konkrete Anleitungen zu sozial verantwortlichem Handeln zu ermutigen, in entsprechenden Situationen Zivilcourage zu zei-

¹⁸http://www.gewalt-sehen-helfen.de/de/gewalt_sehen_helfen_4440.html

gen. Damit dieses Handeln nicht nur theoretisch vorgegeben wird sondern auch praktisch eingeübt werden kann, werden in *GSH*-Workshops für verschiedene Zielgruppen das Wissen und die Fertigkeiten dafür vermittelt. Das Programm selbst wurde noch nicht evaluiert. Es hat jedoch eine starke inhaltliche und konzeptuelle Nähe zu dem Programm „Prävention im Team“ (*PiT*)¹⁹, welches Grundsätze sozialen Handelns speziell in der Schule vermittelt. In einer Evaluation von *PiT* zeigte sich aus Sicht der Lehrkräfte ein angemesseneres Handeln in Konfliktsituationen bei den Kindern, die an dem Programm teilgenommen hatten. Zusätzlich zeigten sich Ausstrahlungseffekte auf das Schulklima, das ebenfalls als sensibler für den Umgang mit Aggression und Gewalt wahrgenommen wurde und auf nicht-teilnehmende Schüler (Lemmer & Wagner, 2007). Dies gibt erste Hinweise darauf, dass auch das Programm *GSH* die gewünschten Effekte haben könnte.

In der aktuellen Projektlaufzeit von *PiKS* wurden zwei Workshops zu *GSH* an den beteiligten Einrichtungen angeboten. Obwohl diese explizit auch für Pädagoginnen offen waren, nahmen ausschließlich Eltern teil. In den Workshops wurden zum einen Bezüge zu den sozial-emotionalen Kompetenzen hergestellt, die in anderen *PiKS*-Bausteinen den Kindern vermittelt wurden. Zum anderen wurde eigenes Verhalten in sozialen Situationen in Rollenspielen erprobt und reflektiert. Die in den Workshops gewonnenen Erfahrungen konnten von den teilnehmenden Eltern als Multiplikatoren in ihrem Umfeld weiter gegeben werden.

4.4.2 Einbezug von außerschulischen Bildungseinrichtungen

Das Programm *PiKS* findet hauptsächlich innerhalb der KiTas und Schulen statt, da es auf diese Weise möglich ist, alle Kinder einer Altersgruppe zu erreichen (s. Kap. 2.2.4). Die Einbeziehung der Eltern ist wichtig, da Kinder einen Großteil ihrer Zeit in ihren Familien verbringen – um Widersprüche zu vermeiden, sollte Kindern in Elternhaus und Bildungseinrichtungen einheitliche Einstellungen und Strategien zum Umgang mit Konflikten vermittelt werden (s. Kap. 4.3.2). Auch die weitere Gemeinschaft, wie z.B. das kommunale Umfeld, beeinflusst die Normen im Umgang mit Aggression unter Kindern und Erwachsenen (Bacchini et al., 2009). Um die Einheitlichkeit der Erziehung auch im weiteren Lebensumfeld der Kinder fortzusetzen, sollte daher versucht werden, auch außerschulische Bildungsangebote und -einrichtungen in das Programm mit einzubeziehen.

¹⁹ www.pit-hessen.de

Diese Angebote sind z.B. Sportvereine, kirchliche Kinder- und Jugendgruppen und kommunal organisierte Kinderferienspiele. In diesen Kontexten gibt es ebenso eine Interaktion zwischen Kindern wie in KiTas und Schulen. Meist gibt es für diese Interaktionen implizite oder explizite Regeln zum sozialen Umgang miteinander. Sinnvoll ist an dieser Stelle eine Fortsetzung der Regeln aus KiTa und Schule, wie z.B. das gemeinsame Selbstverständnis zum angemessenen Umgang mit Konflikten. Die Umsetzung dieser Kooperation ist meist jedoch dadurch erschwert, dass in Sportvereinen und anderen Einrichtungen die Gruppenleitung durch häufig wechselnde Ehrenamtliche übernommen wird. Diese immer wieder neu zu erreichen und zu schulen stellt eine Herausforderung dar. Leichter ist dies in der Zusammenarbeit mit kommunalen Einrichtungen, in denen häufig längerfristig feste Personen arbeiten. Im aktuellen Projektrahmen von *PiKS* gelang eine sehr gute Verknüpfung mit der Organisation kommunaler Kinderferienspiele dadurch, dass die gleiche Person mit halber Stelle in der Leitung der städtischen KiTas und mit einer weiteren halben Stelle in der kommunalen Jugendförderung angestellt war. Die in den KiTas und Schulen erarbeiteten Konzepte konnten also direkt auf das außerschulische Bildungsangebot übertragen werden. Auch die Mitarbeiterinnen der schulischen Nachmittags-Betreuung wurden durch regelmäßige Treffen, in denen sie mit der Programm-Managerin über den konstruktiven Umgang mit Konflikten unter Kindern reflektierten, in *PiKS* einbezogen.

Externe Träger spielen auch eine entscheidende Rolle in der Fortbildung von Eltern. Z.B. bieten Volkshochschulen und unabhängige Träger in Kommunen immer wieder Vorträge und Workshops für Eltern an, mit denen deren Erziehungskompetenzen gestärkt werden sollen. Gerade weil es so schwierig ist, Eltern zu erreichen (s. Kap. 4.3.2), sollte auch in der Wissens- und Fähigkeitsvermittlung an Eltern eine Einheitlichkeit garantiert sein: Eltern sollten in KiTa und Schule die gleichen Strategien zur Förderung ihrer Kinder vermittelt bekommen, wie bei externen Vorträgen. Um dies zu erreichen ist es sinnvoll, externe Angebote in den Programmkommunen zu recherchieren und sich mit den entsprechenden Anbietern und Vortragenden über grundsätzliche Annahmen zu Aggression und Gewalt und deren Umgang damit auszutauschen. Dies gelang im aktuellen Projektrahmen gut, da das externe Angebot überschaubar war und sich im Gespräch mit den Akteuren keine inhaltlichen Differenzen zu *PiKS* zeigten.

4.4.3 Anerkennung durch Politik und Aufsichtsbehörden

Die KiTas und Schulen agieren stets in dem ihnen gesteckten Rahmen. Dieser bedeutet meist begrenzte zeitliche und personelle Ressourcen, welche von den Pädagoginnen in den Einrichtungen als hinderlich in der Umsetzung von neuen Projekten empfunden werden können. Daher ist es erstrebenswert, die Politik und die zuständigen Aufsichtsbehörden von Anfang an über das Programm *PiKS* zu informieren, um so deren Unterstützung zu gewinnen. Dadurch besteht die Chance, dass gemeinsame Fortbildungstage angehöriger Einrichtungen ermöglicht werden oder dass Fortbildungszeiten als Arbeitszeit anerkannt werden. Dies stellt auch eine Wertschätzung der beteiligten Einrichtungen dar und hat sich in Studien als hilfreich für die nachhaltige und dauerhafte Implementierung von Interventionsmaßnahmen erwiesen (Desimone, 2002; Durlak & DuPre, 2008).

Im aktuellen Projektrahmen wurde das Programm durch den Landkreis als Träger der KiTas finanziert. Hierdurch war an eine enge Unterstützung der Aufsichtsbehörde der KiTas gesichert. Weiterhin bestand von Beginn an eine enge Zusammenarbeit mit der kommunalen Verwaltung und eine persönliche Unterstützung durch den Bürgermeister der Stadt. Dies war z.B. hilfreich für die Einwerbung von Sponsoren für die Finanzierung von Einzelmaßnahmen. Das zuständige Staatliche Schulamt als Aufsichtsbehörde der Grundschulen war ebenfalls über das Programm informiert und sicherte seine Unterstützung zu. Diese war hauptsächlich symbolischer Art – die von Lehrkräften gewünschten zusätzlichen Entlastungsstunden für das Programm konnten leider nicht realisiert werden.

5. Methoden der Evaluation

„Science cannot study what it cannot measure accurately and cannot measure what it does not define.“

(Joseph A. Durlak)

Die aktuelle Projektlaufphase von *PiKS* wurde über zwei Jahre hinweg einer umfassenden Evaluation unterzogen: Eltern, Kinder und Pädagoginnen wurden zu verschiedenen Zeitpunkten befragt. Dabei wurden die Antworten in den Projekteinrichtungen (PE) jeweils verglichen mit den Antworten aus Vergleichseinrichtungen (VE). Im Folgenden wird zunächst das Untersuchungsdesign der Evaluation dargestellt (Kap. 5.1) um anschließend die verwendeten Messinstrumente (Kap. 5.2) und die Stichprobe (Kap. 5.3) zu beschreiben. In Kapitel 5.4 werden schließlich die Methoden erläutert, die zur Analyse der Daten herangezogen wurden.

5.1 Untersuchungsdesign

Es handelte sich um eine quasiexperimentelle Felduntersuchung mit einem Vorher-Nachher-Kontrollgruppen-Design mit nicht äquivalenten Gruppen. Eine Übersicht über das Untersuchungsdesign ist in Abbildung 5 zu sehen.

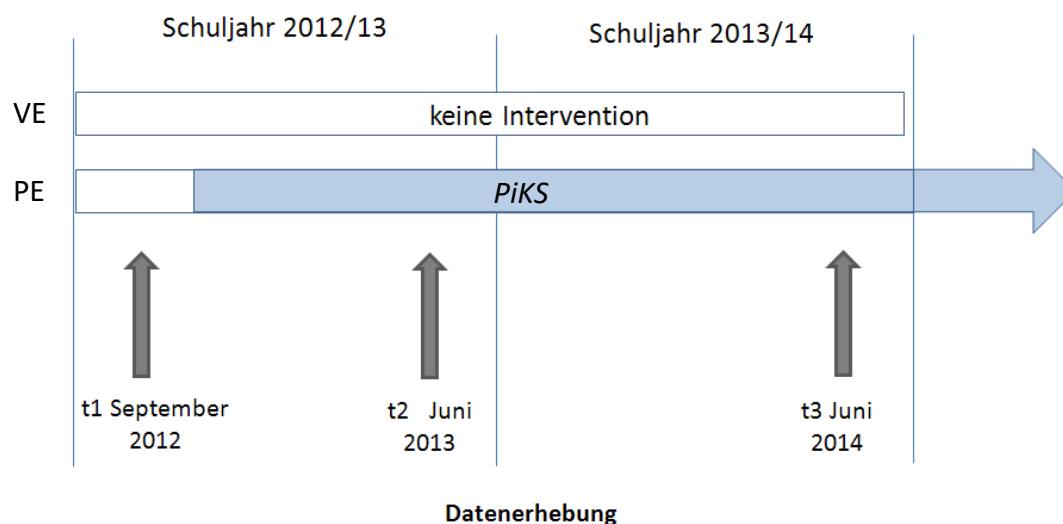


Abbildung 5. Übersicht über das Untersuchungsdesign.

In der Abbildung wird deutlich, dass die VE keine Intervention erhielten – sie stellten also die Kontrollgruppe dar. Die PE begannen dagegen zwei Monate nach Beginn des Schuljahres 2012/13 mit *PiKS* (blauer Pfeil). Eine detaillierte Darstellung der Interventionsmaßnahmen ist in Kapitel 4 zu finden. Zu drei Messzeitpunkten (graue vertikale Pfeile) wurden

Evaluationsdaten in den beiden Gruppen erhoben – anhand welcher Instrumente dies vorgenommen wurde ist ausführlich in Kapitel 5.2 erläutert. Der erste Messzeitpunkt (t1) lag im September/Oktober 2012 (Schuljahresbeginn), vor Beginn von *PiKS* in den PE. Diese starteten direkt anschließend mit dem Programm. Am Ende desselben Schuljahres (Mai/Juni 2013) fanden die Erhebungen für den zweiten Messzeitpunkt (t2) in allen Einrichtungen statt. Der dritte und letzte Messzeitpunkt (t3) lag wiederum ein Jahr später, im Mai/Juni 2014 – am Ende des zweiten Untersuchungs-Schuljahres.

5.1.1 Teilnehmende Einrichtungen

Zur Gewinnung von teilnehmenden Einrichtungen wurde das Programm *PiKS* in einem gemeinsamen Treffen allen LeiterInnen von KiTas im Landkreis Marburg-Biedenkopf vorgestellt. Die KiTas hatten daraufhin die Möglichkeit, sich im Tandem mit Grundschulen für das Programm zu bewerben. Schließlich wurden sechs KiTas und vier Schulstandorte, die sich alle in einer Kleinstadt befanden, für die Teilnahme ausgewählt. Diese stellten die Projekteinrichtungen (PE). Somit wurden alle KiTas und Grundschulen der Stadt mit in das Programm einbezogen. Die Vergleichseinrichtungen (VE) bestanden aus vier KiTas und drei Grundschulen aus demselben Landkreis. Sie wurden gebeten, an einer Analyse zu sozialen Kompetenzen von Kindern im Landkreis teilzunehmen. In PE und VE setzten sich die KiTas aus ein bis fünf Gruppen, die Grundschulen aus zwei bis zehn Klassen der Jahrgangsstufen eins bis vier zusammen. In einigen Schulen (sowohl PE als auch VE) gab es jahrgangsgemischte Klassen, also z.B. eine Klasse, in der Kinder der ersten und zweiten oder dritten und vierten Jahrgangsstufe gemeinsam unterrichtet werden. In den meisten der hier beschriebenen Analysen werden diese Klassen als zwei getrennte Klassen aus zwei Jahrgangsstufen behandelt. Ausnahme sind die Analysen zu Abhängigkeiten aufgrund von Klassenzugehörigkeiten. Eine Besonderheit stellt auch die Tatsache dar, dass drei der teilnehmenden Grundschulstandorte offiziell zu einer Schulorganisation zusammengefasst waren. Sie hatten also eine gemeinsame Schulleitung und trafen sich in gemeinsamen Konferenzen. In den Befragungen der Pädagoginnen sind sie daher im Folgenden als ein Kollegium dargestellt. In den Fragebögen der Kinder und Eltern werden die drei Standorte wie getrennte Schulen bewertet, da in Interviews mit den Elternvertretungen (s. Kap. 5.2.6) deutlich wurde, dass die Elternschaft und somit wahrscheinlich auch die Kinder ihren eigenen Schulstandort weitgehend als eigene Schule wahrnahmen.

5.1.2 Sicherstellung des Datenschutzes

Da im Rahmen der Evaluation personenbezogene Daten erhoben wurden, wurde besondere Sorgfalt auf die Anonymisierung dieser Informationen gelegt. Entsprechend den ethischen Richtlinien der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (2004), der Vorgaben des Hessischen Kultusministeriums und mit Genehmigung durch dieses wurde für jede befragte Person (Kinder, Eltern, Pädagoginnen) ein Code erstellt. Die Listen, auf denen die Namen der Personen den Codes zugeordnet wurden, lagen nur einmalig in handgeschriebener Form vor und wurden verschlossen aufbewahrt. Direkt nach Abschluss der Untersuchungen wurden sie vernichtet. Digital waren somit lediglich durch Codes verschlüsselte Angaben gespeichert. Für das Austeilen der Fragebögen war es notwendig, diese zunächst mit Hilfe der Zuordnungslisten mit Namen zu versehen. Dies war die einzige Möglichkeit sicherzustellen, dass die Personen über die verschiedenen Messzeitpunkte hinweg denselben Code behielten. Außerdem konnten so die Daten der Kinder denen ihrer Eltern zugeordnet werden. Die Namen auf den Fragebögen wurden jedoch direkt nach Erhalt von den Befragten entfernt, sodass die ausgefüllten Fragebögen nur noch mit Codes und ohne Namen an die Untersucherinnen zurückgingen. Eine Zuordnung von Antworten zu einzelnen „echten“ Personen war dadurch nicht möglich. Da es sich bei den Daten der Kinder (Verhaltensbeobachtung, Schülerfragebogen, Einzelinterview) um besonders sensible Daten handelt, wurden diese nur von denjenigen Kindern eingeholt, deren Eltern eine ausdrückliche Einverständniserklärung dafür abgegeben hatten. Zusätzlich hatten die Kinder selbst die Möglichkeit, die Teilnahme spontan zu verweigern.

5.2 Messinstrumente und Datenerhebung

Zu allen Befragungszeitpunkten wurden Eltern und Pädagoginnen mit Fragebögen befragt. Bei etwa der Hälfte der Kinder der KiTas sowie der ersten Klassen wurden Verhaltensbeobachtungen durchgeführt, alle Kinder der Klassen zwei bis vier füllten Fragebögen aus. Zusätzlich wurden mit einzelnen Kindern aller Altersstufen Einzelinterviews geführt. Vor Beginn der Intervention wurden mit Elternvertreterinnen der Projekteinrichtungen qualitative Interviews geführt.

Da in unterschiedlichen Altersstufen teilweise unterschiedliche Instrumente (z.B. Verhaltensbeobachtung, Fragebogen) eingesetzt werden mussten, werden bei den folgenden Analysen der entsprechenden Instrumente verschiedene Kohorten von Kindern getrennt betrachtet. Tabelle 1 zeigt eine Übersicht über die Kohorten (PE und VE zusammengefasst) und die entsprechend eingesetzten Messinstrumente auf Ebene der Kinder und Eltern zu den verschiedenen Messzeitpunkten. Die Pädagoginnen-Fragebögen sowie die Elterninterviews wurden nicht nach Kohorten getrennt analysiert und sind daher nicht in der Tabelle aufgeführt.

Tabelle 1. Übersicht über die Kohorten und eingesetzten Messinstrumente zu den verschiedenen Messzeitpunkten

<i>KH</i>	<i>n</i>	<i>N</i>	<i>Schulstufe t1 & t2</i>	<i>Schulstufe t3</i>	<i>Eltern-FB</i>	<i>Beobachtung</i>	<i>Schüler-FB</i>	<i>Inter- view</i>
1	223	22	<i>KiTa</i>	<i>KiTa</i>	t1-3	t1-3	-	-
2	76	22	<i>KiTa</i>	<i>1. Klasse</i>	t1-2	t1-2	-	t1-2
3	94	8	<i>1. Klasse</i>	<i>2. Klasse</i>	t1-3	t1-2	t3	t1-3
4	106	9	<i>2. Klasse</i>	<i>3. Klasse</i>	t1-3	-	t1-3	t1-3
5	93	8	<i>3. Klasse</i>	<i>4. Klasse</i>	t1-3	-	t1-3	t1-3
6	102	9	<i>4. Klasse</i>	-	t1-2	-	t1-2	-

Anmerkungen: *n* = Anzahl der Kinder, *N* = Anzahl der KiTa-Gruppen bzw. Schulklassen in der Kohorte. Fett gedruckt sind die in die Analysen eingehenden Daten.

Wie in der Tabelle 1 ersichtlich, wurden nur diejenigen Kohorten und Instrumente in die Analysen mit einbezogen, für die zu allen drei Messzeitpunkten Daten vorlagen. Dies waren bei den Eltern-Fragebögen die Kohorten 1, 3, 4 und 5. Für die Verhaltensbeobachtung

wurden nur die Kinder der Kohorte 1 betrachtet, für die Schüler-Fragebögen nur Kohorten 4 und 5. Bei den Einzelinterviews wurden entsprechend Kohorten 3, 4 und 5 analysiert. Für die jeweils restlichen Kohorten lagen aufgrund des Untersuchungsdesigns nur Daten einzelner Messzeitpunkte vor.

Für alle Skalen wurde in konfirmatorischen Faktorenanalysen überprüft, wie gut die Kovarianzen der beobachteten Parameter (latente und manifeste Variablen) mit den Kovarianzen geschätzter Populationsparameter übereinstimmen (Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012). Die Schätzung der Modellparameter erfolgte in der vorliegenden Arbeit mit einem Maximum-Likelihood-Schätzverfahren (MLR). Dieses Verfahren ist robust gegenüber Verletzungen der Normalverteilungsannahme und gegenüber der Abhängigkeit von Daten (Muthén & Muthén, 1998-2010). Die Enge des Zusammenhangs zwischen beobachteten und geschätzten Parametern wird mit dem sogenannten Modell-Fit abgebildet. Die hier betrachteten deskriptiven Maße für diesen Modell-Fit waren *CFI*, *TLI*, *RMSEA*, *SRMR* und *AIC*, welche bei Schermelleh-Engel und Moosbrugger (2003) im Einzelnen erläutert werden. Dieselben Autoren legen auch Grenzwerte für die Beurteilung dieser Fit-Indices vor (s. Tabelle 2).

Tabelle 2. Empfehlungen für Modell-Bewertungen nach Schermelleh-Engel & Moosbrugger (2003, S. 52)

Fit-Maß	Guter Fit	Akzeptabler Fit
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2df < \chi^2 \leq 3df$
p-Wert	$.05 < p \leq 1.00$	$.01 \leq p \leq .05$
χ^2 / df	$0 \leq \chi^2 / df \leq 2$	$2 < \chi^2 / df \leq 3$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .97$
AIC	Kleiner als AIC des Vergleichsmodells	

Anmerkungen: RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, SRMR = Standardized Root Mean Square Residual, CFI= Comparative Fit Index, AIC = Akaike Information Criterion.

Zu beachten ist, dass es sich dabei nur um Richtwerte zur Beurteilung handelt, die aus theoretischen Modellen hergeleitet wurden. Verschiedene Autoren (z.B. Kline, 2011) betonen, dass diese Indices nur erste Hinweise darauf sein können, ob ein theoretisch hergeleitetes Modell den empirischen Daten entspricht. Daher wurden diese Fit-Indices in der vorliegenden Arbeit als Anhaltspunkte zur Beurteilung der Modell-Güte betrachtet und insbesondere zum Vergleich mehrerer Alternativmodelle (z.B. bei der Überprüfung von

Messäquivalenz) herangezogen. Wenn an einzelnen Stellen jedoch einzelne Indices außerhalb des von Schermelleh-Engel und Moosbrugger (2003) vorgeschlagenen Bereiches lagen, wurde dies als zulässig betrachtet.

Um die Reliabilität der beschriebenen Skalen nachzuweisen, wurde jeweils die interne Konsistenz berichtet. Hier wurde, wie in der Literatur empfohlen, auf das latente, und damit messfehlerbereinigte, Konstrukt Omega zurückgegriffen (Yang & Green, 2011). Für die Verhaltensbeobachtung wurde das Beobachterübereinstimmungsmaß Cohens Kappa als Reliabilitätsmaß herangezogen. Im Folgenden werden der Aufbau, die Implementierung und die Reliabilität der einzelnen Messinstrumente und Skalen näher erläutert.

5.2.1 Eltern-Fragebogen

Die Eltern-Fragebögen wurden den Kindern in der Schule mitgegeben. Die Bögen befanden sich jeweils in einem Umschlag, auf dem der Name des Kindes notiert war. Auf dem Fragebogen befanden sich ein Code sowie der Hinweis, den Namen auf dem Umschlag vor der Rückgabe zu entfernen. Der verschlossene Umschlag sollte bis zu einem bestimmten Rückgabedatum in der KiTa/Schule abgegeben werden oder direkt per Post an die Untersucherinnen geschickt werden. Der Fragebogen bestand jeweils aus mehreren Teilen. Soweit nicht anders aufgeführt, waren diese Bereiche in PE und VE identisch und wurden zu allen Messzeitpunkten erfragt.²⁰ Es gab jeweils unterschiedliche Fragebögen für PE, VE, KiTa-Eltern und Schul-Eltern, die sich jedoch lediglich in ihren Formulierungen leicht unterschieden. Um sicherzustellen, dass die Fragen verständlich und der Gesamtumfang des Fragebogens nicht zu groß war, wurde der komplette Fragebogen vorab drei Eltern, die nicht in die nachfolgenden Untersuchungen involviert waren, zur Probe vorgelegt. Deren Rückmeldungen und Formulierungsvorschläge wurden entsprechend eingearbeitet.

Bewertung von Emotionsregulationsstrategien (FBE)

Zur Bewertung verschiedener Emotionsregulationsstrategien wurde ein eigener Fragebogen entworfen (Fragebogen zur Bewertung von Emotionsregulationsstrategien, FBE). Er besteht aus zwei Streit-Szenarien zwischen Kindern, für die jeweils mehrere Reaktions-

²⁰ Zusätzlich zu den unten beschriebenen Items und Skalen wurden Einzelitems zu dem Themenkomplex *Allgemeine Fragen zur Einrichtung* erhoben. Diese werden in den Analysen der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt und werden daher an dieser Stelle nicht näher beschrieben. In dem vollständigen Fragebogen in Anhang A können sie eingesehen werden.

möglichkeiten für ein Kind aufgeführt sind. Für jede dieser Reaktionsmöglichkeiten soll angekreuzt werden, für wie wünschenswert bzw. nicht akzeptabel sie beurteilt wird. Hierfür steht eine vierstufige Skala von *nicht akzeptabel*, über *eher nicht ok*, *ok* bis zu *wünschenswert* zur Verfügung. In dem ersten Szenarium geht es um die eigene Verwicklung des Kindes in einen Streit, woraufhin 12 mögliche Reaktionen aufgeführt werden. In dem zweiten Szenarium geht es um die Beobachtung eines Streits zwischen Kindern, wofür 8 mögliche Reaktionen aufgeführt werden. Die Reaktionsmöglichkeiten wurden angelehnt an Verhaltensstrategien in den *Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder von 5-10 Jahren* (Grob, Meyer & Hagmann-von Arx, 2009). Demzufolge lassen diese sich nach ihrer Erwünschtheit in drei übergeordnete Emotionsregulationsstrategieformen unterteilen: *Adaptive Emotionsregulationsstrategien* (z.B. „Ihr Kind versucht mit dem anderen Kind zu besprechen, wer wann das Spielzeug bekommt.“), *maladaptive Emotionsregulationsstrategien* (z.B. „Ihr Kind beschimpft das andere Kind.“) und *weitere Emotionsregulationsstrategien* (z.B. „Ihr Kind setzt sich auf eine Bank und schmollt.“).

Der Fragebogen wurde vor den eigentlichen Befragungen an einer Stichprobe von 17 unbeteiligten Eltern qualitativ vorgetestet, d.h. es wurde nach Verständlichkeit und Eindeutigkeit der Szenarien und Antwortmöglichkeiten gefragt und diese den Rückmeldungen entsprechend angepasst. In einer konfirmatorischen Faktorenanalyse zeigten sich Hinweise auf die Validität der Unterteilung in die drei übergeordneten Emotionsregulationsstrategien ($\chi^2_{\text{corrected}} = 138.152$; $df = 85$; $p = .002$; CFI = .828; RMSEA = .05; SRMR = .07).²¹ Da es sich bei den Skalen um heterogene Konstrukte handelt, die aus verschiedenen Verhaltensweisen bestehen, setzen die Skalen sich formativ zusammen. Die Überprüfung von Skalen-Reliabilitäten ist daher nicht sinnvoll (vgl. Coltman, Devinney, Midgley, & Venaik, 2008).

Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu)

Beim Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) handelt es sich um eine Fremdeinschätzung in fünf Dimensionen verschiedener Kompetenzen von Kindern, welche auf einer dreistufigen Skala von *nicht zutreffend* über *teilweise zutreffend* bis *eindeutig zutreffend* beantwortet werden können (Goodman, 1997). Hier wurde die deutsche Übersetzung des

²¹ Die genaue Zuordnung der Items zu den Strategien und der ausführliche Prozess des Modell-Fittings sind in der Diplomarbeit von Kathrin Rosen (Rosen, 2015; S. 57-62) dargestellt.

Fragebogens verwendet – SDQ-Deu, (Klasen et al. 2000). Der SDQ ist ein insgesamt häufig eingesetztes Instrument und hat sich in mehreren Studien als valide und reliabel erwiesen (z.B. Goodman & Scott, 1999; Smedje, Broman & von Knorring, 1999). Auch in Deutschland findet es eine breite Anwendung bei wissenschaftlichen Untersuchungen (z.B. in der aktuellen bundesweiten Langzeitstudie KIGGS – Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland).²² Die fünf Kompetenzdimensionen des SDQ *Prosoziales Verhalten*, *Verhaltensprobleme allgemein*, *Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen*, *Emotionale Probleme* und *Hyperaktivität* bestehen jeweils aus fünf Items.

In den nachfolgend beschriebenen Analysen wurde lediglich die Dimension *Prosoziales Verhalten* verwendet, da nur diese Variable für die Beantwortung der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit relevant war.²³ In einer gemeinsamen konfirmatorischen Faktorenanalyse für alle drei Messzeitpunkte zeigte sich für diese Dimension ein guter Modell-Fit ($\chi^2_{\text{corrected}} = 70.866$; $df = 72$; $p = .516$; CFI = 1.000; RMSEA = .00; SRMR = .06). Die Reliabilität dieser Skala war zu allen drei Messzeitpunkten zufriedenstellend ($\omega = .684$ -.693).

Bully-Victim Questionnaire (BVQ)

Um zu erfassen, wie die Eltern die Aggression und Gewalt wahrnehmen, die ihre Kinder erfahren, wurde der Olweus-Bully-Victim-Questionnaire (z.B. Kyriakides, Kaloyirou & Lindsay, 2006) verwendet. Die ursprünglich englischen Items wurden ins Deutsche übersetzt. Es handelt sich um insgesamt sechs Items, jeweils zwei zu unterschiedlichen Arten von Aggression: *Verbale*, *relationale* und *physische Gewalt*. In den Items wird jeweils erfragt, wie häufig dem eigenen Kind im vergangenen Schulhalbjahr bestimmte Gewaltformen durch andere Kinder geschehen sind. Es gibt fünf Antwortoptionen von *Das ist im letzten Halbjahr nie passiert* bis *Das ist im letzten Halbjahr mehrmals pro Woche passiert*. Die Items wurden in der vorliegenden Arbeit zu der Skala *Erfahrene Aggression des Kindes* zusammengesetzt.

In der Kohorte 1 ergab sich für die Skala *Erfahrene Aggression des Kindes* vier Items („Andere Kinder haben mein Kind beschimpft“, „Andere Kinder haben sich über mein Kind lustig gemacht“, „Andere Kinder haben mein Kind nicht mitmachen lassen“, „Andere Kinder

²² www.kiggs-studie.de

²³ Die beiden Dimensionen Verhaltensprobleme und Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen scheinen auf den ersten Blick das Konstrukt Aggressivität zu erfassen, bilden aber ein wesentlich breiteres Spektrum an Verhaltensauffälligkeiten ab und werden hier daher nicht zur Beurteilung von Aggressivität herangezogen.

haben mein Kind geschlagen oder geschubst“) ein akzeptabler Modell-Fit in konfirmatorischen Faktorenanalysen für die einzelnen Messzeitpunkte (t1: $\chi^2_{\text{corrected}} = 3.832$; $df = 2$; $p = .147$; CFI = .984; RMSEA = .09; SRMR = .04). Über alle drei Messzeitpunkte gab es jedoch weder in einem 1-Faktoren-Basismodell, noch in einem alternativen 3-Faktoren-Modell (physische, verbale und relationale Aggression als getrennte Faktoren) einen akzeptablen Modell-Fit.²⁴ Das 1-Faktoren-Modell ergab jedoch für eine gemeinsame Analyse nur der ersten beiden Messzeitpunkte einen akzeptablen Modell-Fit.²⁵ Daher wurde in den Analysen der Kohorte 1 nur die Veränderung eines Gesamt-Aggressionsfaktors vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt betrachtet. Die Reliabilität dieser Skala ist war allen drei Messzeitpunkte akzeptabel bis gut ($\omega = .787 - .861$).

In den Kohorten 3, 4 und 5 ergab sich für die Skala *Erfahrene Aggression des Kindes* in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse ein akzeptabler Modell-Fit ($\chi^2_{\text{corrected}} = 100.861$; $df = 72$; $p = .014$; CFI = .975; RMSEA = .04; SRMR = .06) über alle drei Messzeitpunkte für insgesamt fünf Items („Andere Kinder haben mein Kind beschimpft“, „Andere Kinder haben sich über mein Kind lustig gemacht“, „Andere Kinder haben mein Kind nicht mitmachen lassen“, „Andere Kinder haben Lügen und Gerüchte über mein Kind verbreitet“, „Andere Kinder haben mein Kind geschlagen oder geschubst“). Die Reliabilität dieser Skala war zu allen drei Messzeitpunkte gut ($\omega = .887 - .911$).

Implementierungs-Check: Fragen zum Programm (nur PE)

In den PE befassten sich drei Items mit jeweils vierstufiger Antwortskala mit der Implementierung des Programms: „Ich fühle mich ausreichend über das Präventionsprojekt informiert“, „Ich halte es für wahrscheinlich, dass sich durch das Projekt etwas ändert“ und „Durch das Projekt hat sich bereits etwas geändert“ (nur t2 und t3). Bei der Anzahl der Antwortoptionen wurde dabei auf eine neutrale Mittelkategorie verzichtet, um Verfälschungen der Urteile durch eine übermäßige zentrale Tendenz der Antwortenden zu vermeiden (Bortz & Döring, 2006). Zusätzlich zu diesen Implementierungsfragen sollten die Eltern angeben, welche der ausgeteilten Elternbriefe sie erhalten haben.

²⁴ 1-Faktor-Modell: $\chi^2_{\text{corrected}} = 99.564$; $df = 39$; $p > .001$; CFI = .881; RMSEA = .09; SRMR = .08

²⁵ $\chi^2_{\text{corrected}} = 25.876$; $df = 13$; $p = .018$; CFI = .958; RMSEA = .08; SRMR = .06, für die Items „Andere Kinder haben sich über mein Kind lustig gemacht“ und „Andere Kinder haben mein Kind absichtlich nicht mitmachen lassen“ wurden dabei zu beiden Messzeitpunkten Korrelationen zugelassen.

Retrospektive Veränderungen der letzten zwei Jahre (nur t3)

Nur zum dritten Messzeitpunkt sollten die Eltern der PE und VE rückblickend einschätzen, was sich in den letzten zwei Jahren (seit Programmbeginn) verändert hat. Es gab jeweils die fünf Antwortoptionen *hat sich stark verschlechtert*, *hat sich etwas verschlechtert*, *hat sich nicht verändert*, *hat sich etwas verbessert* und *hat sich stark verbessert*. Hier wurde eine neutrale Mittelkategorie gewählt, da es inhaltlich notwendig erschien, die Antwortoption *hat sich nicht verändert* vorzulegen. Die Einschätzungskategorien waren *Das Konfliktverhalten der Kinder an der Schule/KiTa*, *Das Konfliktverhalten meines Kindes*, *Die soziale Kompetenz aller Kinder an der Schule/ KiTa*, *Das Vorkommen von Aggression und Gewalt an unserer Schule/KiTa*, *Die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften/ErzieherInnen*, *Der Umgang mit Konflikten durch die Lehrkräfte/ErzieherInnen* und *Mein Umgang mit Konflikten*. Anschließend gab es eine Frage mit offenem Antwortformat: „Was hat sich noch verändert?“.

Soziodemographische Daten

Auf der letzten Seite des Fragebogens wurden die Eltern nach dem Geschlecht, Alter und der Klassenstufe (bzw. voraussichtliches Einschulungsdatum) ihrer Kinder befragt. Außerdem sollten sie jeweils das Geburtsland beider Elternteile und des Kindes angeben, sowie ihren höchsten Bildungsabschluss nennen. Zusätzlich wurde erfragt, welches Elternteil den Fragebogen ausgefüllt hat. Diese soziodemographischen Daten wurden zu allen drei Messzeitpunkten erfragt. Obwohl es dadurch redundante Informationen gab, konnte auf diese Weise auch eine Fehlzuordnung von Fragebögen verschiedener Messzeitpunkte zueinander identifiziert werden. Außerdem gab es zu allen Messzeitpunkten Eltern, die nicht alle der soziodemographischen Fragen beantworteten. Durch die erneute Abfrage konnten diese fehlenden Daten ergänzt werden.

Der komplette Eltern-Fragebogen findet sich, beispielhaft für die Eltern der Schulkinder in den PE zum dritten Messzeitpunkt, in Anhang A. Die Version für die Eltern von KiTa-Kindern unterschied sich nur in den Formulierungen (KiTa und Erzieherin statt Schule und Lehrkraft). Die Versionen früherer Messzeitpunkte enthielten weniger Fragen (s. u.). Tabelle 3 gibt eine Übersicht über die verwendeten Skalen und die zugeordneten Items.²⁶

²⁶ Die deskriptiven Statistiken zu allen Items im Eltern-Fragebogen finden sich in Tabelle 6 in Anhang B.

Tabelle 3. Übersicht über verwendete Skalen und Items des Eltern-Fragebogens

Be-fragte	Skala	Item	MZP
PE & VE	Bewertung von Emotionsregulationsstrategien (FBE) <ul style="list-style-type: none"> • Szenario 1 (S1): Kind wird geärgert • Szenario 2 (S2): Kind beobachtet, wie anderes Kind geärgert wird 	Ihr Kind weint, um Unterstützung zu bekommen (S 1)	t1 – t3
		Ihr Kind versucht mit anderem Kind zu besprechen, wer wann das Spielzeug bekommt (S 1)	
		Ihr Kind geht zur ErzieherIn/Lehrkraft und beschwert sich (S 1)	
		Ihr Kind setzt sich auf eine Bank und schmolzt (S 1)	
		Ihr Kind versucht, seine Gefühle „herunter zu schlucken“ und sich nichts anmerken zu lassen (S 1)	
		Ihr Kind nimmt dem anderen Kind das Spielzeug wieder weg (S 1)	
		Ihr Kind denkt nach und überlegt sich eine Lösung für die Situation (S 1)	
		Ihr Kind geht zu anderen Kindern und spielt mit ihnen etwas anderes (S 1)	
		Ihr Kind beschimpft das andere Kind	
		Ihr Kind zieht sich zurück und denkt darüber nach, dass es immer alles falsch macht (S 1)	
		Ihr Kind sagt sich, dass es sowieso nicht mit dem Spielzeug spielen wollte (S 1)	
		Ihr Kind bespricht mit einem Erwachsenen, wie es sich fühlt (S 1)	
		Ihr Kind beschimpft die ärgernden Mitschüler (S 2)	
		Ihr Kind holt eine ErzieherIn/Lehrkraft (S 2)	
		Ihr Kind hält sich aus dem Streit heraus (S 2)	
		Ihr Kind fragt das Kind, das geärgert wird, ob es mit ihm spielen möchte (S 2)	
		Ihr Kind holt andere Kinder und überlegt gemeinsam, was getan werden kann (S 2)	
		Ihr Kind ärgert mit, damit es nicht das nächste Mal selbst geärgert wird (S 2)	
Ihr Kind erzählt am nächsten Tag einer ErzieherIn/Lehrkraft von dem Vorfall (S 2)			
Ihr Kind erklärt den ärgernden Kindern, dass ihr Verhalten nicht in Ordnung ist (S 2)			
PE & VE	Prosoziales Verhalten (SDQ)	Mein Kind ist rücksichtsvoll	t1 – t3
		Mein Kind teilt gerne mit anderen Kindern	
		Mein Kind ist hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind	
		Mein Kind ist lieb zu jüngeren Kindern	
		Mein Kind hilft anderen oft freiwillig	

PE & VE	Bully-Victim Questionnaire (BVQ)	Andere Kinder haben hässliche Dinge zu meinem Kind gesagt oder mein Kind in verletzender Weise beschimpft	t1 – t3
		Andere Kinder haben sich über mein Kind lustig gemacht	
		Andere Kinder haben mein Kind absichtlich nicht mitmachen lassen oder absichtlich nicht beachtet	
		Andere Kinder haben über mein Kind Lügen und Gerüchte verbreitet	
		Andere Kinder haben mein Kind geschlagen, getreten oder herum geschubst	
		Andere Kinder haben meinem Kind Geld oder andere Dinge weggenommen oder kaputt gemacht	
PE	Implementierungs-Check (Einzelitems)	Ich fühle mich ausreichend über das Präventionsprojekt informiert	t1 – t3
		Ich halte es für wahrscheinlich, dass sich durch das Projekt etwas ändert	
		Durch das Projekt hat sich bereits etwas geändert	t2, t3
		Ich habe Elternbrief X erhalten	
PE & VE	Retrospektive Veränderungen	Veränderung im Konfliktverhalten der Kinder an der KiTa/Schule	t3
		Veränderung Konfliktverhalten meines Kindes	
		Veränderung in der sozialen Kompetenz aller Kinder an der KiTa/Schule	
		Veränderung im Vorkommen von Aggression und Gewalt an unserer KiTa/Schule	
		Veränderung in der Kommunikation zwischen Eltern und ErzieherInnen/Lehrkräften	
		Veränderung im Umgang mit Konflikten durch die ErzieherInnen/Lehrkräfte	
		Veränderung in meinem eigenen Umgang mit Konflikten	
PE & VE	Soziodemographische Daten	Geschlecht Kind	t1 – t3
		Alter Kind	
		Klassenstufe des Kindes bzw. voraussichtliches Einschulungsjahr	
		Geburtsland Kind	
		Geburtsland Mutter	
		Geburtsland Vater	
		Höchster Bildungsabschluss Mutter	
		Höchster Bildungsabschluss Vater	
		Wer hat den Fragebogen ausgefüllt	

5.2.2 Pädagoginnen-Fragebogen

Die Pädagoginnen-Fragebögen wurden über die Einrichtungsleitungen an die KollegInnen verteilt. Auch diese Fragebögen befanden sich in Umschlägen, die verschlossen wieder bei der Schul-/KiTa-Leitung abgegeben werden sollten. Dies sollte den Pädagoginnen Sicherheit geben, dass nur die UntersucherInnen die ausgefüllten Fragebögen sahen. Wie bei den Elternfragebögen befanden sich beim Austeilen Namen auf den Umschlägen. Diese sollten direkt nach Erhalt entfernt werden, sodass nur noch Codes auf den Bögen übrig blieben.

Der Fragebogen bestand jeweils aus mehreren Bereichen. Soweit nicht anders aufgeführt, waren diese Bereiche in PE und VE identisch und wurden zu allen drei Messzeitpunkten abgefragt.²⁷ Es gab jeweils unterschiedliche Fragebögen für PE, VE, ErzieherInnen und Lehrkräfte, die sich jedoch lediglich in ihren Formulierungen leicht unterschieden. Um sicherzustellen, dass die Fragen verständlich waren und der Gesamtumfang des Fragebogens nicht zu groß war, wurde der komplette Fragebogen vorab zwei Pädagoginnen, die nicht in die nachfolgenden Untersuchungen involviert waren, zur Probe vorgelegt. Deren Rückmeldungen und Formulierungsvorschläge wurden entsprechend eingearbeitet.

Bewertung von Emotionsregulationsstrategien (FBE)

Auch den Pädagoginnen wurde der selbst entworfene Fragebogen zur Bewertung von Emotionsregulationsstrategien (vgl. Kap. 5.2.1) vorgelegt. Hierin sollten sie beurteilen, in wieweit sie verschiedene Reaktionsmöglichkeiten eines Kindes in einer Streitsituation als nicht akzeptabel bis wünschenswert beurteilen. Lediglich die Formulierung der Items wurde leicht abgeändert von „Ihr Kind“ auf „das Kind“.²⁸

²⁷ Zusätzlich zu den unten beschriebenen Items und Skalen wurden 14 Einzelitems zu den Themenkomplexen *Allgemeine Fragen zur Einrichtung* und *Eigener Umgang mit den Kindern und deren Konflikten* erhoben. Weiterhin erhielten die Pädagoginnen vier Einzelitems zur Beurteilung der Kompetenzen jedes einzelnen Kindes. Diese werden in den Analysen der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt, da sie keine Relevanz für die Fragestellungen haben. Sie werden daher an dieser Stelle nicht näher beschrieben. Weiterhin wurden die Pädagoginnen gebeten, zu jedem Kind ihrer Klasse/Gruppe vier Einzelitems zu Kompetenzen zu beantworten. Da diese Items jedoch in keiner Weise mit vergleichbaren Variablen korrelieren und aufgrund ihrer Einzelitem-Charakteristiken wenig reliabel sind, werden sie an dieser Stelle ebenfalls nicht weiter ausgeführt. In dem vollständigen Fragebogen in Anhang A können sie eingesehen werden.

²⁸ Da im Folgenden nicht mit einzelnen Dimensionen dieser Skala gerechnet, sondern nur die Gesamtskala zum Vergleich mit der Einschätzung der Eltern verwendet wird, wird an dieser Stelle auf den Nachweis der Faktorenstruktur mit einer konfirmatorischen Faktorenanalyse verzichtet.

Bully-Victim Questionnaire (BVQ)

Um zu erfassen, wie die Pädagoginnen die Aggression und Gewalt unter den Kindern in ihrer KiTa bzw. Schule wahrnehmen, wurde – wie bei den Eltern – der Olweus-Bully-Victim-Questionnaire (z.B. Kyriakides et al., 2006) verwendet. Die ursprünglich englischen Items wurden ins Deutsche übersetzt und leicht abgewandelt, so dass sie sich nicht auf einzelne Kinder, sondern auf alle Kinder einer Einrichtung bezogen. Der BVQ besteht aus insgesamt sechs Items, jeweils zwei zu unterschiedlichen Arten von Aggression: Verbales, relationales und physisches Bullying. In den Items wird jeweils erfragt, wie häufig im vergangenen Schulhalbjahr bestimmte Gewaltformen unter den Kindern vorgefallen sind. Es gibt fünf Antwortoptionen von *Das ist im letzten Halbjahr nie passiert* bis *Das ist im letzten Halbjahr mehrmals pro Woche passiert*.

Fünf der Items („Kinder haben hässliche Dinge zueinander gesagt oder sich in verletzender Weise beschimpft“, „Kinder haben sich über anderen Kinder lustig gemacht“, „Kinder haben über andere Kinder Lügen und Gerüchte verbreitet“, „Kinder haben andere Kinder geschlagen, getreten oder herumgeschubst“, „Kinder haben anderen Kindern Geld oder andere Dinge weggenommen oder kaputt gemacht“) ergaben zusammengefasst zu der Skala *Aggression an unserer Schule/KiTa* einen akzeptablen Modell-Fit in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse über alle drei Messzeitpunkte ($\chi^2_{\text{corrected}} = 88.688$; $df = 63$; $p = .018$; CFI = .955; RMSEA = .07; SRMR = .06). Für diesen akzeptablen Fit in der 1-Faktoren-Lösung (alle fünf Items laden auf einen Faktor) wurde die Korrelation zwischen inhaltlich zusammenhängenden Einzelitems zugelassen. Alternativ wurde der Modell-Fit einer 3-Faktorenlösung (verbale, physische und relationale Aggression bilden jeweils einen eigenen Faktor) getestet. Dieser erzielte keine akzeptablen Werte. Dagegen zeigte sich ein akzeptabler Fit bei einer 2-Faktorenlösung mit der Trennung von Items direkter („Kinder haben sich beschimpft“, „Kinder haben sich über andere lustig gemacht“, „Kinder haben geschlagen oder geschubst“) und indirekter Aggression („Kinder haben Lügen und Gerüchte verbreitet.“, „Kinder haben anderen Dinge weggenommen.“; $\chi^2_{\text{corrected}} = 85.066$; $df = 60$; $p = .018$; CFI = .956; RMSEA = .07; SRMR = .07).

Das Item „Kinder haben andere Kinder absichtlich nicht mitmachen lassen oder absichtlich nicht beachtet“ lud in explorativen Faktorenanalysen auf einem eigenen Faktor und wurde

daher in keines der Modelle mit einbezogen. Die Reliabilität der Skala aus den fünf restlichen Items war gut ($\omega = .832 - .864$).

Fragen zum Programm und zu den einzelnen Programmbausteinen

Sowohl in den PE als auch in den VE wurden den Pädagoginnen die folgenden vier Items mit einer vierstufigen Antwortoption von *Stimme gar nicht zu* bis *Stimme voll und ganz zu* vorgelegt: „Es ist notwendig, dass an Schulen/KiTas etwas im Bereich Gewaltprävention unternommen wird“, „Durch Gewaltprävention können Konflikte an Schulen/KiTas konstruktiver gelöst werden“, „Unser Kollegium zieht in Bezug auf Gewaltprävention an einem Strang“, „Unser Kollegium zieht allgemein an einem Strang“. Zusätzlich erhielten die Pädagoginnen der PE weitere Fragen mit dem gleichen Antwortformat, die sich auf die konkrete Umsetzung des Programms und der einzelnen Programmbausteine bezogen. Mit dem vierstufigen Antwortformat wurde auch hier auf eine neutrale Mittelkategorie verzichtet um zentralen Tendenzen vorzubeugen (s. Kap. 5.2.1). Es folgten einige Fragen zur Umsetzung von *Faustlos* und weiteren Maßnahmen zur Gewaltprävention an der Einrichtung.

Retrospektive Veränderungen der letzten zwei Jahre (nur t3)

Nur zum dritten Messzeitpunkt wurden sowohl die Pädagoginnen der PE als auch die Pädagoginnen der VE gebeten, rückblickend einzuschätzen, was sich in den letzten zwei Jahren (seit Programmbeginn) verändert hat. Es gab jeweils die fünf Antwortoptionen *hat sich stark verschlechtert*, *hat sich etwas verschlechtert*, *hat sich nicht verändert*, *hat sich etwas verbessert* und *hat sich stark verbessert*. Hier wurde eine neutrale Mittelkategorie gewählt, da es inhaltlich notwendig erschien, die Antwortoption *hat sich nicht verändert* vorzulegen. Die Einschätzungskategorien waren *Das Konfliktverhalten unserer Schüler/KiTa-Kinder*, *Mein Umgang mit Konflikten*, *Die soziale Kompetenz unserer Schüler/KiTa-Kinder*, *Das Vorkommen von Aggression und Gewalt an unserer Schule/KiTa*, *Die Kommunikation mit den Eltern*, *Die Kommunikation im Kollegium* und *Die Kommunikation mit den KiTas/Schulen*. Anschließend gab es eine Frage mit offenem Antwortformat: „Was hat sich noch verändert?“.

Soziodemographische Daten

Auf der letzten Seite des Fragebogens wurden die Pädagoginnen gebeten anzugeben, wie viele Jahre Berufserfahrung sie allgemein und speziell an der aktuellen Einrichtung haben. Außerdem sollten sie ihr Geschlecht angeben. Nach dem Alter wurde nicht gefragt, da bei

der geringen Anzahl von Pädagoginnen an einer Einrichtung sonst die Anonymität nicht mehr gegeben gewesen wäre. Auch diese Fragen waren zu allen drei Messzeitpunkten im Fragebogen enthalten.

Der komplette Pädagoginnen-Fragebogen findet sich, beispielhaft für die Lehrkräfte der PE zum dritten Messzeitpunkt, in Anhang A. Die Version für die Erzieherinnen unterschied sich nur in den Formulierungen (KiTa und Erzieherin statt Schule und Lehrkraft). Die Versionen früherer Messzeitpunkte enthielten weniger Fragen (s. u.). Die oben beschriebenen verwendeten Skalen und ihre zugeordneten Items sind in Tabelle 4 dargestellt.²⁹

Tabelle 4. Übersicht über verwendete Skalen und Items des Pädagoginnen-Fragebogens

Be-fragte	Skala	Item	MZP
PE & VE	Bewertung von Emotionsregulationsstrategien (FBE) <ul style="list-style-type: none"> • Szenario 1 (S1): Kind wird geärgert • Szenario 2 (S2): Kind beobachtet, wie anderes Kind geärgert wird 	Das Kind weint, um Unterstützung zu bekommen (S 1)	t1 – t3
		Das Kind versucht mit einem anderen Kind zu besprechen, wer wann das Spielzeug bekommt (S 1)	
		Das Kind geht zur ErzieherIn/Lehrkraft und beschwert sich (S 1)	
		Das Kind setzt sich auf eine Bank und schmolzt (S 1)	
		Das Kind versucht, seine Gefühle „herunter zu schlucken“ und sich nichts anmerken zu lassen (S 1)	
		Das Kind nimmt dem anderen Kind das Spielzeug wieder weg (S 1)	
		Das Kind denkt nach und überlegt sich eine Lösung für die Situation (S 1)	
		Das Kind geht zu anderen Kindern und spielt mit ihnen etwas anderes (S 1)	
		Das Kind beschimpft das andere Kind (S 1)	
		Das Kind zieht sich zurück und denkt darüber nach, dass es immer alles falsch macht (S 1)	
		Das Kind sagt sich, dass es sowieso nicht mit dem Spielzeug spielen wollte (S 1)	
		Das Kind bespricht mit einem Erwachsenen, wie es sich fühlt (S 1)	
		Das Kind beschimpft die ärgernden Mitschüler (S 2)	
		Das Kind holt eine Lehrkraft (S 2)	
Das Kind hält sich aus dem Streit heraus (S 2)			

²⁹ Die deskriptiven Statistiken zu allen Items im Pädagoginnen-Fragebogen finden sich in Tabelle 7 in Anhang B.

		Das Kind fragt das Kind, das geärgert wird, ob es mit ihm spielen möchte (S 2)	
		Das Kind holt andere Kinder und überlegt gemeinsam, was getan werden kann (S 2)	
		Das Kind ärgert mit, damit es nicht das nächste Mal selbst geärgert wird (S 2)	
		Das Kind erzählt am nächsten Tag einer ErzieherIn/Lehrkraft von dem Vorfall (S 2)	
		Das Kind erklärt den ärgernden Mitschülern, dass ihr Verhalten nicht in Ordnung ist (S 2)	
PE & VE	Bully-Victim Questionnaire (BVQ)	Kinder haben hässliche Dinge zueinander gesagt oder sich in verletzender Weise beschimpft	t1 – t3
		Kinder haben sich über andere Kinder lustig gemacht	
		Kinder haben andere Kinder absichtlich nicht mitmachen lassen oder absichtlich nicht beachtet	
		Kinder haben über andere Kinder Lügen und Gerüchte verbreitet	
		Kinder haben andere Kinder geschlagen, getreten oder herum geschubst	
		Kinder haben anderen Kindern Geld oder andere Dinge weggenommen oder kaputt gemacht	
PE & VE	Allgemeine Fragen zu Gewaltprävention (Einzelitems)	Es ist notwendig, dass an KiTas/Schulen etwas im Bereich Gewaltprävention unternommen wird	t1 – t3
		Durch Gewaltpräventionsprojekte können Konflikte an KiTas/Schulen konstruktiver gelöst werden	
		Unser Kollegium zieht in Bezug auf Gewaltprävention an einem Strang	
		Unser Kollegium zieht allgemein an einem Strang	
PE	Fragen zum Programm und zu den einzelnen Programmbausteinen (Einzelitems)	Ich fühle mich vor der Abstimmung über die Teilnahme an dem Projekt ausreichend informiert	t2, t3
		Der Beginn der Umsetzung des Projekts hat unter zu großem Zeitdruck stattgefunden	
		Das Projekt ist sehr schleppend angelaufen	
		Die Entscheidungen im Laufe des Projekts werden mit allen KollegInnen diskutiert	
		Ich kann die Entscheidungen im Laufe des Projekts mit beeinflussen	
		Ich fühle mich mitverantwortlich für die Umsetzung der getroffenen Entscheidungen	
		Auftretende Probleme bei der Umsetzung von Neuerungen finden ausreichend Beachtung	
		Das Projekt kostet mich persönlich viel Zeit	
		Die Zeit, die ich bisher in das Projekt investiert habe, lohnt sich	
		Ich kenne die Erklärung „Null-Toleranz von Gewalt“, auf die sich das Bildungstandem geeinigt hat	
		Ich stehe hinter der Erklärung „Null-Toleranz von Gewalt“	

		Die Regeln in unserer KiTa/Schule sind sinnvoll und nachvollziehbar	
		Ich fühle mich mitverantwortlich, die Einhaltung der KiTa/Schul-Regeln einzufordern	
		Regeln unserer KiTa/Schule wurden mit allen Kindern ausreichend thematisiert	
		Die Eltern unserer Kinder sind ausreichend in das Projekt mit einbezogen	
		Wenn es mit einzelnen Kindern Schwierigkeiten gibt, weiß ich, wo ich Unterstützung bekomme	
		Den Kindern macht FAUSTLOS Spaß	
		Die Inhalte von FAUSTLOS sind für die Kinder gut verständlich	
		FAUSTLOS ist grundsätzlich geeignet, Veränderungen im Konfliktverhalten bei den Kindern zu bewirken	
		Die wöchentliche FAUSTLOS-Sitzung ist vergeudete Zeit	
		Die Lektionen von FAUSTLOS sind schlecht in den Alltag übertragbar	
		Die Inhalte von FAUSTLOS werden im KiTa-/Schul-Alltag durch Kinder oder ErzieherInnen/Lehrkräfte aufgegriffen	
		Die Anleitungen zur Durchführung der einzelnen FAUSTLOS-Lektionen sind hilfreich	
		Bei der Umsetzung von FAUSTLOS in der Gruppe/Klasse fühle ich mich manchmal noch unsicher	
		Ich fühle mich bei der Umsetzung von FAUSTLOS genügend durch die KiTa-/Schulleitung unterstützt	
		Wie häufig wird FAUSTLOS in Ihrer Gruppe/Klasse umgesetzt?	
		Welche weiteren Bausteine werden in Ihrer KiTa/Schule umgesetzt?	
PE & VE	Retrospektive Veränderungen	Veränderung im Konfliktverhalten unserer Kinder	t3
		Veränderung in meinem Umgang mit Konflikten	
		Veränderung in der sozialen Kompetenz unserer Kinder	
		Veränderung im Vorkommen von Aggression und Gewalt an unserer KiTa/Schule	
		Veränderung in der Kommunikation mit den Eltern	
		Veränderung in der Kommunikation im Kollegium	
		Veränderung in der Kommunikation mit den KiTas/Schulen	
PE & VE	Soziodemographische Daten	Berufserfahrung allgemein	t1 – t3
		Berufserfahrung an dieser Einrichtung	
		Geschlecht	

5.2.3 Schüler-Fragebogen

Die Schüler-Fragebögen wurden jeweils während einer Schulstunde durch eine Projektmitarbeiterin gemeinsam mit allen Schülern einer Klasse durchgeführt, deren Eltern vorab ein Einverständnis gegeben hatten. So wurden zu jedem Messzeitpunkt alle Klassen der Jahrgangsstufen 2 bis 4 befragt. Die Lehrkräfte waren dabei in den meisten Fällen anwesend. Jedes teilnehmende Kind erhielt einen Fragebogen, der vorab mit dem entsprechenden Code und einem Namenszettel präpariert worden war. Die Namenszettel dienten ausschließlich zur Verteilung der Fragebögen in der Klasse und wurden direkt von den Kindern entfernt.

Anschließend wurde den Kindern erläutert, worum es in dem Fragebogen ging und wie sie ihn auszufüllen hatten (s. Anhang A „Instruktion zum Schülerfragebogen“). Nachdem offenen Fragen geklärt waren, wurden alle Fragen des Fragebogens jeweils einzeln von der Projektmitarbeiterin vorgelesen. Die Kinder der dritten und vierten Klassen hatten dabei die Möglichkeit mitzulesen, da deren Versionen auch die abgedruckten Fragen enthielten. Die Kinder der zweiten Klasse erhielten lediglich Fragenummern und Symbole als Ankreuzmöglichkeiten. Nach jeder Frage wurde allen Kindern die Möglichkeit gegeben, die für sie zutreffende Antwort anzukreuzen. Um die Fragebögen für die Kinder übersichtlich zu gestalten, war jede Seite auf ein unterschiedlich farbiges Blatt kopiert und am Seitende befanden sich Symbole. Nach Beendigung aller Fragen wurden die Fragebögen von der Projektmitarbeiterin eingesammelt und alle Kinder erhielten als Dankeschön eine kleine Süßigkeit.

Bei den Fragen an die Schüler wurde besonders darauf geachtet, dass die Fragen und Antwortoptionen verständlich formuliert waren. Es wurden daher ausschließlich bereits validierte Skalen verwendet. Zusätzlich wurde der fertige Fragebogen mit fünf Kindern zwischen sieben und zehn Jahren, die weder zu den PE noch zu den VE gehörten, vorab durchgeführt und anschließend besprochen, sodass Unklarheiten deutlich wurden und beseitigt werden konnten. Um die korrekte Beantwortung des Fragebogens durch die Schüler zu überprüfen, gab es zwei Probefragen mit den Antwortoptionen *nie*, *manchmal* und *oft*. Eine Frage lautete „Wie oft isst du Pommes mit Schokoladensauce drauf“. Bei einem korrekten Verständnis der Frage und der Antwortoptionen war davon auszugehen, dass die Kinder hierauf mit „*nie*“ antworteten. Erwartungsgemäß lag der Mittelwert des

Items zu allen drei Zeitpunkten sehr niedrig ($M = 1.05 - 1.11$, $SE = .28 - .42$). Die zweite Probefrage lautete „Wie oft streitest du dich mit deinen Eltern?“. Diese Frage sollte überprüfen, inwieweit die Antworten der Kinder aufgrund einer Tendenz zur sozialen Erwünschtheit verzerrt waren. Bei ehrlicher Beantwortung der Frage war davon auszugehen, dass die Kinder mit *manchmal* oder *oft* antworteten. Die Antwort *nie* ist diejenige, die von den Kindern wahrscheinlich als sozial erwünscht wahrgenommen wird. Zu allen drei Messzeitpunkten zeigte sich für die Frage eine mittlere Antwort zwischen *nie* und *manchmal* ($M = 1.83 - 1.88$, $SE = .527 - .564$). Anhand der Probefragen ist also davon auszugehen, dass die Kinder das Antwortformat richtig verstanden und bearbeiten konnten, dass es aber eine leichte Tendenz zu sozial erwünschten Antworten gab.³⁰

Bullying und Viktimisierungsfragebogen für Kinder (BVF-K)

Der ursprüngliche Olweus-Bully/Victim Questionnaire wurde in den letzten Jahren in einer deutschen Version für Kinder im Vor- und Grundschulalter abgewandelt und entsprechend validiert (von Marées, 2008). Diese Version (BVF-K) wurde im Schülerfragebogen verwendet. Insgesamt erhielten die Schüler jeweils sieben Items zu den beiden Bereichen *Opfer von Gewalt* und *Täter von Gewalt*. Die Items waren jeweils analog formuliert, z.B. „Wie oft sagen andere Kinder gemeine Dinge zu dir?“ und „Wie oft sagst du gemeine Dinge zu anderen Kindern?“. Die Antwortoptionen waren wie bei den Probefragen jeweils *nie*, *manchmal*, *oft* und waren durch Symbole verdeutlicht. Außerdem stellen kleine Symbole jeweils das Verhalten dar. Im Pretest wurde deutlich, dass die Kinder die Anhäufung negativer Formulierungen irritierte. Deswegen wurden in der vorliegenden Untersuchung sowohl bei den Opfer- als auch bei den Täterfragen jeweils zwei positive Verhaltensweisen ergänzt (z.B. „Wie oft hilfst du einem anderen Kind?“).

Für die *Erlebte Aggression* (Opfer-Skala) ergab sich in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse über alle drei Zeitpunkte für sechs Items in einer 3-Faktoren-Lösung (relationale, verbale und physische Aggression als getrennte Faktoren) ein deutlich besserer Modell-Fit ($\chi^2_{\text{corrected}} = 72.647$; $df = 81$; $p = .735$; CFI = 1.000; RMSEA = .00; SRMR = .03) als für eine 1-

³⁰ Zusätzlich zu den unten beschriebenen Items und Skalen wurden die Kinder zu den Skalen *Schulklima*, *Klassenklima* und *Gefühl des Angenommenseins durch den Lehrer* aus dem *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen* (FEES 1-2, FEES 3-4) befragt. Diese werden in den Analysen der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt, da sie keine Relevanz für die Fragestellungen haben, und werden daher an dieser Stelle nicht näher beschrieben. In dem vollständigen Schüler-Fragebogen in Anhang A können sie eingesehen werden.

Faktoren-Lösung (alle Items laden auf einem gemeinsamen Aggressionsfaktor; $\chi^2_{\text{corrected}} = 177.661$; $df = 114$; $p > .001$; CFI = .941; RMSEA = .05; SRMR = .05). Jeder der drei Faktoren bestand aus zwei Items. Diese korrelierten innerhalb der Faktoren jeweils hoch signifikant, jedoch in unterschiedlicher Höhe. Die beiden Items zu physischer Aggression korrelierten zu allen drei Messzeitpunkten hoch miteinander ($r = .611 - .765$), die Items zu verbaler Aggression korrelierten in mittlerer Höhe ($r = .492 - .623$), die Items zu relationaler Aggression korrelierten in geringer Höhe ($r = .211 - .349$). Das Item „Wie zwingt ein anderes Kind dich gezwungen etwas zu tun, das du nicht tun willst“ ließ sich keinem der Faktoren eindeutig zuordnen und wird daher aus den folgenden Analysen ausgeschlossen.

Für die *Ausgeübte Aggression* (Täter-Skala) ließen sich die vier Items zu verbaler und physischer Aggression in Faktoren zusammenfassen. Dabei ergab sich in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse über alle drei Zeitpunkte sowohl für eine 1-Faktorenlösung für einen gemeinsamen Faktor *direkte ausgeübte Aggression* ($\chi^2_{\text{corrected}} = 50.971$; $df = 39$; $p = .095$; CFI = .977; RMSEA = .04; SRMR = .05) als auch für eine 2-Faktorenlösung (*verbale* und *physische Aggression* als getrennte Faktoren) ein akzeptabler Modell-Fit ($\chi^2_{\text{corrected}} = 37.83$; $df = 39$; $p = .081$; CFI = .979; RMSEA = .05; SRMR = .04). Die Reliabilität der Skala *Ausgeübte Aggression* war gut ($\omega = .758 - .858$). Die Items zu relationaler Aggression und das Item „Wie zwingst du ein anderes Kind etwas zu tun, das es nicht tun will“ ließen sich keinem Faktor zuordnen bzw. ergaben keinen eigenen Faktor, sodass sie aus den weiteren Analysen ausgeschlossen wurden.

Die Trennung von erfahrenem und ausgeübtem sozialen Verhalten ergab keinen akzeptablen Modell-Fit. Dagegen erzielte ein Modell mit einem gemeinsamen Faktor *Soziale Interaktion* über alle drei Zeitpunkte einen akzeptablen Modell-Fit ($\chi^2_{\text{corrected}} = 17.674$; $df = 15$; $p = .280$; CFI = .991; RMSEA = .03; SRMR = .04). Diese Skala enthielt die Items „Wie oft sagt ein anderes Kind etwas Nettes zu dir?“, „Wie oft sagst du etwas Nettes zu einem anderen Kind?“ und „Wie oft hilfst du einem anderen Kind?“. Die Frage „Wie oft wird dir von einem anderen Kind geholfen“ ließ sich nicht auf diesem Faktor abbilden. Die Reliabilität dieser Skala *mit drei Items* war zu allen drei Messzeitpunkten zufriedenstellend ($\omega = .684 - .774$).

Der komplette Schüler-Fragebogen findet sich in Anhang A in der Version für die 3.- und 4.-Klässler. Die Version für die 2.-Klässler war – bis auf das Fehlen des Textes in den Fragebögen, da dieser nur vorgelesen wurde – identisch. Die Fragebögen unterschieden sich

inhaltlich nicht zwischen den drei Messzeitpunkten. In Tabelle 5 sind die beiden Skalen des Schüler-Fragebogens mit den dazugehörigen Items dargestellt.³¹

Tabelle 5. Übersicht über verwendete Skalen und Items des Schüler-Fragebogens

Be-fragte	Skala	Item	MZP
PE & VE	Probefragen	Wie oft isst du Pommes mit Schokoladensauce drauf?	t1 – t3
		Wie oft streitest du dich mit deinen Eltern?	
PE & VE	Erlebte Aggression (BVF-K)	Wie oft wirst du von anderen Kindern absichtlich geschubst, geschlagen oder getreten?	t1 – t3
		Wie oft wirst du von anderen Kindern böse angeschrien oder beschimpft?	
		Wie oft sagt ein anderes Kind zu dir „Wenn du nicht tust was ich will, bist du nicht mehr mein Freund“?	
		Wie oft lassen dich andere Kinder nicht mitspielen	
		Wie oft wird dir von anderen Kindern absichtlich wehgetan?	
		Wie oft sagen andere Kinder gemeine Dinge zu dir?	
		Wie oft zwingt dich ein anderes Kind, etwas zu tun, was du nicht tun willst?	
PE & VE	Ausgeübte Aggression (BVF-K)	Wie oft schubst, schlägst oder trittst du andere Kinder absichtlich?	t1 – t3
		Wie oft schreist du andere Kinder böse an oder beschimpfst andere Kinder?	
		Wie oft sagst du zu einem anderen Kind „Wenn du nicht tust was ich will, bist du nicht mehr mein Freund“?	
		Wie oft lässt du andere Kinder nicht mitspielen?	
		Wie oft tust du anderen Kindern absichtlich weh?	
		Wie oft sagst du gemeine Dinge zu anderen Kindern?	
		Wie oft zwingst du ein anders Kind etwas zu tun, was es nicht tun will?	
PE & VE	Sozialverhalten	Wie oft helfen dir andere Kinder in der Klasse, wenn du Hilfe brauchst?	t1 – t3
		Wie oft sagt ein anderes Kind etwas Nettes zu dir?	
		Wie oft sagst du etwas Nettes zu einem anderen Kind?	
		Wie oft hilfst du anderen Kindern, wenn sie Hilfe brauchen?	

³¹ Die deskriptiven Statistiken zu allen Items im Schüler-Fragebogen finden sich in Tabelle 8 in Anhang B.

5.2.4 Verhaltensbeobachtung

Die Verhaltensbeobachtung wurde bei allen Gruppen und Klassen durchgeführt, in denen die Kinder noch zu jung für die Beantwortung des Schüler-Fragbogens waren, also in den KiTas und in den ersten Grundschulklassen. In den KiTas fanden die Beobachtungen während eines Vormittages im Gruppenalltag statt, in den ersten Schulklassen während des Sportunterrichts (meist eine Doppelstunde, sonst zwei Einzelstunden). Für die Auswahl eines passenden Beobachtungssystems wurde eine ausführliche Analyse bereits bestehender Instrumente vorgenommen. Dabei zeigte sich, dass bereits bestehende Systeme mit ähnlichen Beobachtungsmaßen entweder nicht geeignet für die Stichprobe waren (z.B. „Beobachtungsverfahren zur Analyse aggressionsbezogener Interaktionen im Schulunterricht (BAVIS)“, Humpert & Dann, 1988) oder aufgrund seltener Verhaltensweisen Bodeneffekte aufwiesen (z.B. Kategorielles Beobachtungssystem, Schick & Cierpka, 2006). Auf Grundlage des Beobachtungssystems von Schick & Cierpka (2006) wurde daher ein eigenes Beobachtungssystem entwickelt. Mithilfe eines Beobachtungsbogens wurden von einer Beobachterin im Wechsel 10 Kinder in je 5-Sekunden-Intervallen hintereinander beobachtet. Der Beobachtungsbogen ist in Abbildung 6 zu sehen. Er war für alle Altersgruppen und alle Messzeitpunkte identisch.

Datum:		Kinder-Code:		Kinderbeschreibung:	
Anzahl Kinder:		A geschlossen <input type="checkbox"/>		* Drinnen <input type="checkbox"/>	
Anzahl Erzieher_innen:		B halboffen <input type="checkbox"/>		~ Draußen <input type="checkbox"/>	
Beobachterin (Beyerlein = 0, Pohl = 1):		C offen <input type="checkbox"/>			

Kategorien	SSS Code	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	Σ
Manipulation Anfang: x Ende:o																														
Keine Beobachtung möglich	1																													
Soziale Kompetenz	2																													
Sozial	3																													
Störverhalten	4																													
Verbale Aggression	5																													
Physische Aggression	6																													
Emotionalität	7																													

erscheint häufig bedrückt	hilft anderen	ärgert andere Kinder	unruhig, überaktiv
+ o -	+ o -	+ o -	+ o -

Legende: trifft zu (+), trifft teilweise zu (o), trifft nicht zu (-).

Name des Kindes _____

Abbildung 6. Beobachtungsbogen für die Verhaltensbeobachtung

Das Verhalten des jeweils beobachteten Kindes wurde einer von vier Verhaltenskategorien zugeordnet: *Sozial kompetentes Verhalten*, *soziales („neutrales“) Verhalten*, *aggressives Verhalten* und *Störverhalten* (für eine genaue Beschreibung des Vorgehens und die Abgrenzung der Kategorien s. Beyerlein, 2013).³² Die Beobachterinnen erhielten vor jedem Messzeitpunkt ein umfassendes Beobachtertraining. Jede Beobachtung begann mit einer Gewöhnungsphase, in der die Beobachterin bereits anwesend war, jedoch noch keine Beobachtungen notierte. Während der Beobachtung hielten sich die Beobachterinnen unauffällig im Hintergrund, sodass das Verhalten der Kinder möglichst wenig beeinflusst wurde. Die Reaktion der Kinder auf die Beobachterinnen (meist zunächst kurzes Interesse, dann Ignorieren) lässt darauf schließen, dass die passive Beobachtung weitgehend gelang.

Zur Bestimmung der Interrater-Reliabilität wurde in Voruntersuchungen das Übereinstimmungsmaß Cohens Kappa für die Beobachtungen von 50 Kindern aus KiTas und Schulen berechnet. Für die in den vorliegenden Analysen betrachteten Kategorien *Sozial kompetentes Verhalten* und *Aggressives Verhalten* ergaben sich in den KiTas mittelmäßige ($\kappa = .553$, *Sozial kompetentes Verhalten*) bis sehr hohe ($\kappa = .901$, *Aggressives Verhalten*) Beobachterübereinstimmungen. In den Schulen waren die Beobachterübereinstimmungen im ausreichenden ($\kappa = .327$, *Sozial kompetentes Verhalten*) bis beachtlichen ($\kappa = .764$, *Aggressives Verhalten*) Bereich.³³ Zur Überprüfung der Konstruktvalidität wurden die Korrelationen der beiden Skalen untereinander betrachtet. In den KiTas lagen diese zwischen $-.07$ und $.11$, in den Schulen zwischen $.14$ und $.25$. Diese Werte sind als niedrig einzustufen und sprechen für getrennte Konstrukte von *Sozial kompetentem* und *Aggressivem Verhalten*.

5.2.5 Einzelinterviews

Die Einzelinterviews wurden mit einzelnen Kindern von 5-10 Jahren durchgeführt. Dies geschah jeweils in separaten Räumen mit einer Untersucherin und einem Kind. Hierfür wurden die Kinder für 10-20 Minuten aus dem Gruppenalltag bzw. Schulunterricht geholt. Als Grundlage für das Interview dienten die Untertests zu sozial-emotionaler Kompetenz aus dem Funktionsbereich *Allgemeine Entwicklung* in den *Intelligenz- und Entwicklungs-*

³² Die deskriptiven Statistiken zu den Kategorien der Verhaltensbeobachtung finden sich in Tabelle 9 in Anhang B.

³³ Für die Bewertung der Reliabilitäten s. Landis & Koch, 1977.

skalen für Kinder von 5-10 Jahren (IDS, Grob et al., 2009). Die Antworten der Kinder wurden auf standardisierten Antwortbögen notiert.³⁴

Sozial-emotionale Kompetenzen der Intelligenz-Entwicklungsskalen (IDS)

In den Interviews wurden die sozial-emotionalen Kompetenzen anhand von vier Untertests der IDS erhoben: „Im Untertest *Emotionen Erkennen* müssen auf Fotos Gefühle von Kindern anhand ihres Gesichtsausdrucks erkannt und verbalisiert werden. Im Untertest *Emotionen Regulieren* müssen Strategien zur Regulation bestimmter, zuvor auf Fotos identifizierter, negativer Gefühle angegeben werden. Im Untertest *Soziale Situationen Verstehen* müssen soziale Situationen auf Bildern verstanden und erklärt werden. Im Untertest *Sozial Kompetent Handeln* müssen soziale Verhaltensweisen nach bildlicher Vorgabe einer sozialen Situation vom Typ Konflikt-, Beziehungs- oder Notsituation genannt werden.“ (Grob et al., 2009, S. 29). In den Interviews wurden die Antworten anhand eines festen Antwortschemas auf einem Protokollbogen notiert und entsprechend der Angaben im IDS-Manual ausgewertet. Laut diesem Manual ist solch eine isolierte Interpretation einzelner Untertests für interindividuelle Vergleiche möglich (Grob et al., 2009).

Durch die Standardisierung der Fragen und Antwortinterpretationen sollte eine hohe Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität des Instruments gegeben sein. Dies wurde überprüft, indem der Einfluss der durchführenden und auswertenden Person auf die Ergebnisse analysiert wurde. Für die Untertests *Emotionen Erkennen*, *Soziale Situationen Verstehen* und *Sozial Kompetent Handeln* erwies sich die interviewende Person nicht als signifikanter Prädiktor ($p > .10$). Im Untertest *Emotionen Regulieren* zeigten sich jedoch signifikante Effekte der interviewenden Person zum ersten ($\beta = -.523, p > .001$) und zweiten Messzeitpunkt ($\beta = .285, p = .008$). Zum ersten Messzeitpunkt werden sogar 27,4% der Varianz des Untertests durch die auswertende Person aufgeklärt ($R^2 = .274, p = .003$). Zum dritten Messzeitpunkt wurde dieser Einfluss gerade nicht mehr signifikant ($\beta = .188, p = .109$). Diese Zahlen spiegeln auch die Unklarheiten über die Interpretation einzelner Antworten in diesem Untertest wieder, die im Verlaufe der Untersuchungen immer wieder zwischen den interviewenden Personen diskutiert wurden. Der Untertest *Emotio-*

³⁴ Zusätzlich enthielten die Interviews für die 5-6-jährigen Kinder acht Items aus dem oben beschriebenen Bully-Viktimisierung-Fragebogen für Kinder (BVF-K, von Marées, 2008). Da die Antworten auf diese Items nicht in die nachfolgenden Analysen eingehen, sind die Items an dieser Stelle nicht näher erläutert.

nen Regulieren konnte also nicht in einem ausreichend objektiven Maß erfasst werden, sodass dessen Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden sollten.

Die einzelnen Untertests bestehen jeweils aus mehreren heterogenen Items, deren Antworten zu einem Skalenwert addiert werden. Da es sich somit um eine formative Skalenkonstruktion handelt, ist die Überprüfung einer internen Konsistenz nicht sinnvoll (Coltman et al., 2008). In einer explorativen Faktorenanalyse, die die Testautoren in der Normstichprobe ($n = 1330$) über alle Untertests der IDS hinweg durchführten, ließen sich die vier Untertests zu einem Faktor zusammenfassen. Für die vorliegenden Daten bestätigte sich diese 1-Faktor-Lösung in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse für jeden einzelnen Messzeitpunkt, jedoch nicht über alle Messzeitpunkte hinweg ($\chi^2_{\text{corrected}} = 70.456$; $df = 39$; $p = .002$; CFI = .835; RMSEA = .096; SRMR = .065). Die Untertests wurden daher in den nachfolgenden Analysen als einzelne manifeste Variablen betrachtet.³⁵

Der komplette Interviewleitfaden findet sich im Manual der IDS (Grob et al., 2009). Er war für alle Altersgruppen und für alle Messzeitpunkte identisch.

5.2.6 Qualitative Einzelinterviews mit Elternbeiräten

Vor Projektbeginn wurden mit Elternbeiräten, also den Elternvertreterinnen, aus den verschiedenen Projekteinrichtungen qualitative Interviews geführt. Die Interviews wurden alle von einer Untersucherin im persönlichen Gespräch geführt, aufgezeichnet und anschließend transkribiert und mithilfe des Daten-Kategorisierungsprogramms MaxQDA ausgewertet. Die Dauer der Interviews betrug zwischen 10 und 35 Minuten.

Zur Strukturierung der Interviews wurde vorab ein Interviewleitfaden erstellt. Dieser Leitfaden enthielt zunächst eine einheitliche Einleitung der Befragung mit der Erläuterung des Programms und dem Ziel der Befragungen. Es folgten Fragen zu demographischen Angaben. Die anschließenden inhaltlichen Fragen gliederten sich in die Bereiche *Konfliktfälle an der Einrichtung und Umgang damit*, *Informationsstand der Eltern zum Programm PiKS*, *Erwartungen an das Programm* und *Beteiligung der Eltern am Programm* (Sunder, 2012)³⁶.

³⁵ Die deskriptiven Statistiken zu den Dimensionen im Einzelinterview finden sich in Tabelle 10 in Anhang B.

³⁶ Hier findet sich auch eine ausführliche Beschreibung des Vorgehens und der Erstellung des Interviewleitfadens.

5.3 Stichprobenbeschreibung

Im Folgenden werden die demographischen Angaben und Rücklaufquoten von Stichproben der verschiedenen Erhebungsinstrumente detailliert beschrieben. Insbesondere wird überprüft, ob die PE und VE in den verschiedenen Instrumenten anhand ihrer demographischen Variablen vergleichbar waren.³⁷ Insgesamt handelt es sich um eine Klumpenstichprobe, da zufällig ausgewählte Schulklassen jeweils vollständig erhoben wurden. Die Herausforderungen dieser hierarchischen Abhängigkeit in den Daten und der Umgang damit werden in Kapitel 6.1.5 erläutert.

5.3.1 Eltern-Fragebogen

Vor Beginn der Datenerhebung wurden die Eltern gebeten, ein Einverständnis für die Teilnahme ihres Kindes an den Befragungen auszufüllen (s. Kap. 5.1.2). Aus den abgegebenen Einverständniserklärungen wurden Namenslisten für die Eltern und Kinder erstellt. Die Namen der anderen Kinder und Eltern durften von den Einrichtungen aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht herausgegeben werden. Daher erhielten nur diejenigen Eltern einen Fragebogen, deren Namen durch die Einverständniserklärung bekannt war. Die Rücklaufquoten für die Einverständniserklärungen können daher nur geschätzt werden. Dies ist aufgrund der durchschnittlich zu erwartenden Gruppen- und Klassengrößen (die bei den Schüler-Befragungen und Verhaltensbeobachtungen auch beobachtet wurden) und durch Nachfragen bei einzelnen Pädagoginnen möglich. Auf dieser Grundlage wird geschätzt, dass etwa 80-90% der Eltern in PE und VE die Einverständniserklärung abgaben. Diese Teilnahmequoten schwankten stark zwischen den Gruppen und Klassen, und waren in PE und VE etwa vergleichbar.

Von 488 Eltern, die in den PE einen Fragebogen erhielten, beantworteten 429 Eltern (88%) den Fragebogen zu mindestens einem der drei Zeitpunkte. Von 279 Eltern, die in den VE einen Fragebogen erhielten, beantworteten 255 Eltern (91%) den Fragebogen zu mindestens einem der drei Zeitpunkte.

Von diesen Eltern aus PE und VE beantworteten 272 den Fragebogen für ihre Kinder in der KiTa, 412 für ihre Kinder in der Schule. Der Anteil teilnehmenden Eltern in KiTa/Schule

³⁷ Für die kategorialen Variablen mithilfe von χ^2 -Tests, für die mindestens ordinal skalierten Variablen mithilfe von t-Tests.

unterschied sich signifikant zwischen PE und VE ($\chi^2(1) = 9.83, p = .002$) – in den Projekteinrichtungen hatten 56% der Eltern, in den Vergleichseinrichtungen 68% der Eltern ihr Kind in der Schule. In einem Großteil der folgenden Analysen werden die Eltern der KiTa- und Schulkinder jedoch getrennt betrachtet, sodass dieser Unterschied keine Rolle spielt.

Die Kinder der antwortenden Eltern waren zu 50% Mädchen, zu 50% Jungen. Diese Anteile unterschieden sich nicht signifikant zwischen PE und VE ($p > .10$)³⁸. Das Alter der Kinder betrug zum ersten Messzeitpunkt im Schnitt 6,3 Jahre ($SE = 2.17$), zum dritten Messzeitpunkt im Schnitt 7,3 Jahre ($SE = 2.05$). Dass der Altersschnitt innerhalb von fast zwei Jahren im Mittel nur um ein Lebensjahr stieg ist dadurch zu erklären, dass die ältesten Kinder (4.-Klässler) zum dritten Messzeitpunkt nicht mehr in der Stichprobe enthalten sind. Zum ersten Messzeitpunkt unterschied sich das Alter nur marginal signifikant zwischen PE und VE ($t(622) = -1.75, p = .081$), zum dritten Messzeitpunkt waren die Kinder der Vergleichseinrichtungen signifikant älter ($t(535) = 2.75, p = .006$). Dies ist durch den höheren Anteil an Grundschulkindern in den Vergleichseinrichtungen zu erklären (s.o.) und ist ebenfalls durch die getrennten Analysen von KiTa- und Grundschulkindern nicht weiter von Bedeutung.

Die Eltern wurden befragt, in welchem Land ihre Kinder und sie selbst geboren waren. War mindestens eine Person (Kind, Mutter, Vater) außerhalb Deutschlands geboren, wurde dies als Migrationshintergrund definiert (vgl. Statistisches Bundesamt, 2014). Nach Angaben der teilnehmenden Eltern hatten 18% der Kinder einen Migrationshintergrund, 82% nicht. Diese Anteile unterschieden sich nicht signifikant zwischen PE und VE und entsprechen etwa den Anteilen in der Allgemeinbevölkerung von 20% mit Migrationshintergrund und 80% ohne Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2014).

Als Indikator für den sozioökonomischen Status der Familien wurden die jeweils höchsten Bildungsabschlüsse der Mutter und des Vaters erfragt. Die Antworten wurden in drei Kategorien eingeteilt: *Niedriger Bildungsstand* = kein Schulabschluss/Hauptschulabschluss, *mittlerer Bildungsstand* = Realschulabschluss/Berufsausbildung, *hoher Bildungsstand* = Abitur/Hochschulstudium. Von den befragten Müttern hatten 10% einen niedrigen, 68%

³⁸ Für die Überprüfungen der Vergleichbarkeit von PE und VE werden im Folgenden in der Stichprobenbeschreibung Signifikanzwerte $p > .10$ als Grenzwert herangezogen. Damit soll sichergestellt werden, dass auch keine marginal signifikanten Unterschiede vorhanden sind.

einen mittleren und 22% einen hohen Bildungsabschluss. Der Anteil hoher Bildungsabschlüsse unterschied sich nicht zwischen PE und VE, niedrige Bildungsabschlüsse waren allerdings signifikant häufiger in den VE, mittlere Bildungsabschlüsse entsprechend seltener als in den PE ($\chi^2(2) = 14.31, p = .001$). Von den Vätern hatten 10% einen niedrigen, 67% einen mittleren und 23% einen hohen Bildungsstand. Diese Anteile unterschieden sich nicht signifikant ($p > .10$) zwischen PE und VE.³⁹

Schließlich wurden die Eltern befragt, welches Elternteil jeweils den Fragebogen ausgefüllt hatte. Dies waren größtenteils die Mütter, zu den verschiedenen Messzeitpunkten machten sie 79 – 90% der Antwortenden aus. Die Väter beantworteten dagegen nur in 8-10% der Fälle den Fragebogen. Besonders der Anteil der Fragebögen, die von beiden Eltern ausgefüllt wurden, nahm im Laufe der Untersuchungen ab. Zum ersten Messzeitpunkt waren dies noch 12 %, zu letzten nur noch 4%. Zu keinem der Messzeitpunkte gab es bedeutsame ($p > .10$) Unterschiede zwischen dem ausfüllenden Elternteil in PE und VE.⁴⁰

5.3.2 Pädagoginnen-Fragebogen

Insgesamt 29 (von 32) Pädagoginnen der Vergleichseinrichtungen und 58 (von 63) Pädagoginnen der Projekteinrichtungen beantworteten den Fragebogen zu mindestens einem der drei Zeitpunkte. Die Rücklaufquote lag damit in den VE bei 91%, in den PE bei 92%. Zu den einzelnen Zeitpunkten lag die Rücklaufquote in den VE zwischen 62% und 81%, in den PE bei 77%.

Es handelte sich bei den befragten Pädagoginnen um 37 ErzieherInnen und 50 Lehrkräfte, der Anteil von befragten ErzieherInnen/Lehrkräften unterschied sich nicht signifikant zwischen PE und VE ($p > .10$). Die Jahre allgemeiner Berufserfahrung betragen im Mittel 14-20 Jahre (die Antwortstufen waren kategorial) und unterschieden sich nicht signifikant zwischen PE und VE. Die Jahre Berufserfahrung an der aktuellen Einrichtung betrug im Mittel

³⁹ Die Verteilung auf die verschiedenen Bildungsgruppen entspricht nicht denen in der Allgemeinbevölkerung, wie sie vom Statistischen Bundesamt, zuletzt für 2014 (<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschung/Kultur/Bildungsstand/Tabellen/Bildungsabschluss.html>), angegeben werden. Hier liegt der Anteil der Personen mit niedrigem Bildungsabschluss (kein Schulabschluss/ Hauptschulabschluss) bei etwa 36%, der Anteil mit mittlerem Bildungsabschluss (Realschulabschluss, polytechnische Oberschule) bei ca. 30% und der Anteil mit hohem Bildungsabschluss (Fach-/Hochschulreife) bei ca. 29%. Allerdings beziehen sich diese Angaben auf alle Altersgruppen der Bevölkerung (ab 15 Jahre), während die in der vorliegenden Arbeit befragten Eltern sich wahrscheinlich zum Großteil im Alter zwischen 25 und 45 Jahren befinden.

⁴⁰ Die genauen Ergebnisse der χ^2 - und t-Tests der demographischen Variablen im Eltern-Fragebogen finden sich in den Tabellen 11, 12 und 13 in Anhang B.

9-13 Jahre (ebenfalls kategoriale Antwortstufen) und unterschieden sich marginal signifikant zwischen PE und VE ($t(84) = -1.85, p = .067$). Insgesamt handelte es sich bei den teilnehmenden Pädagoginnen um 82 Frauen und 5 Männer. Die Verteilung des Geschlechts unterschied sich nicht signifikant zwischen PE und VE.⁴¹

5.3.3 Schüler-Fragebogen

Die Schüler-Fragebögen wurden immer mit der Gesamtheit aller Kinder einer Klasse durchgeführt. Dies geschah zu allen Messzeitpunkten in den Jahrgangsstufen 2, 3 und 4. Da im Folgenden nur die Fragebögen derjenigen Kinder analysiert werden, die sich zum ersten Messzeitpunkt in Jahrgangsstufe 2 (Kohorte 4) oder 3 (Kohorte 5) befanden, werden die demographischen Daten entsprechend eingeschränkt berichtet.

Zu Beginn der Befragungen lag für 200 Kinder der 2. und 3. Jahrgangsstufe ein Eltern-Einverständnis zur Teilnahme vor. Davon nahmen 197 Kinder an mindestens einer der Befragungen teil – 105 Kinder aus der 2. Jahrgangsstufe und 91 Kinder aus der 3. Jahrgangsstufe. Die anderen drei Kinder waren entweder zufällig zu allen drei Messzeitpunkten nicht in der Schule oder verweigerten von sich aus die Teilnahme.

Demnach befanden sich von den befragten Kindern 126 in den PE, 71 in den VE. 49% der Kinder waren weiblich, 51% männlich. Das Alter lag zu Beginn der Befragungen im Schnitt bei 7,7 Jahren ($SE = 0.71$). Weder in der Geschlechterverteilung noch im durchschnittlichen Alter zu den verschiedenen Messzeitpunkten gab es signifikante ($p > .10$) Unterschiede zwischen PE und VE. Insgesamt befanden sich die befragten Schüler in sechs Klassen der VE (drei Klassen 2. Jahrgangsstufe, drei Klassen 3. Jahrgangsstufe) und 11 Klassen der PE (sechs Klassen 2. Jahrgangsstufe, fünf Klassen 3. Jahrgangsstufe).⁴²

5.3.4 Verhaltensbeobachtung

Für die Verhaltensbeobachtungen wurden die Kinder berücksichtigt, deren Eltern ausdrücklich einer Beobachtung zugestimmt hatten. Entsprechend wurden aus jeder KiTa-Gruppe wenn möglich 10 Kinder der Gruppenliste zufällig ausgewählt. Etwa die Hälfte der beobachteten Kinder jeder Gruppe waren Vorschulkinder (5-6 Jahre), die andere Hälfte

⁴¹ Die genauen Ergebnisse der χ^2 - und t-Tests der demographischen Variablen im Pädagoginnen-Fragebogen finden sich in den Tabellen 14 und 15 in Anhang B.

⁴² Die genauen Ergebnisse der χ^2 - und t-Tests der demographischen Variablen im Schüler-Fragebogen finden sich in den Tabellen 16 und 17 in Anhang B.

junge KiTa-Kinder (3 Jahre). Es wurden 98 KiTa-Kinder in den PE und 61 KiTa-Kinder in den VE zu mindestens einem der Messzeitpunkte beobachtet. Davon waren 51% Mädchen und 49% Jungen. Im Schnitt waren die beobachteten Kinder zum ersten Messzeitpunkt 4,2 Jahre ($SE = 1.01$) alt. Weder in der Geschlechterverteilung noch im durchschnittlichen Alter gab es signifikante ($p > .10$) Unterschiede zwischen PE und VE.

Aus den ersten Schulklassen wurden ebenfalls möglichst 10 Kinder der Klassenliste zur Verhaltensbeobachtung zufällig ausgewählt. Gerade in den kleinen Schulen gab es teilweise weniger als 10 Kinder überhaupt, von denen auch nicht für alle ein Eltern-Einverständnis vorlag. In diesen Klassen wurden dann alle möglichen Kinder beobachtet. Insgesamt wurden hier 44 Kinder in den PE und 27 Kinder in den VE beobachtet. 46% der beobachteten Kinder waren Mädchen, 54% Jungen. Im Schnitt waren die beobachteten Kinder zum ersten Messzeitpunkt 6,2 Jahre ($SE = 0.43$) alt. Weder in der Geschlechterverteilung noch im durchschnittlichen Alter gab es signifikante ($p > .10$) Unterschiede zwischen PE und VE.⁴³

5.3.5 Einzelinterviews mit Kindern

Für die Interviews wurden ebenfalls nur diejenigen Kinder berücksichtigt, deren Eltern ausdrücklich einem Einzelinterview mit ihren Kindern zugestimmt hatten. Aus diesen Kindern wurden zum ersten Messzeitpunkt in den PE aus jeder KiTa-Gruppe und aus jeder Schulklasse zufällig zwei Kinder von der Gruppen-/Klassenliste ausgewählt. Kriterien für die Auswahl waren ein Mindestalter von fünf Jahren (da das Interview erst ab diesem Alter durchgeführt werden konnte) und eine Klassenstufe nicht höher als 3. Klasse (damit die interviewten Kinder zu allen drei Messzeitpunkten anwesend waren). Wenn möglich wurden jeweils ein Mädchen und ein Junge ausgewählt. Nachdem die Interviewkinder in den PE feststanden, wurden aus den VE Kinder herausgesucht, die den PE-Kindern in Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund entsprachen (Matching). Daher wurden in den VE häufig mehr als zwei Kinder einer Gruppe/Klasse interviewt.

Insgesamt wurden jeweils 44 Kinder in den PE und VE interviewt. Davon waren 32 Kinder in einer Kita und 56 Kinder in einer Schule. Von den interviewten Kindern waren 52% Mädchen und 48% Jungen. Im Schnitt waren die interviewten Kinder zum ersten Mess-

⁴³ Die genauen Ergebnisse der χ^2 - und t-Tests der demographischen Variablen der Kinder in der Verhaltensbeobachtung finden sich in den Tabellen 18 und 19 in Anhang B.

zeitpunkt 6,42 Jahre ($SE = 1.20$) alt. Weder in der Geschlechterverteilung noch im durchschnittlichen Alter gab es signifikante ($p > .10$) Unterschiede zwischen PE und VE.⁴⁴

5.3.6 Qualitative Interviews mit Eltern

Insgesamt wurden 10 Eltern befragt. Es handelte sich dabei um fünf Elternteile aus fünf verschiedenen KiTas und fünf Elternteile aus vier verschiedenen Grundschulstandorten innerhalb der Projekteinrichtungen. Die Eltern wurden durch die Einrichtungsleiterinnen aufgrund ihrer Tätigkeit als gewählte Elternvertretungen vermittelt. Es handelte sich also explizit nicht um eine zufällige Auswahl von Eltern. Eltern in dieser Position wurden ausgewählt, da davon ausgegangen wurde, dass sie ein breiteres Spektrum an Meinungen abbilden konnten als Eltern ohne Repräsentanten-Funktion.

⁴⁴ Die genauen Ergebnisse der χ^2 - und t-Tests der demographischen Variablen der Kinder im Einzelinterview finden sich in den Tabellen 20 und 21 in Anhang B.

5.4 Statistische Analyse-Methoden

Im Folgenden sind die verschiedenen Analysemethoden beschrieben, die für die vorliegenden Daten verwendet wurden. Je nachdem, von welchen Personengruppen zu welchen Messzeitpunkten die Antworten vorlagen, wurden unterschiedliche Modelle zur Analyse verwendet. Aus Übersichtlichkeitsgründen wurden alle Signifikanztests zweiseitig durchgeführt und werden entsprechend berichtet, auch wenn die dahinterliegenden Hypothesen teilweise gerichtet waren. Diese einheitliche Darstellung erhöht die Vergleichbarkeit (Lösel et al., 2013). Da eine zweiseitige Signifikanztestung konservativer ist als eine einseitige, werden auch marginale Signifikanzen ($p > .10$) von Ergebnissen berichtet.

5.4.1 Häufigkeitsanalysen

Eine Reihe von Fragen in den Eltern- und Pädagoginnen-Fragebögen wurden lediglich in den Projekteinrichtungen vorgelegt. Gruppenvergleiche waren also nicht möglich. Wenn es theoretisch keine erwarteten Zusammenhänge mit anderen Variablen gab, werden die Antworten auf diese Fragen in der vorliegenden Arbeit lediglich deskriptiv in Form von Häufigkeitsanalysen berichtet. Diese wurden mit SPSS durchgeführt und sind an vielen Stellen der vorliegenden Arbeit durch Balkendiagramme veranschaulicht.

5.4.2 Regressionen

Einige Fragen wurden sowohl in den PE als auch in den VE Eltern und Pädagoginnen nur zum dritten Messzeitpunkt vorgelegt. Veränderungsmessungen über die Zeit waren also nicht möglich. Es handelt sich dabei um retrospektive Einschätzungen zu Veränderungen in verschiedenen Bereichen über den kompletten Projektzeitraum. Diese Fragen wurden mithilfe von Regressionen in Mplus ausgewertet, wobei die Gruppenzugehörigkeit (PE oder VE) jeweils den Prädiktor darstellte. Auch diese Ergebnisse werden an vielen Stellen durch Balkendiagramme dargestellt, in denen jeweils das Ergebnis der Signifikanztestung der Gruppenunterschiede abgetragen ist.

5.4.3 Latent Change Modelle

Die meisten Daten liegen sowohl für die PE als auch für die VE vor und wurden zu allen drei Messzeitpunkten erhoben. Da hierbei meist mehrere Items zusammengefasst wurden, die eine latente Skala abbilden sollen, handelt es sich um latente Konstrukte, deren

Veränderung über die Zeit erfasst werden sollte. Für die Messung von Veränderungen wird die Analyse von Differenzwerten empfohlen (Gollwitzer, Christ & Lemmer, 2014), sodass in der vorliegenden Arbeit entsprechend der Konstrukt-Beschaffenheit sogenannte Latent Change Modelle (LCM) verwendet wurden. In diesen Modellen wurden in *Mplus* latenten Differenzvariablen gebildet, in denen jeweils die Veränderung zum ersten Messzeitpunkt kontrastiert wurde: Als Dif1 wird jeweils die Veränderung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt bezeichnet, als Dif2 die Veränderung vom ersten zum dritten Messzeitpunkt. Um zu analysieren, welche Gruppenunterschiede es in diesen Veränderungen gab, wurden die Differenzwerte getrennt nach Gruppen (PE/VE) berechnet (McArdle, 2009) und deren Unterschied dann auf Signifikanz getestet (vgl. Guffler & Wagner, 2015). Abbildung 7 stellt beispielhaft ein hier verwendetes LCM dar. In den unterschiedlichen Skalen unterschieden sich dabei lediglich die Anzahl der Items. In einigen Analysen wurde aus verschiedenen Gründen (z.B. Stichprobenausfall) nur der erste Differenzwert betrachtet.

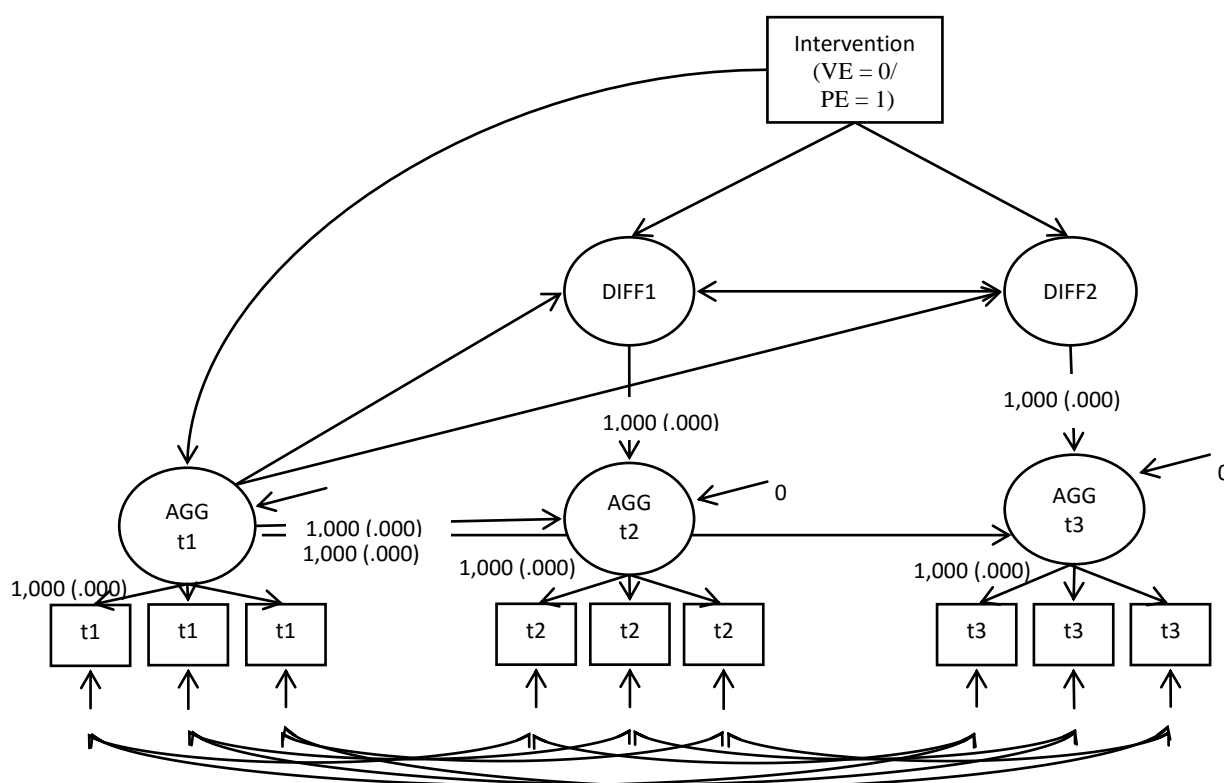


Abbildung 7. Beispielhaftes Latent Change Modell mit einer Gruppenvariable als Einflussfaktor, wie es in der vorliegenden Arbeit verwendet wird (nach Guffler & Wagner, 2015).

Einige Items lagen zwar für PE und VE zu verschiedenen Messzeitpunkten vor, ließen sich aber inhaltlich nicht in latenten Konstrukten zusammenfassen. Sie wurden als manifeste

Einzelitems ausgewertet. Für diese Fragen wurden analog zum LCM ebenfalls in *Mplus* Differenzvariablen gebildet und deren Gruppenunterschiede auf Signifikanz getestet. Die Verläufe der Mittelwerte, aus denen diese Differenzvariablen gebildet wurden, werden im Folgenden jeweils in Liniendiagrammen veranschaulicht. Dabei wird die vollständige Skala auf der Y-Achse abgetragen, um die absolute Höhe die Werte inhaltlich besser einordnen zu können.

5.4.4 Meta-Analysen

Für einige Messinstrumente und Personengruppen wurden in der vorliegenden Arbeit jeweils mehrere Einzeleffekte berechnet. Um die Gesamteffekte in diesen Bereichen bewerten zu können, war eine Integration der verschiedenen Ergebnisse sinnvoll. Die Zusammenfassung mehrerer Einzeleffekte zu einem Gesamteffekt erfolgt üblicherweise mit Meta-Analysen (z.B. Schmidt, 2013). Mit diesem Verfahren werden Effektgrößen verschiedener Studien integriert, um den Gesamteffekt und dessen Signifikanz für eine abhängige Variable zu bestimmen. Dazu werden die Effektgrößen einzelner Studien proportional zur Stichprobengröße gewichtet. Das Ziel dieser Synthese ist es, die Ergebnisse einer Studie im Kontext von anderen Studien interpretieren zu können. In der Regel wird für diese Integration Unabhängigkeit der betrachteten Stichproben vorausgesetzt. Eine Besonderheit stellt die Integration mehrerer Ergebnisse innerhalb einer Studie dar – wie in der vorliegenden Untersuchung. Da verschiedene Ergebnisse derselben Stichprobe vorlagen, konnte nicht von einer Unabhängigkeit der Daten ausgegangen werden. Bei Nicht-Beachtung der stichprobenbedingten Zusammenhänge werden allerdings der Messfehler und damit die Varianz des Gesamteffekts unterschätzt (Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2009).

Da die Varianz eine Grundlage für die Berechnung des Signifikanzwertes eines Effekts ist, kommt ihr in der Integration von Ergebnissen eine besondere Bedeutung zu. Für die Integration von verschiedenen Ergebnissen innerhalb einer Studie empfehlen Borenstein und Kollegen (2009) die Bildung eines ungewichteten Mittelwerts der Effektgrößen zur Berechnung des Gesamteffekts. Die Signifikanz dieses Effekts ergibt sich aus dem Vergleich der durch den Gesamt-Standardfehler geteilten Effektgröße mit dem einer standardisierten T-Verteilungstabelle entnommenen kritischen Verteilungswert von 1.96 (z.B. Field, 2009). Liegt der errechnete Wert über diesem kritischen Wert, ist von einer Signifikanz

innerhalb eines 95%-Konfidenzintervalls auszugehen.⁴⁵ In der vorliegenden Arbeit wurde das von Borenstein und Kollegen empfohlene Vorgehen angewendet um eine Unterschätzung von Varianzen (s.o.) zu vermeiden. Zur Berechnung des Gesamt-Standardfehlers wurde eine von Borenstein und Kollegen (2009) empfohlene Formel für die Integration von Varianzen verwendet, in der die Interkorrelationen der zu integrierenden Variablen berücksichtigt werden.

⁴⁵ Für ein 90%-Konfidenzintervall liegt dieser Wert bei 1,64, für ein 99%-Konfidenzintervall bei 2,58.

6. Ergebnisse der Evaluation

„There is considerable room for improvement both in terms of the quality of the research, as well as the impact of the extant programs on bullying and related behavioral and mental health concerns. The field is ripe for additional rigorous research on bullying prevention programs consistent with high standards for evidence.“ (Catherine P. Bradshaw)

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Evaluation ausführlich dargestellt. Hierfür werden zunächst die Datenaufbereitung und die Voranalysen beschrieben (Kap. 6.1). Schließlich erfolgt eine ausführliche Prozessevaluation in den Projekteinrichtungen (PE) (Kap. 6.2) und die Ergebnisse der Projekteinrichtungen und Vergleichseinrichtungen (VE) werden in einer summativen Wirkungsevaluation verglichen (Kap. 6.3).

6.1 Datenaufbereitung und Voranalysen

Im Folgenden werden die Schritte beschrieben, die vor der eigentlichen Datenanalyse an den Daten vorgenommen wurden. Zunächst wird dabei das Vorgehen der Dateneingabe erläutert (Kap. 6.1.1). Es folgen die Darstellung der Drop-Out-Analysen für die einzelnen Instrumente (Kap. 6.1.2) und der Umgang mit fehlenden Werten (Kap. 6.1.3). Weiterhin wird dargestellt, wie mit Ausreißern verfahren (Kap. 6.1.4) und wie die hierarchische Struktur der Daten berücksichtigt wurde (Kap. 6.1.5). Schließlich erfolgt eine Beschreibung des Vorgehens für die Testung von Messäquivalenz (Kap. 6.1.6).

6.1.1 Dateneingabe

Die Eltern-, Pädagoginnen- und Schüler-Fragebögen wurden von den jeweiligen Personen ausgefüllt. Die Beobachtungsbögen und Antwortbögen der Einzelinterviews wurden jeweils während der Durchführung der Verhaltensbeobachtungen bzw. Interviews von den Untersucherinnen ausgefüllt. Alle ausgefüllten Bögen wurden mithilfe von Eingabe-Syntaxen nach Codes sortiert eingegeben und anschließend in SPSS (IBM SPSS Statistics 22) eingelesen. Da insgesamt eine große Datenmenge vorlag, bei deren Erstellung und Eingabe verschiedene Fehlerquellen möglich waren, wurden zunächst etwa 10% der Eintragungen durch doppelte Dateneingabe überprüft, um die häufigsten Fehlerquellen zu identifizieren. Insgesamt erga-

ben sich dabei niedrige Fehlerquoten von 1-2%, die bei den überprüften Daten korrigiert wurden. Die restlichen inhaltlichen Daten wurden nicht weiter überprüft. Höhere Fehlerquoten (3-5%) zeigten sich jedoch bei den demografischen Variablen im Elternfragebogen. Diese wurden daher alle noch einmal überprüft und ggf. korrigiert. Um Zuordnungsfehler aufgrund von falschen Codes aufzudecken, wurden doppelte Codes innerhalb eines Messzeitpunktes ermittelt und die demografischen Daten der einzelnen Personen zu den verschiedenen Messzeitpunkten verglichen. Wenn sich hieraus die richtige Codezuordnung ergab, wurden die Codes entsprechend korrigiert, nicht zuzuordnende Fragebögen wurden aus den Daten ausgeschlossen. Bei allen Items wurden offensichtlich falsche Eingaben von Einzelwerten (z.B. Werte außerhalb der möglichen Antwortskala) korrigiert (wenn der richtige Wert bekannt war) oder als fehlender Wert eingetragen (wenn der richtige Wert nicht bekannt war).

6.1.2 Drop-Out-Analysen

Bei allen Befragungsmodalitäten gab es einen substantiellen Anteil an Personen, die das entsprechende Instrument nicht zu allen drei Messzeitpunkten ausfüllten (vgl. Kap. 5.3). Um zu überprüfen, ob dieser Drop-Out selektiv war und somit zu einer Verzerrung der Ergebnisse führte, wurden alle Items, die in die Analysen der vorliegenden Arbeit eingeschlossen wurden, sowie die demographischen Variablen näher analysiert. Dazu wurde zwischen den Personen verglichen, die den Fragebogen zu allen Messzeitpunkten ausfüllten und denen, die ihn nur zu einem oder zwei Messzeitpunkten ausfüllten. Je nach Skalenniveau der Variablen geschah dies mit χ^2 - bzw. t-Tests. Diese Vergleiche wurden für die inhaltlichen Items jeweils für alle drei Messzeitpunkte durchgeführt. Nicht mit einbezogen wurden dabei Personengruppen mit nach Studien-Design geplantem Drop-Out, wie etwa die Eltern der Viertklässler, die zum dritten Messzeitpunkt alle nicht mehr an der Befragung teilnahmen, da ihre Kinder die Schulen bereits verlassen hatten.

Bei den Eltern-Fragebögen befanden sich 142 Eltern in Kohorten, die schon entsprechend des Untersuchungsdesigns nur zu einem Teil der Messzeitpunkte an den Befragungen teilnehmen sollten. Von den restlichen Eltern gab es 243, die den Fragebogen zu allen drei Messzeitpunkten ausfüllten und 299 Eltern, die ihn nur zu einem oder zwei Messzeitpunkten ausfüllten. Diese beiden Gruppen wurden in demographischen Variablen verglichen: Es zeigten sich keine

signifikanten Unterschiede ($p > .05$) zwischen Zugehörigkeit zu PE oder VE, Geschlecht und Migrationshintergrund und Bildungsstand der Mutter. In anderen Bereichen zeigten sich signifikante Unterschiede: Diejenigen Eltern füllten den Fragebogen häufiger aus, deren Kind in der Schule (statt in der KiTa) war ($\chi^2(1) = 7.665, p = .006$) und in denen der die Mutter ($\chi^2(2) = 8.304, p = .016$) oder der Vater ($\chi^2(2) = 12.565, p = .002$) einen höheren Bildungsstand hatte.⁴⁶ In den inhaltlichen Items unterschieden sich die Eltern mit unterschiedlichem Ausfüllverhalten bei insgesamt 48 Items aus allen drei Messzeitpunkten in nur drei Items signifikant ($p > .05$).⁴⁷ Diese vier sich unterscheidenden Items liegen in verschiedenen Messzeitpunkten und -skalen. Bei einer Alpha-Fehler-Korrektur waren die Unterschiede nicht mehr signifikant. Somit ist bei den Eltern-Daten nicht von einem selektiven Drop-Out auszugehen.

Bei den Pädagoginnen-Fragebögen füllten 31 Pädagoginnen den Fragebogen zu einem oder zwei Messzeitpunkten aus, 56 Pädagoginnen zu allen drei Messzeitpunkten. Zwischen diesen Gruppen gab es keinen signifikanten Unterschied ($p > .05$) in der Zugehörigkeit zu PE oder VE, KiTa oder Schule und Geschlecht. In der Berufserfahrung zeigte sich dagegen ein signifikanter Unterschied: Pädagoginnen mit mehr Berufserfahrung füllten den Fragebogen signifikant häufiger aus ($t(84) = -3.62, p = .001$).⁴⁸ Zusätzlich wurden die Pädagoginnen mit unterschiedlichem Ausfüllverhalten in den inhaltlichen Items verglichen. Hier gab es bei insgesamt 70 Items nur ein Item, in denen sich die Gruppen signifikant unterschieden ($p > .05$).⁴⁹ Bei einer Alpha-Fehler-Korrektur gab es auch bei diesem Item keinen signifikanten Unterschied mehr. Auch hier ist somit nicht von einem selektiven Drop-Out auszugehen.

Bei den Schüler-Fragebögen wurden nur diejenigen Schüler in die Drop-Out-Analyse mit einbezogen, die sich zum ersten Messzeitpunkt in der zweiten (Kohorte 4) oder dritten (Kohorte 5) Klasse befanden, da nur diese die Fragen zu aggressivem und sozialen Verhalten zu allen

⁴⁶ Eine Übersicht über die χ^2 -Statistiken der Drop-Out-Analyse demographischer Variablen im Eltern-Fragebogen findet sich in Tabelle 22 in Anhang B.

⁴⁷ Dies waren die Items: t2: „Mein Kind ist lieb zu Jüngeren“ ($t(339) = -2.46, p = .014$), t2: „Andere Kinder haben über mein Kind Lügen und Gerüchte verbreitet“ ($t(322) = 2.17, p = .031$), t3: „Mein Konfliktverhalten hat sich verändert“ ($t(306) = -2.40, p = .017$).

⁴⁸ Eine Übersicht über die t-Statistiken der Drop-Out-Analyse demographischer Variablen im Pädagoginnen-Fragebogen findet sich in Tabelle 23 in Anhang B.

⁴⁹ Dies war das Item: t2: „Ich fühle mich mitverantwortlich, die KiTa-/Schulregeln einzufordern“ ($t(46) = -3.02, p = .004$).

drei Messzeitpunkten vorgelegt bekamen und entsprechend in die Analysen mit einbezogen wurden. Hiervon füllten 45 Kinder den Fragebogen zu einem oder zwei Messzeitpunkten aus, 154 füllten ihn zu allen Messzeitpunkten aus. Diese Kinder unterschieden sich signifikant in ihrer Zuordnung zu PE oder VE: Die Kinder der VE füllten signifikant häufiger den Fragebogen aus als die Kinder der PE ($\chi^2(1) = 8.917, p = .005$).⁵⁰ Von den insgesamt 54 inhaltlichen Items unterschieden sich sechs Items signifikant ($p > .05$) zwischen den Gruppen.⁵¹ Da es sich dabei um unterschiedliche Items aus unterschiedlichen Messzeitpunkten handelt, die sich bei einer Alpha-Fehler-Korrektur ebenfalls nicht mehr signifikant unterscheiden, ist auch hier nicht von einem selektiven Drop-Out auszugehen. Dieser ist zudem nicht zu erwarten, da die Kinder nur im Einzelfall ihre Teilnahme spontan verweigerten und der Drop-Out hauptsächlich durch zufälliges Fehlen am Untersuchungstag zustande kam.

Bei den Verhaltensbeobachtungen gab es 105 Kinder, die aufgrund des Untersuchungsdesigns nicht zu allen drei Messzeitpunkten beobachtet wurden. Von den restlichen Kindern waren 83 Kinder zu allen drei Messzeitpunkten am Beobachtungstag anwesend, 75 Kinder fehlten an einem oder zwei der Beobachtungstage. Diese Gruppen unterschieden sich signifikant in ihrer Zuordnung zu PE oder VE: Die Kinder der VE waren signifikant häufiger bei den Beobachtungen anwesend als die Kinder der PE ($\chi^2(1) = 9.764, p = .002$).⁵² Für alle drei Zeitpunkte wurde außerdem überprüft, ob sich diese nach Anwesenheit unterscheidenden Gruppen auch in den beobachteten Häufigkeiten sozialen und aggressiven Verhaltens signifikant ($p > .05$) unterschieden. Dies war lediglich bei sozial kompetenten Verhaltensweisen zum dritten Messzeitpunkt der Fall ($t(97) = 3.30, p = .001$). Hier zeigten diejenigen Kinder, die zu allen drei Messzeitpunkten anwesend waren, signifikant seltener sozial kompetente ($M = .03, SE = .04$) Verhaltensweisen als diejenigen Kinder, die nur zu einem oder zwei Messzeitpunkten anwesend waren ($M = .07, SE = .08$). Es gab also einen selektiven Drop-Out derjenigen Kinder mit häufig-

⁵⁰ Eine Übersicht über die χ^2 -Statistiken der Drop-Out-Analyse demographischer Variablen im Schüler-Fragebogen findet sich in Tabelle 24 in Anhang B.

⁵¹ Dies waren die Items: t1: „Andere Kinder haben zu dir gesagt, wenn du nicht tust was ich will, bist du nicht mehr mein Freund“ ($t(178) = 2.62, p = .009$), T1: „Andere Dinge haben gemeine Dinge zu dir gesagt“ ($t(178) = 2.06, p = .041$), t2: „Andere Kinder haben dich nicht mitspielen lassen“ ($t(173) = 2.13, p = .035$), t2: „Du hast anderen Kindern absichtlich wehgetan“ ($t(174) = 3.39, p = .001$), t2: „Du hast gemeine Dinge zu anderen Kindern gesagt“ ($t(174) = 3.00, p = .003$), t3: „Du hast anderen Kindern geholfen“ ($t(175) = -2.47, p = .014$).

⁵² Eine Übersicht über die χ^2 -Statistiken der Drop-Out-Analyse demographischer Variablen in der Verhaltensbeobachtung findet sich in Tabelle 26 in Anhang B.

gen sozial kompetenten Verhaltensweisen zum dritten Messzeitpunkt. Zu den anderen beiden Messzeitpunkten und bei aggressiven Verhaltensweisen zu allen drei Messzeitpunkten zeigten sich keine signifikanten Unterschiede.

Von den Kindern im Interview waren 14 Kinder aus Gründen des Untersuchungsdesigns zum dritten Messzeitpunkt nicht mehr anwesend. Von den restlichen Kindern wurden 69 Kinder zu allen drei Messzeitpunkten befragt, 5 Kinder nur zu einem oder zwei der Messzeitpunkte. Es gab keinen signifikanten Unterschied im Drop-Out zwischen PE und VE.⁵³ In den 12 über die drei Messzeitpunkte verglichenen Skalenwerten gab es in keinem Wert signifikante ($p > .05$) Unterschiede nach den Befragungshäufigkeiten.

Insgesamt gibt es also wenig Hinweise auf die Selektivität von Drop-Outs. Damit waren die Voraussetzungen für die Imputation oder Schätzung fehlender Werte zu einzelnen Messzeitpunkten gegeben. Diese Schätzung wurde mithilfe des Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahrens (FIML) in Mplus (Muthén & Muthén, 1998 - 2010) umgesetzt.

6.1.3 Fehlende Werte

Im vorangegangenen Kapitel wurde überprüft, ob das Fehlen kompletter Fragebögen einzelner Personen zu bestimmten Zeitpunkten systematisch war. Zusätzlich dazu gab es innerhalb der beantworteten Instrumente einzelne fehlende Werte. Für die in Kap. 5.3 dargestellten deskriptiven Stichprobenbeschreibungen wurden lediglich die vorhandenen Werte in den dort beschriebenen demographischen Variablen berücksichtigt. Um für die folgenden Analysen der inhaltlichen Variablen Imputationen fehlender Werte vornehmen zu können, wurde überprüft, ob die Verteilung der fehlenden Werte zufällig war oder ob bestimmte Fragen systematisch nicht beantwortet wurden. Hierzu wurde für jedes Messinstrument der Little's MCAR-Test durchgeführt, der die Null-Hypothese zufälliger Datenverteilung testet (Little, 1988). Wird er nicht signifikant, kann von einer unsystematischen Verteilung fehlender Werte (Missing Completely at Random, MCAR) ausgegangen werden. Die Verteilung fehlender Werte MCAR oder MAR (Missing at Random) ist Voraussetzungen für die Imputation oder Schät-

⁵³ Eine Übersicht über die χ^2 -Statistiken der Drop-Out-Analyse demographischer Variablen in den Einzelinterviews findet sich in Tabelle 27 in Anhang B.

zung fehlender Werte (Schafer & Graham, 2002). Da die PE und die VE teilweise unterschiedliche Fragen beantworteten, wurden die Analysen getrennt nach den beiden Gruppen vorgenommen, jeweils für alle analysierten Variablen. Außerdem wurde jeder Messzeitpunkt einzeln analysiert, um keine Überschneidung zwischen den Analysen fehlender Werte mit den oben beschriebenen Analysen von Drop-Outs zu kompletten Messzeitpunkten zu haben.

In den Eltern-Fragebögen und den Pädagoginnen-Fragebogen zeigten sich zu fast keinem der drei Messzeitpunkte in einer der beiden Gruppen (PE, VE) signifikante Ergebnisse ($p < .05$) im Little's MCAR-Test. Lediglich im Eltern-Fragebogen der VE zeigten sich zum dritten Messzeitpunkt signifikante Werte ($p = .048$).⁵⁴ Da es sich hierbei jedoch um eine knappe Signifikanz handelte, die zudem isoliert für eine Gruppe und nur zu einem Messzeitpunkt vorlag, ist davon auszugehen, dass auch die fehlenden Werte innerhalb der Messzeitpunkte MCAR oder zumindest MAR waren. Die Voraussetzung für die Schätzung der fehlenden Werte war also in den Eltern- und den Pädagoginnen-Fragebögen für beide Gruppen zu allen Messzeitpunkten gegeben. Diese Schätzung wurde ebenfalls mithilfe des FIML (s.o.) in Mplus (Muthén & Muthén, 1998 - 2010) umgesetzt.

Bei den Schüler-Fragebögen, Einzelinterviews und Verhaltensbeobachtungen gab es in den Daten nur an den Stellen fehlende Werte, an denen die handschriftlichen Kreuze bzw. Anmerkungen nicht klar identifizierbar waren. Da diese Instrumente unter Aufsicht bzw. direkt von den Untersucherinnen ausgefüllt wurden, entstanden keine fehlenden Werte aufgrund von Nicht-Beantwortung. Da entsprechend nicht von einer inhaltlichen Systematik auszugehen ist, wurden hier keine Little's MCAR-Tests durchgeführt.

6.1.4 Ausreißer

Zur Identifikation von multivariaten Ausreißern, wurde jeweils über alle Items einer Skala hinweg für alle drei Messzeitpunkte zusammen die Mahalanobis-Distanz für jede Person berechnet. Diese Distanzen wurden anhand von χ^2 -Tabellen auf kritische Werte ($p = 0.001$ -Niveau) untersucht. In einigen Skalen gab es keine Ausreißer. In anderen Skalen gab es entsprechend dieser Vergleiche so viele Ausreißer (> 20), dass bei Ausschluss aller entsprechen-

⁵⁴ Die genauen Ergebnisse der Little's MCAR-Tests finden sich in Tabelle 28 in Anhang B.

den Personen die Stichprobengröße unverhältnismäßig verringert worden wäre. In diesen beiden Fällen wurden die Analysen mit dem kompletten Datensatz gerechnet. In einigen Skalen gab es 1-8 Personen, die aufgrund des beschriebenen Vorgehens als multivariate Ausreißer identifiziert werden konnten. Bei diesen Skalen wurden die Analysen jeweils mit und ohne die Ausreißer berechnet. Da sich in keiner dieser Berechnungen die Ergebnisse ohne Ausreißer von den Ergebnissen mit Ausreißern unterschieden, werden im Folgenden für alle Skalen die Ergebnisse der kompletten Datensätze berichtet.

6.1.5 Berücksichtigung der hierarchischen Struktur

Die Daten der Kinder und die Daten der Eltern lagen jeweils in einer genesteten Form vor: Da immer mehrere Kinder zusammen in einer Klasse waren, waren die Daten der Kinder innerhalb einer Klasse nicht unabhängig voneinander. Das gleiche galt auch für die Eltern einer Klasse, die sich ggf. mehr untereinander austauschten als Eltern verschiedener Klassen. Dies ist sowohl ein inhaltlicher Aspekt als auch ein methodischer. In anderen Untersuchungen zeigten sich große Unterschiede im Aggressionsverhalten von Schülern zwischen Klassen (Saarento et al., 2015). Werden diese Klassenunterschiede bei statistischen Analysen nicht berücksichtigt, besteht die Gefahr der Unterschätzung der Standardfehler und damit zu der fälschlichen Annahme statistisch signifikanter Zusammenhänge (Fehler 1. Art) (Hox, 2010). Daher ist es wichtig, hierarchische Effekte zu berücksichtigen.

Für die Skalen der Interviews, der Verhaltensbeobachtungen, der Schüler-Fragebögen und der Eltern-Fragebögen wurden daher die Design-Effekte berechnet, welche sich aus der Verrechnung der Intra-Klassen-Korrelationen (Verhältnis der Varianz innerhalb der Klassen und der Varianz zwischen den Klassen) und der durchschnittlichen Clustergröße ergeben (vgl. Muthén & Sartorra, 1995). Bei den Interviewdaten lagen die Design-Effekte unter 2 (Min 1.30, Max 1.70), sodass hier entsprechend der Empfehlungen von Maas und Hox (2005) nicht von hierarchischen Effekten auszugehen ist. Da für die Berechnung des Design-Effekts die durchschnittliche Clustergröße eine entscheidende Rolle spielt, ist der hier gefundene geringe Design-Effekt durch die kleine durchschnittliche Clustergröße von 2,6 (d.h. pro Klasse wurden durchschnittlich zwei bis drei Kinder befragt) zu erklären. Bei den Schüler-Fragebögen, den Eltern-Fragebögen und den Verhaltensbeobachtungen fanden sich größtenteils signifikante

hierarchische Effekte (Design-Effekt > 2). Für diese Skalen wurde die Abhängigkeit der Daten durch entsprechende Twolevel-Analyse-Modelle in Mplus berücksichtigt. Dies ist jeweils bei den Ergebnissen der Analysen in Fußnoten vermerkt. Da die Daten der Pädagoginnen bereits auf der Klassenebene vorliegen (d.h. pro Klasse lag nur ein Pädagoginnen-Wert vor), war es hier nicht notwendig, Klasseneffekte zu berücksichtigen.

6.1.6 Messäquivalenz

Werden Ergebnisse von Skalen zu verschiedenen Messzeitpunkten oder zwischen verschiedenen Gruppen verglichen, sollte sichergestellt sein, dass es sich bei diesen Skalen zu jedem Zeitpunkt und bei jeder Gruppe um die gleichen Messungen der betrachteten Konstrukte handelt. Dies ist das Konzept der Messäquivalenz (Brown, 2006). In anderen Studien zeigte sich, dass gerade soziale Verhaltensweisen sich über die individuelle Entwicklung hinweg nicht nur quantitativ (in ihrer Häufigkeit) sondern auch qualitativ (in ihrer Art) verändern (Rosen, Beron & Underwood, 2013). Deshalb ist es gerade bei diesen Konstrukten besonders relevant zu überprüfen, inwieweit über die Zeit hinweg von einer messäquivalenten Erfassung ausgegangen werden kann, um die Ergebnisse sinnvoll interpretieren zu können.

Es werden drei verschiedene Ebenen von Messäquivalenz unterschieden: Metrische Messäquivalenz ist bei gleichen Faktorladungen zwischen den Substichproben gegeben, skalare Messäquivalenz liegt bei entsprechend gleichen Intercepts vor und strikte skalare Messäquivalenz bei Gleichheit von Messfehlern (Meredith, 1993). Werden – wie in der vorliegenden Arbeit – latente Mittelwerte über die Zeit hinweg verglichen, sollte skalare Messäquivalenz vorliegen (Christ & Schlüter, 2012). Dies wurde daher im Folgenden für alle Skalen längsschnittlich, also über drei Messzeitpunkte hinweg, überprüft. Anschließend wurde für jeden Messzeitpunkt einzeln ein multipler Gruppenvergleich zwischen PE und VE durchgeführt. Zeigte sich hier für jeden Messzeitpunkt ebenfalls skalare Messäquivalenz, wurden die Voraussetzungen für den Vergleich der Mittelwerte von PE und VE als erfüllt angesehen.

In einigen Skalen der vorliegenden Untersuchung war zwar ein Großteil, aber nicht alle Indikatoren eines Messmodells invariant. Dies wird in der Literatur kritisch diskutiert, von vielen Autoren jedoch nicht als problematisch angesehen (Byrne, 2012), solange der Großteil der

Faktorladungen und Intercepts innerhalb eines Konstrukts invariant ist (Steenkamp & Baumgartner, 1998). In der vorliegenden Arbeit wurde diese Interpretation aufgegriffen und sowohl partielle (nicht alle Indikatoren sind messäquivalent) als auch vollständige (alle Indikatoren sind messäquivalent) Messäquivalenz als Voraussetzung für weitergehende Analysen akzeptiert.

6.2 Prozessevaluation in den Projekteinrichtungen

Viele Untersuchungen zeigen, dass Programme dann wirksamer sind, wenn sie in vollem Umfang und gut durchgeführt werden (s. Kap. 2.2.5). Schon im Olweus-Programm wiesen diejenigen Klassen, in denen viele Interventionsmaßnahmen qualitativ hochwertig durchgeführt wurden, die höchste Abnahme in aggressivem Verhalten auf (Bannenbergh, et al., 2004). In diesem Kapitel wird dargestellt, wie gut *PiKS* in den Projekteinrichtungen implementiert wurde. Um den Umfang der Fragebögen zu den verschiedenen Messzeitpunkten zu begrenzen, wurden nicht für alle in Kapitel 4 aufgeführten Einzelmaßnahmen Implementierungsindikatoren erfasst. Im Folgenden sind daher nur einige besonders zentrale und gut erfassbare Umsetzungsbereiche dargestellt.

6.2.1 Umsetzung des Gesamtprogramms

Wichtig für das Gelingen eines Programms ist, wie es insgesamt umgesetzt wird. Die Pädagoginnen der PE wurden daher zum zweiten und dritten Messzeitpunkt um ihre Einschätzung zu entsprechenden Aussagen gebeten. Der Aussage „Der Beginn der Umsetzung des Projekts hat unter zu großen Zeitdruck stattgefunden“ stimmten zum zweiten Messzeitpunkt fast die Hälfte aller Pädagoginnen (48%) *etwas* oder *voll und ganz* zu ($M = 2.37$, $SE = .80$). Zum dritten Messzeitpunkt waren dies noch 32% ($M = 2.15$, $SE = .75$). Zum dritten Messzeitpunkt wurde daher noch einmal in die andere Richtung gefragt, ob das Projekt schleppend angelaufen sei. Dieser Aussage stimmten 45% der Pädagoginnen zu ($M = 2.32$, $SE = .81$). Diese beiden Aussagen zum dritten Messzeitpunkt korrelierten signifikant positiv ($r = .499^{**}$). Diejenigen Pädagoginnen, die also die Umsetzung zu sehr unter Zeitdruck erlebten, kritisierten gleichzeitig, das Projekt sei zu schleppend angelaufen. Dies deutet darauf hin, dass einige Pädagoginnen eine allgemeine Unzufriedenheit mit der Art der Umsetzung wahrnahmen während andere Pädagoginnen die Umsetzung als weder zu schnell noch als zu langsam beurteilten.

Weiterhin wurden die Pädagoginnen im Projektverlauf gefragt ob sie das Gefühl hätten, Probleme bei der Umsetzung der Neuerungen fänden genügend Beachtung. Dieser Aussage stimmten zum zweiten Messzeitpunkt 89% ($M = 3.38$, $SE = .74$), zum dritten Messzeitpunkt 80% der Pädagoginnen *etwas* oder *voll und ganz* zu ($M = 3.16$, $SE = .80$).

Schließlich wurden die Pädagoginnen nach ihrem wahrgenommenen Aufwand-Nutzen-Verhältnis gefragt. Der Aussage „Das Projekt kostet mich persönlich viel Zeit“ stimmten zum zweiten Messzeitpunkt 54% ($M = 2.54$, $SE = .82$), zum dritten Messzeitpunkt nur noch 41% der Pädagoginnen *etwas* oder *voll und ganz* zu ($M = 2.20$, $SE = .87$). Da der Großteil der Fortbildungen für die Pädagoginnen im ersten Projektlaufjahr stattfand, ist diese wahrgenommene Reduktion des Zeitaufwandes über die Zeit erklärbar. In freien Kommentaren wurden außerdem geäußert, die Vorbereitung und Durchführung der wöchentlichen *Faustlos*-Sitzung nehme viel Zeit in Anspruch. Der Aussage „Die Zeit, die ich bisher in das Projekt investiert habe, lohnt sich“ stimmten zum zweiten Messzeitpunkt 83% ($M = 3.32$, $SE = .81$), zum dritten Messzeitpunkt 88% der Pädagoginnen zu ($M = 3.41$, $SE = .71$). Insgesamt nahmen die Pädagoginnen im Laufe der Zeit das Aufwand-Nutzen-Verhältnis also als positiver wahr. Die genaue Verteilung der Antwortoptionen für diese letzte Aussage ist in Abbildung 8 zu sehen.

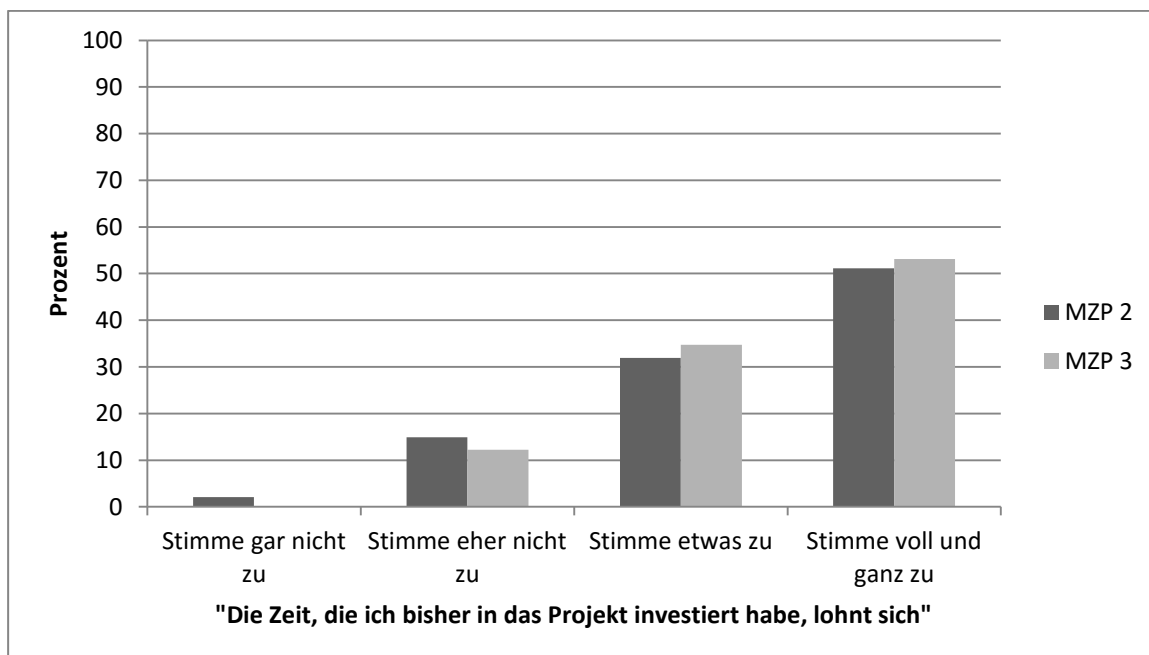


Abbildung 8. Zustimmung in Prozenten zu der Aussage „Die Zeit, die ich bisher in das Projekt investiert habe, lohnt sich“ zum zweiten (MZP 2) und dritten (MZP 3) Messzeitpunkt

Interessanterweise gibt es zwischen den Einrichtungen starke (aber nicht signifikante) Unterschiede im Zusammenhang dieser beiden Aussagen zum dritten Messzeitpunkt. Während in einigen Einrichtungen das Gefühl vorherrschte, je mehr Zeit investiert werde, umso mehr

lohne sich diese Zeit (z.B. $r = .409$), hatten Pädagoginnen in anderen Einrichtungen das Gefühl, je weniger Zeit investiert würde, umso mehr lohne sich diese Zeit ($r = -.373$).⁵⁵

6.2.2 Zustimmung zum Programm

Pädagoginnen

Bevor das Programm *PiKS* in den KiTas und Schulen der PE eingeführt wurde, wurde in allen Kollegien nach ausführlicher Diskussion über die Programmteilnahme abgestimmt. Diese Abstimmung verlief an allen Einrichtungen positiv.

Im Rückblick stimmten zum ersten Messzeitpunkt 35% der Pädagoginnen der Aussage „Vor der Abstimmung fühlte ich mich ausreichend über das Projekt informiert“ *voll und ganz*, 45% *etwas*, 12% *eher nicht* und 6% *gar nicht* zu ($M = 3.16$, $SE = .88$). Zum zweiten Messzeitpunkt stimmten der Aussage 50% der Pädagoginnen *voll und ganz*, 39% *etwas* und 11% *eher nicht* zu ($M = 3.39$, $SE = .68$). Zum dritten Messzeitpunkt stimmten ihr von 56% der Pädagoginnen *voll und ganz*, 36% *etwas* und 8% *eher nicht* zu ($M = 3.48$, $SE = .65$). Die Tatsache, dass die Pädagoginnen im Verlauf stärker das Gefühl hatten, im Voraus über das Programm Bescheid gewusst zu haben zeigt, dass es bei einigen Pädagoginnen zu Beginn vielleicht noch Unsicherheiten gab, ob ihnen alle Aspekte des Projekts ausreichend bekannt waren. Zum dritten Messzeitpunkt hatten sie darüber nach ihrem Gefühl schon einen besseren Überblick.⁵⁶

In den freien Kommentaren äußerten viele Pädagoginnen vor Programmbeginn konkrete Hoffnungen in Bezug auf das Programm. Diese waren Unterstützung im Umgang mit Konflikten („Unterstützung in der Arbeit mit Kindern in Konfliktsituationen“, „Größere Sicherheit im Umgang mit Konflikten“) und bei der Förderung sozialer Kompetenzen („Ich möchte etwas Positives zum Umgang miteinander beitragen“, „dass Sozialverhalten wieder einen höheren Stellenwert bekommt“). Diese Unterstützung sollte praxisnah und anwendungsorientiert sein („gut einsetzbar im KiTa-Alltag“) und alle Kolleginnen sollten dabei zusammenarbeiten („Austausch mit Kollegen“, „einheitlicher Umgang mit Konflikten“). Die Befürchtungen der Pädago-

⁵⁵ Die deskriptiven Statistiken der Fragen zum Präventionsprojekt an die Pädagoginnen zu allen drei Messzeitpunkten finden sich in Tabelle 29 in Anhang B.

⁵⁶ Die deskriptiven Statistiken der Fragen zum Präventionsprojekt an die Pädagoginnen zu allen drei Messzeitpunkten finden sich in Tabelle 29 in Anhang B.

ginnen waren, dass das Programm zu theoretisch sei, mit der Zeit im Sande verlaufe oder dass vor lauter Projekten die grundsätzlichen Dinge der Kita-/Schularbeit auf der Strecke blieben.

Eltern

In den Interviews mit den Elternvertreterinnen vor Programmbeginn wurde deutlich, dass die aktuelle Konfliktproblematik in den Einrichtungen als gering eingeschätzt wurde. Die Eltern betonten vielmehr den präventiven Aspekt des Programms. Dieser wurde relevanter eingestuft als Konfliktinterventionen. Gerade für die jüngeren Kinder müsse frühzeitig ein entsprechendes Problembewusstsein geschaffen werden, damit Gewalt gar nicht erst entstehen könne. Der frühe Ansatz wurde als besondere Chance zur effektiven Verhaltensänderung der Kinder gesehen und als Vorbereitung das Zurechtkommen auf weiterführenden Schulen. Die Eltern wiesen darauf hin, das Programm dürfe nicht zu einer Übersensibilisierung von Konflikten führen. Die Elternvertreterinnen äußerten außerdem den Wunsch nach Beteiligung der Eltern am Programm. Diese solle einerseits Informationen über das Programm und praktische Handlungsanweisungen zum Umgang mit Konflikten beinhalten und zum anderen die aktive Beteiligung an Maßnahmen umfassen. Dadurch solle es Eltern ermöglicht werden, mit den Pädagoginnen eine gemeinsame „pädagogische Linie“ zu verfolgen (vgl. Sunder, 2012).

In freien Kommentaren äußerten die Eltern Zustimmung zum Programm, z.B. „Es ist gut, dass Prävention auch in der Schule stattfindet“, „Ich finde Ihr Projekt wichtig und hoffe, dass es einiges ändert“. Konkrete Hoffnungen waren „eine Erhöhung der Sozialkompetenz“ oder „dass Kinder lernen, mit Ärger anders umzugehen als boxen, treten, schimpfen“. Außerdem äußerten Einige Eltern Unzufriedenheit darüber, dass die Lehrkräfte an ihrer Schule sehr unterschiedlich mit Konflikten umgingen und wünschten sich ein einheitlicheres Vorgehen.

6.2.3 Gemeinsames Verständnis zum angemessenen Umgang mit Konflikten

Als erste Maßnahme im Rahmen von *PiKS* einigten sich alle beteiligten KiTas und Grundschulen auf ein gemeinsames *Verständnis zum angemessenen Umgang mit Konflikten*. Dieses Verständnis sollte von allen ErzieherInnen und Lehrkräften geteilt und auch an die Kinder, Eltern und Öffentlichkeit vermittelt werden. Der Aussage dieses Selbstverständnis zu kennen stimmten zum zweiten Messzeitpunkt 88% der Pädagoginnen *voll und ganz*, 12% der Pädagoginnen

etwas zu ($M = 3.88$, $SE = .33$). Zum dritten Messzeitpunkt stimmten dieser Aussage 82% *voll und ganz*, 16% *etwas* und 2% (eine Person) *gar nicht* zu ($M = 3.78$, $SE = .55$). Die Tatsache, dass fast alle Pädagoginnen das Verständnis kennen, ist nicht banal, sondern zeigt eine ausführliche Beschäftigung damit in den Kollegien. Die Tatsache, dass die Kenntnis des Selbstverständnisses im Laufe der Zeit etwas abnimmt macht deutlich, dass ein regelmäßiges Wiederaufgreifen von verabschiedeten Grundsätzen notwendig ist – nicht nur für neue Kolleginnen.

6.2.4 Training sozial emotionaler Kompetenzen: *Faustlos*

Als Training sozialer Kompetenzen für die Kinder wurde in den Projekteinrichtungen *Faustlos* eingesetzt. Hierzu erhielten die Pädagoginnen zu Beginn des ersten Projektschuljahres eine Fortbildung. Am Ende dieses Schuljahres (MZP zwei) und am Ende des darauffolgenden Schuljahres (MZP drei) wurden die Pädagoginnen nach dem Programm gefragt.

Zunächst ging es um eine allgemeine Einschätzung des Programms *Faustlos*. Zum zweiten Messzeitpunkt stimmten 87% der Pädagoginnen ($M = 3.37$, $SE = .88$), zum dritten Messzeitpunkt 88% der Pädagoginnen *etwas* oder *voll und ganz* der Aussage zu, den Kindern mache *Faustlos* Spaß ($M = 3.28$, $SE = .84$). Der Aussage, *Faustlos* sei für Veränderungen geeignet, stimmten zum zweiten Messzeitpunkt 91% ($M = 3.35$, $SE = .64$), zum dritten Messzeitpunkt 88% *etwas* oder *voll und ganz* zu ($M = 3.37$, $SE = .76$). Während bei der früheren Abfrage die meisten Pädagoginnen der Aussage nur zögerlicher zustimmten (*stimme etwas zu*), stimmten die meisten zum späteren Zeitpunkt *voll und ganz* zu, sodass die mittlere Zustimmung zu der Aussage im Verlauf steigt. Auffällig ist, dass alle Nicht-Zustimmungen aus einer Einrichtung kamen. Hier hatten zum dritten Messzeitpunkt 43% der Pädagoginnen den Eindruck, dass *Faustlos* den Kindern *eher* keinen oder *gar* keinen Spaß mache und das *Faustlos eher nicht* oder *gar nicht* für Veränderungen geeignet sei. Ebenso viele Pädagoginnen an dieser Einrichtung gaben zum dritten Messzeitpunkt sogar an, die wöchentliche *Faustlos*-Stunde sei vergebende Zeit – dies wurde an den anderen Einrichtungen von keiner einzigen Pädagogin angegeben.

Weiterhin wurden die Pädagoginnen gefragt, wie gut sich das Programm umsetzen lässt. Zum zweiten Messzeitpunkt gaben 91% der Pädagoginnen ($M = 3.47$, $SE = .66$), zum dritten Mess-

zeitpunkt 94% der Pädagoginnen an, die Anleitungen der Lektionen seien hilfreich ($M = 3.49$, $SE = .68$). Der Aussage „Ich fühle mich bei der Umsetzung von *Faustlos* genügend durch die KiTa-/Schulleitung unterstützt“ stimmten zu beiden Messzeitpunkten ebenfalls die große Mehrheit der Pädagoginnen zu (2. MZP: 95%, $M = 3.69$, $SE = .56$; 3. MZP: 96%, $M = 3.51$, $SE = .59$). Offenbar erforderte das Programm jedoch einige Einarbeitung: Während sich zum zweiten Messzeitpunkt noch 72% der Pädagoginnen unsicher bei der Umsetzung von *Faustlos* in der Gruppe/Klasse fühlten ($M = 2.74$, $SE = .66$), waren dies zum dritten Messzeitpunkt nur noch 48% ($M = 2.34$, $SE = .82$). Der Verlauf der Antwortmuster ist in Abbildung 9 zu sehen. In diesen Fragen zur Güte der Umsetzung zeigten sich kaum Unterschiede zwischen den Einrichtungen.

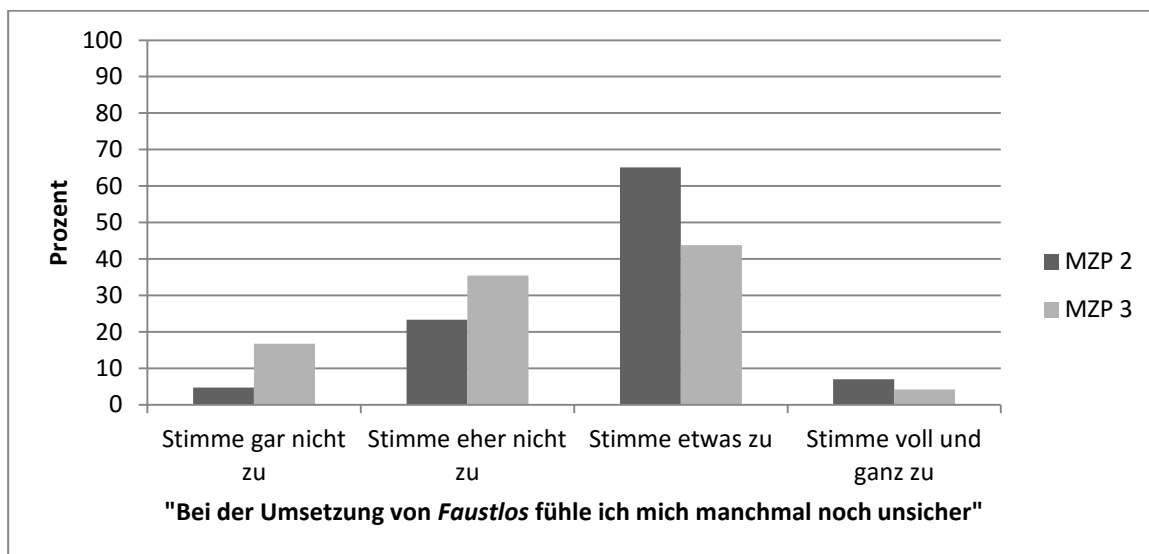


Abbildung 9. Zustimmung in Prozenten zu der Aussage "Bei der Umsetzung von *Faustlos* fühle ich mich manchmal noch unsicher" zum zweiten (MZP 2) und dritten (MZP 3) Messzeitpunkt

Schließlich wurden die Pädagoginnen zum zweiten und dritten Messzeitpunkt gefragt, wie häufig sie die *Faustlos*-Stunden mit ihrer Gruppe/Klasse durchführen. Zum zweiten Messzeitpunkt gaben 76% der Pädagoginnen an, regelmäßig (wöchentlich bis 14-tägig) *Faustlos*-Sitzungen in ihrer Gruppe bzw. Klasse umzusetzen ($M = 1.16^{57}$, $SE = .37$). Zum dritten Messzeitpunkt waren dies noch 69% ($M = 1.29$, $SE = .62$). Da es einige Pädagoginnen gibt, die keine eigene Klasse/Gruppe haben und die daher keine Möglichkeit zur Umsetzung von *Faustlos*

⁵⁷ Im Gegensatz zu den vorherigen Aussagen indizieren hier niedrige Werte hohe Häufigkeiten.

haben, ist davon auszugehen, dass die meisten Pädagoginnen das Programm über die zwei Jahre hinweg regelmäßig umgesetzt haben. In den Schulen gibt es dabei größere Unterschiede in der Regelmäßigkeit der Umsetzung als in den KiTas, wo das Programm in fast allen Gruppen regelmäßig umgesetzt wurde. Bei Betrachtung der einzelnen Einrichtungen zeigte sich, dass in fast allen Einrichtungen *Faustlos* zum dritten Messzeitpunkt (80-95%) genauso oft oder sogar öfter als zum zweiten Messzeitpunkt (73-84%) umgesetzt wurde. Lediglich an einer Einrichtung halbierte sich die Umsetzungshäufigkeit von *Faustlos* von 68% zum zweiten auf 32% zum dritten Messzeitpunkt. Hierbei handelte es sich um die gleiche Einrichtung, an der auch Zweifel über die Wirksamkeit von *Faustlos* geäußert wurden.⁵⁸

In einer multiplen Regression wurde überprüft, welche der oben genannten Einschätzungen zur Sinnhaftigkeit und Umsetzbarkeit von *Faustlos* zum zweiten Messzeitpunkt prädiktiv für die Häufigkeit der Umsetzung zum dritten Messzeitpunkt waren. Hier erwiesen sich drei der Aussagen als signifikante Prädiktoren: „*Faustlos* macht den Kindern Spaß“ ($\beta = .544, p = .001$), „Ich fühle mich bei der Umsetzung manchmal noch unsicher“ ($\beta = -.328, p = .012$) und „Ich fühle mich bei der Umsetzung von der KiTa-/Schulleitung unterstützt“ ($\beta = .367, p = .021$). Diejenigen Pädagoginnen, die annahmen, *Faustlos* mache den Kindern Spaß, die sich bei der Umsetzung sicherer fühlten und die sich dabei mehr von der Einrichtungsleitung unterstützt fühlten, führten *Faustlos* häufiger durch. Ob *Faustlos* für Veränderungen geeignet sei und ob die Anleitung der Lektionen hilfreich sei, hatten keine zusätzliche prädiktive Aussagekraft. Insgesamt konnten durch diese Aussagen ein signifikanter Anteil von 54,5% der Varianz in der Umsetzung von *Faustlos* zum dritten Messzeitpunkt erklärt werden ($R^2 = .545, SE = .110, p > .001$).

In den freien Kommentaren merkten einige Pädagoginnen an, die wöchentliche *Faustlos*-Stunde müsse unbedingt ermöglicht werden. In diesen Stunden sei es möglich, Konflikte intensiver zu bearbeiten und aufzuarbeiten. Bei den Kindern wurden dadurch Veränderungen bemerkt, da diese „die Konflikte anderer schlichten und dabei auf die Mimik und Gefühle der Streitenden aufmerksam machen können“.

⁵⁸ Die deskriptiven Statistiken der Fragen zu *Faustlos* an die Pädagoginnen zu allen drei Messzeitpunkten finden sich in Tabelle 29 in Anhang B.

Andere Pädagoginnen äußerten sich kritisch zu *Faustlos* (z.B. „Für Kinder teilweise langweilig, Bilder völlig veraltet, überholt, teilweise praxisfern“), bemängelten, einzelne Inhalte würden nicht vertieft genug behandelt und wünschten sich „Das Material müsste überarbeitet werden, nicht immer nur Bilder oder Folien“. Einige äußerten, da die Kinder in der eigenen Gruppe/Klasse sehr sozial eingestellt seien, sähen sie keine Notwendigkeit für *Faustlos* – diese Einstellung ist schwierig mit dem präventiven Ansatz des Programms zu vereinbaren.

6.2.5 Erhalt der Elterninformationen

Die Eltern der Projekteinrichtungen erhielten im Laufe der Projektzeit immer wieder Elternbriefe mit allgemeinen Informationen zum Thema und mit Einladungen zu thematischen Elternabenden und Workshops. Um zu überprüfen, ob diese schriftlichen Elterninformationen im Laufe der Projektlaufzeit die Eltern erreicht haben, wurden die Eltern zum dritten Messzeitpunkt zu jedem Elternbrief gefragt, ob sie diesen erhalten hatten. Bei denjenigen Eltern, die hier keine Angabe machten, ist zu vermuten, dass sie die Briefe entweder nicht erhalten hatten oder sich nicht daran erinnern konnten. Für jeden Elternbrief gaben im Mittel 37% der Eltern in KiTas und Schulen an, den Brief erhalten zu haben. 44% der Eltern gaben an, mindestens einen Elternbrief erhalten zu haben, 24% gaben an, alle Elternbriefe erhalten zu haben. Zwischen den Einrichtungen und Gruppen/Klassen schwankten diese Werte: Die niedrigste Angabe für den Erhalt eines Elternbriefes in einer Klasse waren 7% der Eltern, die höchste Angabe 90% für einen Brief in einer anderen Klasse. Anscheinend wurden also in einigen Einrichtungen die Briefe mit größerem Nachdruck von den Leitungen an die Gruppenerzieherinnen bzw. Klassenlehrkräfte weitergegeben und in den einzelnen Gruppen/Klassen wiederum wurden die Briefe unterschiedlich zuverlässig verteilt.

Die Angaben der Eltern sind an einigen Stellen mit Vorsicht zu interpretieren. So gaben manche Eltern an, Briefe erhalten zu haben, die in ihren Klassen gar nicht ausgeteilt wurden. In keiner Gruppe/Klasse erinnerten sich alle Eltern bei einem Brief gleich. In den freien Kommentaren einiger Eltern waren hierzu uneindeutige Aussagen zu beobachten, wie z.B. „Ob Elternbriefe erhalten wurden, entzieht sich meiner Kenntnis“.

6.2.6 Umgang mit schwierigen Einzelfällen

Ein wichtiger Projektbestandteil ist es, auf einzelne Kinder einzugehen, die individuelle Unterstützung benötigen. Dies ist häufig durch Pädagoginnen im Gruppen- und Klassenalltag nicht leistbar und bedarf zusätzlicher Unterstützung. In den Fortbildungen und Treffen wurde mit den Pädagoginnen immer wieder besprochen, an welchen Stellen sie diese Unterstützung bekommen können (Einrichtungsleitung, externe Beratungsstellen u.ä.). Um überprüfen, ob die Pädagoginnen der Projekteinrichtungen wissen, wo sie entsprechende Hilfe bekommen, wurden sie zum zweiten und dritten Messzeitpunkt gefragt, wie stark sie der Aussage „Wenn es mit einzelnen Kindern Schwierigkeiten gibt, weiß ich, wo ich Unterstützung bekomme“ zustimmen. Zu Messzeitpunkt zwei stimmten 98% ($M = 3.63$, $SE = .53$), zum Messzeitpunkt drei 100% der Pädagoginnen dieser Aussage *etwas* oder *voll und ganz* zu ($M = 3.68$, $SE = .47$). Es ist also davon auszugehen, dass die Pädagoginnen sich an dieser Stelle sicher fühlen. Da weder vor Projektbeginn noch in den Vergleichseinrichtungen diese Frage gestellt wurde, kann nicht differenziert werden, ob diese Sicherheit im Laufe des Projekts erreicht wurde, oder ob sie schon von vornherein vorhanden war. Dies ist jedoch wenig relevant, da es für das Gelingen des Programms ebenso effektiv ist, wenn einzelne Bausteine schon vor Programmbeginn funktionieren.

6.2.7 Weitere Maßnahmen

In den beteiligten Einrichtungen wurden neben den oben genannten weitere Bausteine von *PiKS* umgesetzt. So etwa der Einbezug von bereits vorhandenen Maßnahmen. Hierzu wurden die Pädagoginnen in PE und VE zum dritten Messzeitpunkt gefragt, welche Maßnahmen sie umsetzen. Hiermit sollte auch sichergestellt werden, dass in den VE keine wesentlichen Programmbausteine von *PiKS* umgesetzt wurden, was die Evaluationsergebnisse verfälschen würde. Einige allgemeine Maßnahmen wurden sowohl von den Pädagoginnen in den PE als auch von den Pädagoginnen in den VE berichtet. Dabei handelte es sich jedoch nur um Maßnahmen, die im Rahmen von *PiKS* keine zentrale Rolle einnahmen, wie etwa eine *Stopp-Regel unter den Kindern* (24% VE, 33% PE). Zentrale *PiKS*-Bausteine, wie z.B. *Faustlos*, wurden in keiner der VE umgesetzt. Es gab keine Einzelmaßnahmen, die von Pädagoginnen der VE genannt wurden, aber nicht von Pädagoginnen der PE. Dagegen wurden in der PE ein insgesamt

wesentlich breiteres Spektrum an Einzelmaßnahmen genannt, wie z.B. das *Projekt Ringen und Raufen* in KiTas und *Training gewaltfreie Kommunikation* in den Grundschulen.

Weitere *PiKS*-Bausteine, die in den PE umgesetzt wurden, waren z.B. die *Einigung auf gemeinsame Regeln innerhalb einer Einrichtung* und der *Klassenrat*. Um die Länge der Fragebögen zu den verschiedenen Messzeitpunkten zu begrenzen, wurden darin nicht zu all diesen Bausteinen ausführliche Fragen gestellt. Stattdessen wurden in Einzelgesprächen und Prozessreflexionen in den Kollegien immer wieder die verschiedenen Bausteine von *PiKS* aufgegriffen und deren Vorankommen gesichert. So war es möglich, konkrete Absprachen zu treffen und aufkommende Unsicherheiten direkt zu besprechen bzw. zu beseitigen. Hierdurch konnte auch im Verlauf dieser Projektlaufzeit eine stetige Anpassung und Verbesserung des Programms *PiKS* erreicht werden – sowohl in den Projekteinrichtungen als auch für das Konzept des Programms zur Ausweitung auf andere KiTas und Grundschulen.

In freien Kommentaren wünschten sich die Pädagoginnen als weitere Maßnahmen *die Einrichtung eines Trainingsraums* (Time-Out-Raum) mit Sozialarbeiterin oder Sozialpädagogin. Mehrfach wurde eine Weiterführung des Programms an der weiterführenden Schule der Stadt gewünscht.

6.3 Ergebnisse der einzelnen Programmziele

In Kapitel 3.1 sind die Ziele von *PiKS* dargestellt, welche sich an die Ziele des OBPP anlehnen (Olweus, 2006). Das Hauptziel von *PiKS* ist entsprechend die *Prävention und Reduktion von Aggression und Gewalt*. Vier Zwischenziele sollen indirekt ebenfalls die Entwicklung von Aggression und Gewalt beeinflussen. Diese Zwischenziele sind 1) *das Bewusstsein für die Problematik des Gruppenphänomens Aggression und Gewalt zu schaffen*, 2) *die aktive Beteiligung von Pädagoginnen und Eltern zu erreichen*, 3) *klare und einheitlich umgesetzte Regeln für den sozialen Umgang miteinander zu entwickeln* und 4) *sozial-emotionaler Kompetenzen und Konfliktlösungsfähigkeiten bei allen Kindern zu fördern*. In Abbildung 2 in Kapitel 3.1 sind diese Ziele grafisch dargestellt. Im Rahmen der Evaluation von *PiKS* wurde analysiert, inwieweit diese einzelnen Ziele in der aktuellen Projektlaufzeit des Programms erreicht wurden. Im Folgenden sind die Ergebnisse dieser summativen Wirkungsevaluation aufgeteilt nach den einzelnen Zielen dargestellt.

6.3.1 Reduktion von Aggression und Gewalt

Das Hauptziel von *PiKS* ist die *Reduktion von Aggression und Gewalt*. Entsprechend wird die Überprüfung dieses Ziels zuerst und besonders ausführlich dargestellt. Es werden die Ergebnisse verschiedener Personengruppen und verschiedener Instrumente zu dieser Thematik berichtet.

Retrospektive Befragungen

Zum dritten Messzeitpunkt wurden Eltern ($n = 352$)⁵⁹ und Pädagoginnen ($n = 67$) in PE und VE gefragt, wie sie retrospektiv die Veränderung im Vorkommen von Aggression und Gewalt an ihrer KiTa/Schule im Laufe der letzten beiden Schuljahre einschätzen. Sowohl bei den Eltern als auch bei den Pädagoginnen schätzten die VE die Veränderung im Mittel höher in eine positive Richtung ein als in den PE. Diese Unterschiede wurden bei den Eltern ($\beta = .294$, $p = .053$)

⁵⁹ In insgesamt 45 Gruppen und Klassen.

und bei den Pädagoginnen ($\beta = .487, p = .093$) marginal signifikant.⁶⁰ Abbildung 10 zeigt die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen.⁶¹

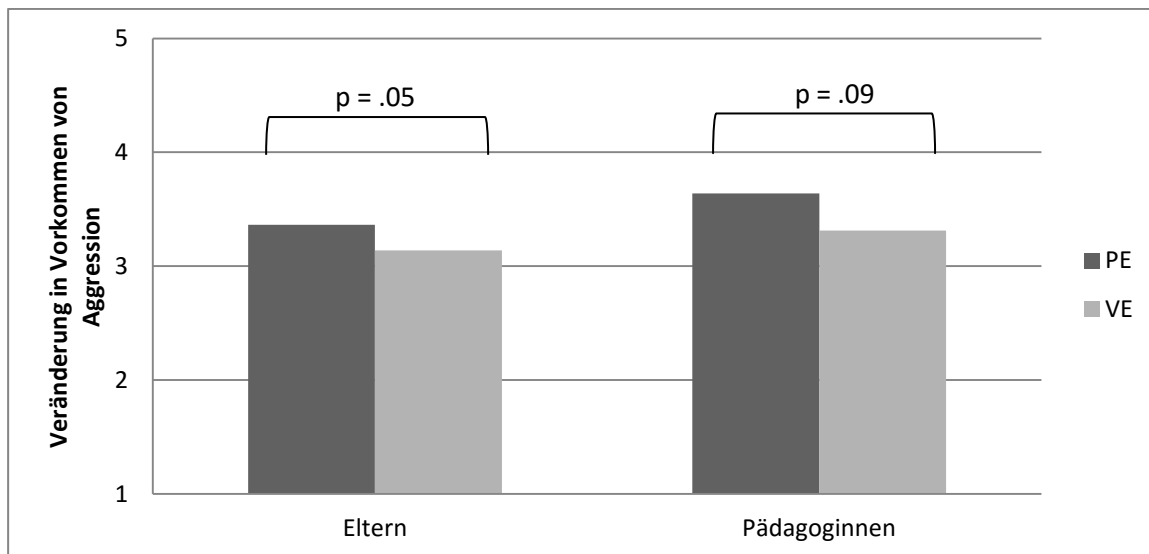


Abbildung 10. Vergleich der Mittelwerte von PE und VE in der Einschätzung „Veränderung im Vorkommen von Aggression und Gewalt unter den Kindern“, Antwortskala: 1 = hat sich stark verschlechtert, über 3 = hat sich nicht verändert, bis 5 = hat sich stark verbessert.

Veränderungsmessung Aggression im Eltern-Fragebogen

Da in der Kohorte 1 ($n = 148$) für das Konstrukt *Erfahrene Aggression des Kindes* nur über die ersten beiden Messzeitpunkte und nur wenn die Items zu einem Gesamt-Aggressionsfaktor zusammengezogen wurden, ein akzeptabler Modell-Fit erzielt wurde (s. Kap. 5.2.1), wurden nur die Veränderungen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt analysiert. Hier konnte skalare Messäquivalenz über die ersten beiden Messzeitpunkte nachgewiesen werden ($\chi^2_{\text{corrected}} = 25.106; df = 19; p = .127; CFI = .977; RMSEA = .05; SRMR = .07$). Zwischen den Gruppen (PE vs. VE) zeigte sich sowohl zu t1 als auch zu t2 skalare Messäquivalenz (t1: $\chi^2_{\text{corrected}} = 2.420; df = 9$;

⁶⁰ Durch die hierarchische Struktur der Eltern-Daten kann ein Teil der individuellen Varianz auf gemeinsame Gruppen-/Klassenzugehörigkeiten zurückgeführt werden. Um die daraus entstehende Überschätzung von Zusammenhängen zu verhindern (s. Kap. 6.1.5), wurde in der vorliegenden Analyse mithilfe einer Twollevel-Analyse für diese hierarchischen Effekte kontrolliert. Hierzu wurde in der entsprechenden *Mplus*-Syntax die Gruppen-/Klassenzugehörigkeit als Clustervariable eingefügt und ein Two-Level-Modell berechnet, das nur aus Within-Variablen bestand. Auf diese Weise wurden die Analysen unter Berücksichtigung der Clustering auf der individuellen Ebene durchgeführt.

⁶¹ Eine Übersicht über alle Unterschiede zwischen PE und VE in den retrospektiven Befragungen findet sich in Tabelle 32 in Anhang B.

$p = .98$; CFI = 1.000; RMSEA = .00; SRMR = .05)⁶². Die Betrachtung von Veränderungen über die ersten beiden Messzeitpunkte und Vergleiche zwischen den Gruppen zu diesen Zeitpunkten waren also zulässig.

Es zeigte sich ein marginal signifikanter Pretest-Unterschied in der *Erfahrenen Aggression des Kindes* zwischen PE und VE ($\beta = .218$, $p = .083$). Ein LCM (s. Kap. 5.4.3) über den ersten und zweiten Messzeitpunkt wies einen akzeptablen Modell-Fit auf,⁶³ ergab jedoch keinen signifikanten Unterschied in Dif1 zwischen PE und VE ($\beta = .256$, $p = .258$). Die von den Eltern retrospektiv wahrgenommene Veränderung in der Aggression unter den Kindern konnte also für Kohorte in der Veränderungsmessung nicht bestätigt werden.

Auch die Einschätzung der Eltern der Kohorten 3, 4 und 5 ($n = 275$) auf der Skala *Erfahrene Aggression des Kindes* wurde analysiert. Das Basismodell für diese kombinierte Kohorte wies einen akzeptablen Modell-Fit auf (s. Kap. 5.2.1). Über die drei Messzeitpunkte lag skalare Messäquivalenz vor ($\chi^2_{\text{corrected}} = 111.162$; $df = 88$; $p = .048$; CFI = .980; RMSEA = .03; SRMR = .06). Ein multipler Gruppenvergleich zwischen PE und VE zeigte skalare Messäquivalenz zu allen drei Zeitpunkten (t1: $\chi^2_{\text{corrected}} = 23.500$; $df = 17$; $p = .134$; CFI = .966; RMSEA = .07; SRMR = .245). Für diese Kohorten waren also Analysen über alle drei Messzeitpunkte und der Gruppenvergleich zulässig.

Der Vergleich der latenten Mittelwerte von PE und VE in der *Erfahrenen Aggression des Kindes* zu t1 zeigte keinen signifikanten Pretest-Unterschied zwischen PE und VE ($\beta = .272$, $p = .127$). Der Modell-Fit eines LCM über alle drei Messzeitpunkte war akzeptabel.⁶⁴ Im Verlauf der Zeit nahm erwartungsgemäß die wahrgenommene Aggression und Gewalt in den PE ab und in den VE zu, dabei unterschieden sich sowohl Dif1 ($\beta = -.449$, $p = .011$)⁶⁵ als auch Dif2 (β

⁶² Aus Platz- und Übersichtlichkeitsgründen werden im Folgenden bei den multiplen Gruppenvergleichen beispielhaft lediglich die Werte der Modell-Fit-Indices für den ersten Messzeitpunkt angegeben.

⁶³ $\chi^2_{\text{corrected}} = 37.905$; $df = 26$; $p = .062$; CFI = .97; RMSEA = .06; SRMR = .06

⁶⁴ $\chi^2_{\text{corrected}} = 147.796$; $df = 100$; $p = .001$; CFI = .965; RMSEA = .04; SRMR = .06

⁶⁵ Da die unabhängige Variable dummykodiert war, wurde ein Mplus-Befehl genutzt, um nur die abhängige Variable zu standardisieren. Daher ist β die Veränderung in der abhängigen Variable, wenn die unabhängige Variable zwischen 0 und 1 wechselt (Muthén, 1998-2012).

= $-.327$, $p = .037$) signifikant zwischen den Gruppen.⁶⁶ Diese Entwicklung spricht für die Wirksamkeit von *PiKS*.⁶⁷ Abbildung 11 stellt den Verlauf im Vergleich der beiden Gruppen dar. Die Mittelwerte für alle Messzeitpunkte und Kohorten sind in Tabelle 34 im Anhang zu finden.

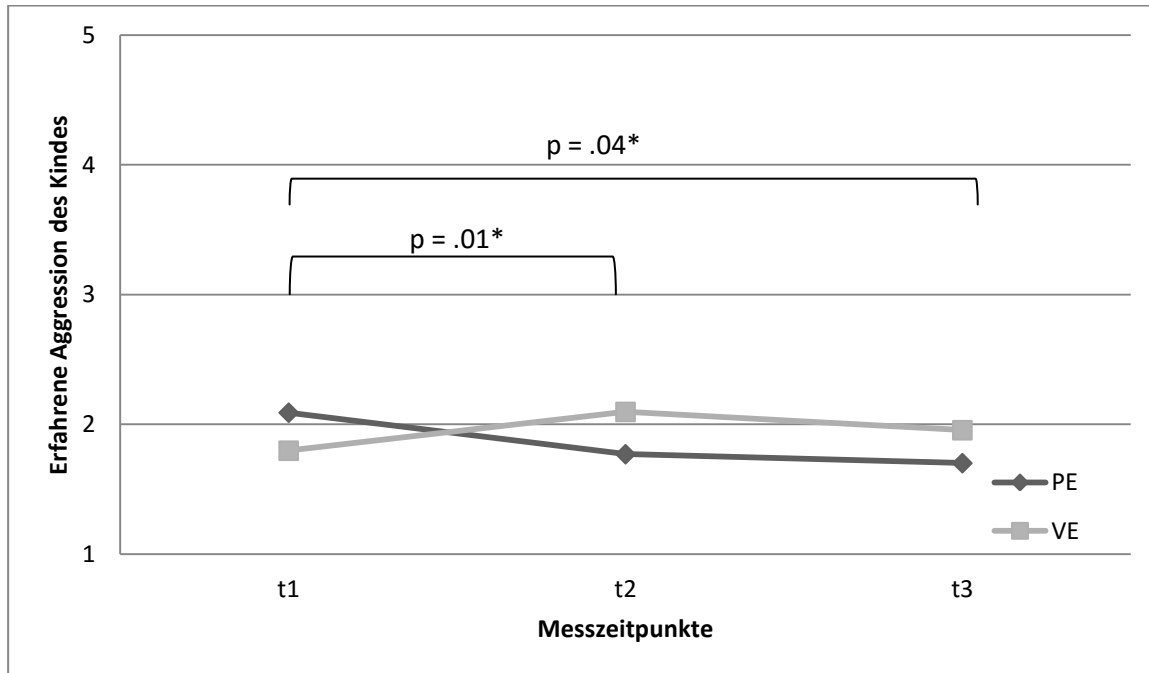


Abbildung 11. Verläufe der Mittelwerte bei der Skala „Erfahrene Aggression des Kindes“ im Eltern-Fragebogen in PE und VE, kombinierte Kohorten 3, 4 und 5, Antwortskala: 1 = das ist im letzten Halbjahr nie passiert bis 5 = das ist im letzten Halbjahr mehrmals die Woche passiert.

Bei Aggression und Gewalt werden in der Literatur häufig Geschlechtsunterschiede diskutiert (vgl. Krahe, 2013). Um zu überprüfen, ob dies auch einen Einfluss auf die vorliegenden Daten hatte, wurde das oben beschriebene Modell noch einmal unter Kontrolle der Variable *Ge-*

⁶⁶ Durch die hierarchische Struktur der Daten kann ein Teil der individuellen Varianz auf gemeinsame Gruppen-/Klassenzugehörigkeiten zurückgeführt werden. Um die daraus entstehende Überschätzung von Zusammenhängen zu verhindern (s. Kap. 6.1.5), wurde in der vorliegenden Analyse mithilfe einer Twolevel-Analyse für diese hierarchischen Effekte kontrolliert. Hierzu wurde in der entsprechenden *Mplus*-Syntax die Gruppen-/Klassenzugehörigkeit als Clustervariable eingefügt und ein Two-Level-Modell berechnet, das nur aus Within-Variablen bestand. Auf diese Weise wurden die Analysen unter Berücksichtigung der Clusterung auf der individuellen Ebene durchgeführt.

⁶⁷ Aufgrund der notwendigen Stichprobengröße für ein LCM wurde mit den zusammengefassten Kohorten 3, 4 und 5 gerechnet. Eine getrennte Berechnung der Kohorten führte jeweils zu einem nicht akzeptablen Modell-Fit. Um zu überprüfen, ob die Kombination der Kohorten und die damit einhergehende Zusammenfassung von Kindern verschiedener Altersgruppen (t1: 7 – 10 Jahre) einen Einfluss auf die Ergebnisse hatte, wurde das oben beschriebene Modell noch einmal unter Kontrolle der Variable *Alter des Kindes* berechnet. Dies änderte nichts an der oben beschriebenen Signifikanz der Ergebnisse und ergab keine eigenen signifikanten Effekte für die Variable *Alter des Kindes*.

schlecht des Kindes gerechnet. Dies änderte nichts an der Signifikanz der Ergebnisse für den Gruppenvergleich und es gibt keine signifikanten Haupteffekte für die Variable *Geschlecht des Kindes*.

Da in den einzelnen Items der Skala unterschiedliche Formen von Gewalt erfragt wurden, wurde das Modell jeweils noch einmal mit den einzelnen Items und der simultanen Variable *Geschlecht des Kindes* gerechnet um zu überprüfen, ob sich hier zusätzliche Effekte aufklären ließen. Für die Items zu verbaler und relationaler Gewalt („Andere Kinder haben hässliche Dinge zu meinem Kind gesagt“, „Andere Kinder haben sich über mein Kind lustig gemacht“, „Andere Kinder haben mein Kind absichtlich nicht mitmachen lassen“, „Andere Kinder haben über mein Kind Lügen verbreitet“) zeigte sich über den Zwei-Jahres-Zeitraum kein zusätzlicher Effekt der Variable *Geschlecht des Kindes*. Stattdessen wurden in diesen kombinierten Modellen auch die Gruppeneffekte nicht mehr signifikant. Nur bei dem Item zu physischer Gewalt („Andere Kinder haben mein Kind geschlagen oder geschubst“) gab es im Zwei-Jahres-Zeitraum bei den Mädchen einen leichten Abfall, bei den Jungen einen leichten Anstieg. Dieser Unterschied wurde signifikant ($\beta = .192, p = .027$). In diesem kombinierten Modell gab es nach zwei Jahren keinen signifikanten Gruppeneffekt mehr in der Veränderung ($\beta = -.038, p = .814$). Abbildung 12 zeigt die Mittelwertveränderungen für dieses Item getrennt nach Jungen und Mädchen im Verlauf der Zeit. Aus Übersichtlichkeitsgründen werden hierin PE und VE gemeinsam dargestellt. Die Mittelwerte für alle Items getrennt nach Geschlechtern sind in Tabelle 35 im Anhang zu finden.

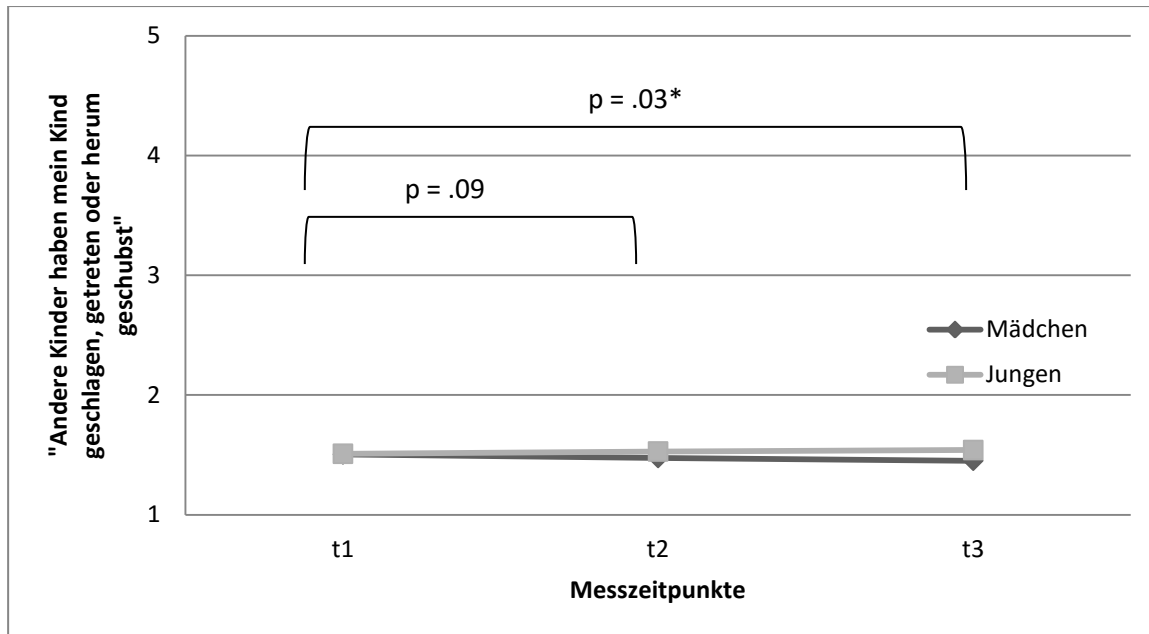


Abbildung 12. Verläufe der Mittelwerte getrennt nach Geschlecht für das Item „Andere Kinder haben mein Kind geschlagen, getreten oder herum geschubst“ im Elternfragebogen gemeinsam PE und VE, Antwortskala: 1 = das ist im letzten Halbjahr nie passiert bis 5 = das ist im letzten Halbjahr mehrmals die Woche passiert.

Veränderungsmessung Aggression im Pädagoginnen-Fragebogen

Bei den Pädagoginnen (n = 86) der PE und VE wurde die Skala *Aggression an unserer Kita/Schule* erfasst. Wurden diese jeweils entsprechend der Gruppen-/Klassenleitung der Pädagoginnen mit den aggregierten Elterndaten auf der Skala *Erfahrene Aggression des Kindes* dieser Gruppe/Klasse verglichen, zeigt sich zu keinem Messzeitpunkt eine signifikante ($r = .01 - .13$) Korrelation. Die Einschätzung der Eltern und der Pädagoginnen über das Vorkommen von Aggression in ihrer Gruppe/Klasse hängt also nicht zusammen.

Für die Pädagoginnen-Skala ergab sich für beide in Kapitel 5.2.2 beschriebenen Modelle (1-Faktorenlösung: Alle Items laden auf einen gemeinsamen Faktor vs. 2-Faktorenlösung: Direkte und indirekte Aggression als zwei getrennte Faktoren) partielle skalare Messäquivalenz über die Zeit (1-Faktor-Modell: $\chi^2_{\text{corrected}} = 99.045$; $df = 7$; $p = .013$; CFI = .947; RMSEA = .07; SRMR = .08). Multiple Gruppenvergleiche zwischen PE und VE ergaben für beide Modelle für jeden einzelnen Messzeitpunkt partielle skalare Messäquivalenz (t1: $\chi^2_{\text{corrected}} = 13.030$; $df = 13$; $p = .446$; CFI = 1.000; RMSEA = .01; SRMR = .103). Für diese Pädagoginnen-Skala waren

also Vergleiche über die Zeit und zwischen den Gruppen zulässig. Die Ergebnisse wurden dabei sowohl für die 1-Faktoren-Lösung als auch für die 2-Faktorenlösung betrachtet.

Entsprechend der 1-Faktoren-Lösung gab es einen signifikanten Pretest-Unterschied in den Mittelwerten der Skala *Aggression an unserer KiTa/Schule* zwischen PE und VE ($\beta = 1.036, p > .001$). Der Modell-Fit des Latent Change Modells war akzeptabel.⁶⁸ Im Verlauf der Zeit nahm die wahrgenommene Aggression in den PE erwartungsgemäß ab und blieb in den VE etwa gleich. Sowohl Dif1 ($\beta = -1.087, p = .026$) als auch Dif2 ($\beta = -1.023, p = .036$) unterscheiden sich signifikant zwischen den Gruppen. Abbildung 13 stellt den Verlauf in der Pädagoginnen-Wahrnehmung von Aggression und Gewalt im Vergleich der beiden Gruppen dar, die auf eine Wirksamkeit des Programms *PIKS* hinweist.

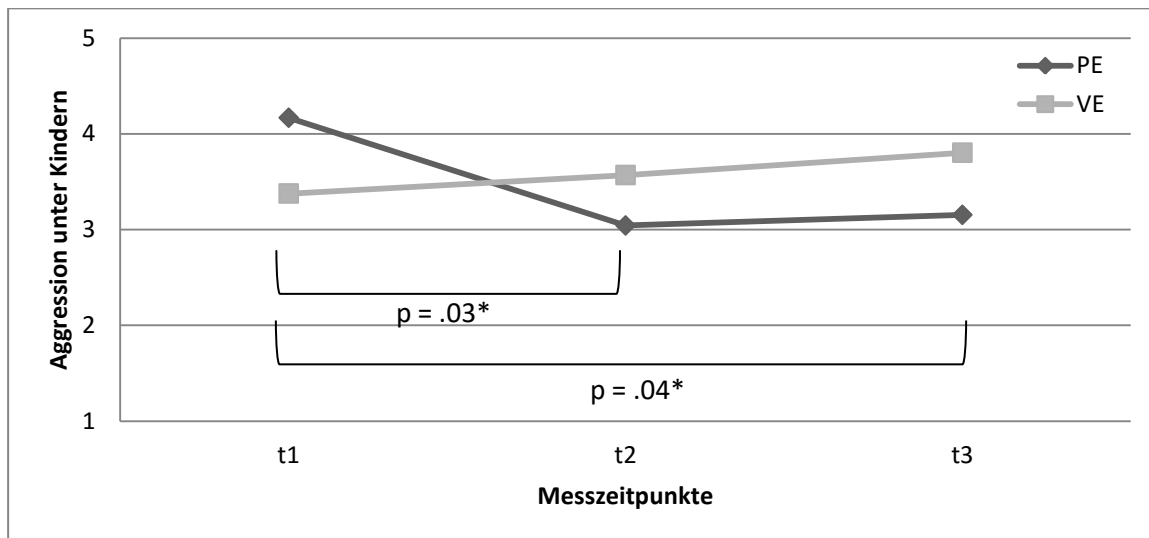


Abbildung 13. Verläufe der Mittelwerte bei der Skala „Aggression unter Kindern“ im Pädagoginnen-Fragebogen in PE und VE, Antwortskala: 1 = das ist im letzten Halbjahr nie passiert bis 5 = das ist im letzten Halbjahr mehrmals die Woche passiert.

Wurden direkte und indirekte Aggression noch einmal getrennt betrachtet (2-Faktorenlösung), zeigte sich für direkte Aggression ein hoch signifikanter Pretest-Unterschied zwischen PE und VE ($\beta = .932, p > .001$). Im Verlauf sank die berichtete direkte Aggression in den PE und stieg in den VE. Diese Veränderungen wurden marginal signifikant (Dif1: $\beta = -.393,$

⁶⁸ $\chi^2_{\text{corrected}} = 112.067; df = 89; p = .050; CFI = .961; RMSEA = .06; SRMR = .08$

$p = .089$; Dif2: ($\beta = -.562$, $p = .103$). Abbildung 14 zeigt die Mittelwertverläufe über die Zeit. Auch bei direkter Aggression gibt es also Hinweise auf die Wirksamkeit von *PiKS*.

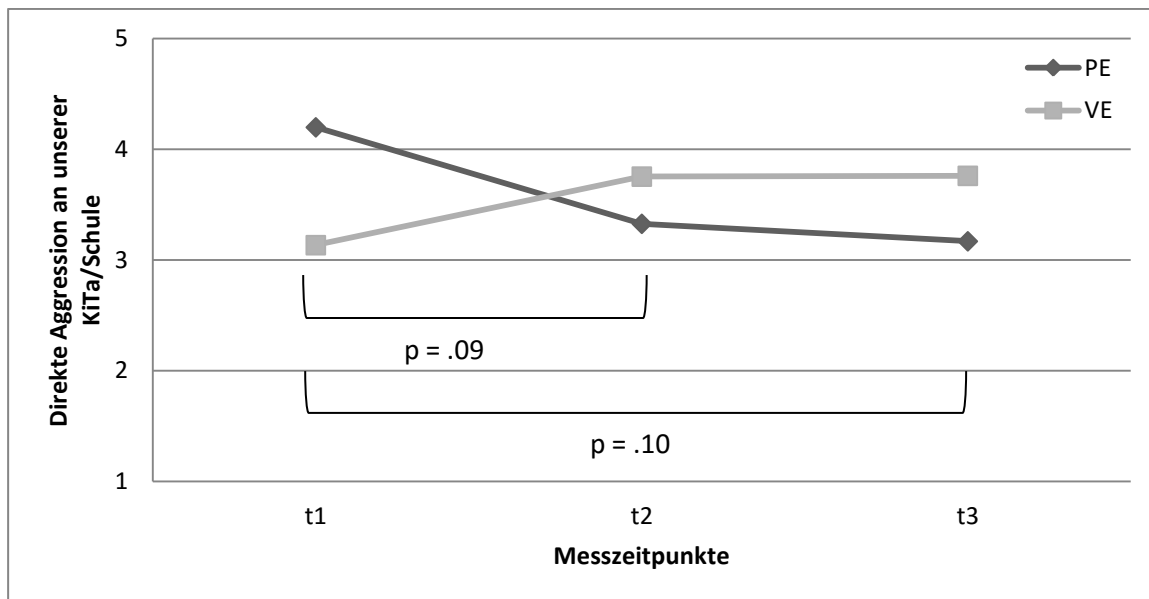


Abbildung 14. Verläufe der Mittelwerte bei der Skala „Direkte Aggression unter Kindern“ im Pädagoginnen-Fragebogen in PE und VE, Antwortskala: 1 = das ist im letzten Halbjahr nie passiert bis 5 = das ist im letzten Halbjahr mehrmals die Woche passiert.

Für indirekte Aggression zeigte sich ein ähnlicher Verlauf wie für direkte Aggression, allerdings mit einer geringeren absoluten Häufigkeit. Hier gab es ebenfalls einen hoch signifikanten Pretest-Unterschied zwischen PE und VE ($\beta = .908$, $p > .001$). Im Verlauf sank die berichtete indirekte Aggression in den PE und stieg in den VE. Diese Veränderungen entsprechen den Erwartungen über die Wirksamkeit von *PiKS*, wurden jedoch nicht signifikant (Dif1: $\beta = -.503$, $p = .374$; Dif2: ($\beta = -.964$, $p = .141$). Die Mittelwerte für die verschiedenen Aggressionsformen, Messzeitpunkte und Untersuchungsgruppen sind in Tabelle 36 im Anhang zu finden.

Veränderungsmessung Aggression im Schüler-Fragebogen

Im Schüler-Fragebogen (s. Kap. 5.2.3) wurde sowohl erfragt, inwieweit die Kinder Aggressionen durch andere Kinder erleben (*Erlebte Aggression*), als auch, inwieweit sie selbst Aggressionen gegen andere Kinder zeigen (*Ausgeübte Aggression*). Diese beiden Formen von Aggression werden im Folgenden getrennt dargestellt.

Erlebte Aggression

Für die Skala *Erlebte Aggression* bei den Schüler (n = 197) wurden die Ergebnisse der drei Faktoren (*physische, verbale* und *relationale Aggression*) analysiert, für die sich ein akzeptabler Modell-Fit ergab (s. Kap. 5.2.3). Für dieses 3-Faktoren-Modell zeigte sich skalare Messäquivalenz über die Zeit ($\chi^2_{\text{corrected}} = 80.962$; $df = 93$; $p = .809$; CFI = 1.000; RMSEA = .00; SRMR = .03). Multiple Gruppenvergleiche zwischen PE und VE ergaben für jeden einzelnen Messzeitpunkt ebenfalls skalare Messäquivalenz (t1: $\chi^2_{\text{corrected}} = 25.128$; $df = 21$; $p = .241$; CFI = .983; RMSEA = .05; SRMR = .07). Vergleiche über die Zeit und zwischen den Gruppen waren also zulässig.

Bei *Erlebter physischer Aggression* gab es keinen signifikanten Pretest-Unterschied zwischen den Gruppen ($\beta = .143$, $p = .261$). Der Modell-Fit des LCM war akzeptabel.⁶⁹ Im Verlauf der Zeit änderte sich in den PE wenig an der *erlebten physischen Aggression* der Kinder, in den VE stieg sie leicht an. Dieser Unterschied zwischen den Gruppen entspricht den Erwartungen über die Wirksamkeit von *PiKS*, wird jedoch weder bei Dif1 ($\beta = -.185$, $p = .183$), noch bei Dif2 ($\beta = -.044$, $p = .684$) signifikant.⁷⁰ Abbildung 15 stellt den Verlauf in der *erlebten physischen Aggression* der Kinder im Vergleich der beiden Gruppen dar.

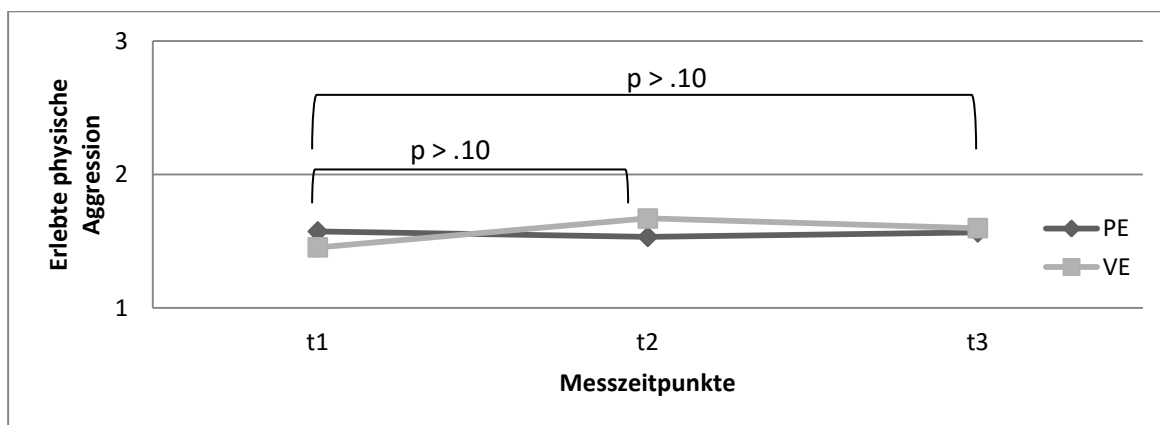


Abbildung 15. Verläufe der Mittelwerte bei der Skala „Erlebte physische Aggression“ im Schüler-Fragebogen in PE und VE, Antwortskala: 1 = nie bis 3 = oft.

⁶⁹ $\chi^2_{\text{corrected}} = 4.250$; $df = 5$; $p = .514$; CFI = 1.000; RMSEA = .00; SRMR = .02

⁷⁰ Durch die hierarchische Struktur der Daten kann ein Teil der individuellen Varianz auf gemeinsame Gruppen-/Klassenzugehörigkeiten zurückgeführt werden. Um die daraus entstehende Überschätzung von Zusammenhängen zu verhindern (s. Kap. 6.1.5), wurde in der vorliegenden Analyse mithilfe einer Twolevel-Analyse für diese hierarchischen Effekte kontrolliert. Hierzu wurde in der entsprechenden *Mplus*-Syntax die Gruppen-/Klassenzugehörigkeit als Clustervariable eingefügt und ein Two-Level-Modell berechnet, das nur aus Within-Variablen bestand. Auf diese Weise wurden die Analysen unter Berücksichtigung der Clustering auf der individuellen Ebene durchgeführt.

Aufgrund der notwendigen Stichprobengröße für ein LCM wurde mit den zusammengefassten Kohorten 4 und 5 gerechnet. Eine getrennte Berechnung der Kohorten führte jeweils zu einem nicht akzeptablen Modell-Fit. Um zu überprüfen, ob die Kombination der Kohorten und die damit einhergehende Zusammenfassung von Kindern verschiedener Altersgruppen (t1: 7 – 10 Jahre) einen Einfluss auf die Ergebnisse hatte, wurde das oben beschriebene Modell noch einmal unter Kontrolle der Variable *Alter* berechnet. Dies ändert nichts an den oben beschriebenen Tendenzen der Gruppenunterschiede. Allerdings zeigte sich ein Haupteffekt für die Variable *Alter*: Im Verlauf der Zeit stieg die *erlebte physische Aggression* bei älteren Kindern stärker an als bei jüngeren. Dieser Unterschied wurde bei Dif1 marginal signifikant ($\beta = .271, p = .086$), bei Dif2 signifikant ($\beta = .301, p = .035$).

Die Hinzunahme der Variable *Geschlecht* änderte ebenfalls nichts an den Gruppenergebnissen. Jungen berichteten von Beginn an signifikant mehr *erlebte physische Aggression* als Mädchen ($\beta = -.245, p = .047$). Die Veränderung über die Zeit unterschied sich jedoch nicht signifikant zwischen den Geschlechtern (Dif1: $\beta = -.275, p = .201$; Dif2: $\beta = -.067, p = .748$).

Bei *Erlebter verbaler Aggression* gab es keinen signifikanten Pretest-Unterschied zwischen den Gruppen ($\beta = -.100, p = .767$). Der Modell-Fit des LCM war akzeptabel.⁷¹ Im Verlauf der Zeit stieg sowohl in den PE als auch in den VE die *erlebte verbale Aggression* der Kinder leicht an. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen in der Veränderung wurde weder bei Dif1 ($\beta = .007, p = .974$), noch bei Dif2 ($\beta = -.202, p = .352$) signifikant.⁷² Abbildung 16 stellt den Verlauf in der *erlebten verbalen Aggression* der Kinder im Vergleich der beiden Gruppen dar. Hier finden sich keine Hinweise auf die Wirksamkeit von *PiKS*.

⁷¹ $\chi^2_{\text{corrected}} = 0.985; df = 5; p = .964; CFI = 1.000; RMSEA = .00; SRMR = .01$

⁷² Durch die hierarchische Struktur der Daten kann ein Teil der individuellen Varianz auf gemeinsame Gruppen-/Klassenzugehörigkeiten zurückgeführt werden. Um die daraus entstehende Überschätzung von Zusammenhängen zu verhindern (s. Kap. 6.1.5), wurde in der vorliegenden Analyse mithilfe einer Twolevel-Analyse für diese hierarchischen Effekte kontrolliert. Hierzu wurde in der entsprechenden *Mplus*-Syntax die Gruppen-/Klassenzugehörigkeit als Clustervariable eingefügt und ein Two-Level-Modell berechnet, das nur aus Within-Variablen bestand. Auf diese Weise wurden die Analysen unter Berücksichtigung der Clusterung auf der individuellen Ebene durchgeführt.

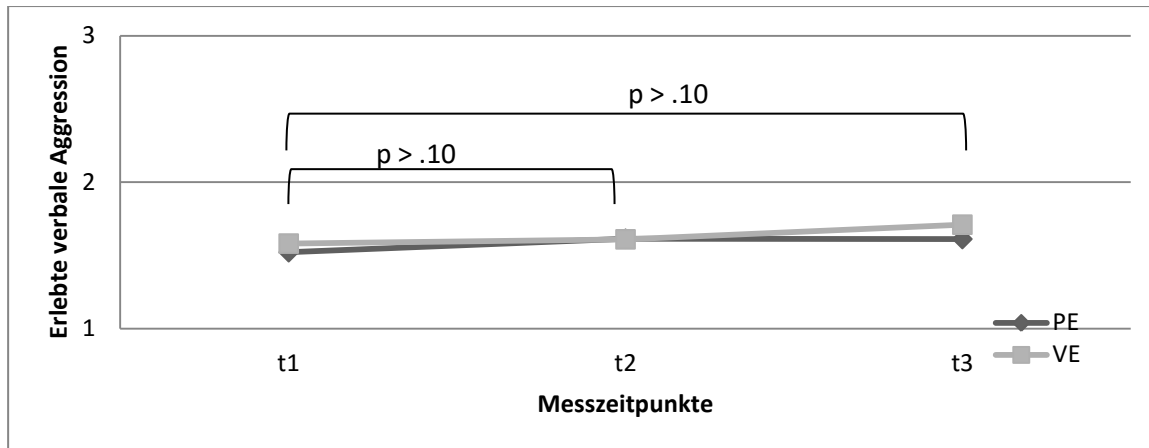


Abbildung 16. Verläufe der Mittelwerte bei der Skala „Erlebte verbale Aggression“ im Schüler-Fragebogen in PE und VE, Antwortskala: 1 = nie bis 3 = oft.

Aufgrund der notwendigen Stichprobengröße für ein LCM wurde mit den zusammengefassten Kohorten 4 und 5 gerechnet. Eine getrennte Berechnung der Kohorten führte jeweils zu einem nicht akzeptablen Modell-Fit. Um zu überprüfen, ob die Kombination der Kohorten und die damit einhergehende Zusammenfassung von Kindern verschiedener Altersgruppen (t1: 7 – 10 Jahre) einen Einfluss auf die Ergebnisse hatte, wurde das oben beschriebene Modell noch einmal unter Kontrolle der Variable *Alter* berechnet. Dies änderte nichts an den oben beschriebenen fehlenden Signifikanzen der Gruppenunterschiede. Allerdings zeigte sich ein eigener leichter Effekt für die Variable *Alter*: Im Verlauf der Zeit stieg die *erlebte verbale Aggression* bei älteren Kindern stärker an als bei jüngeren. Dieser Unterschied wurde nur bei Dif2 marginal signifikant ($\beta = .181, p = .069$).

Die Hinzunahme der Variable *Geschlecht* änderte ebenfalls nichts an den Tendenzen der Gruppenvergleiche. Es gab keinen signifikanten Pretest-Unterschied bei der Häufigkeit *erlebter verbaler Aggression* zwischen Jungen und Mädchen ($\beta = -.202, p = .428$). Über einen Zwei-Jahres-Zeitraum stieg die *erlebte verbale Aggression* bei den Jungen signifikant stärker als bei den Mädchen ($\beta = -.220, p = .014$).

Bei *Erlebter relationaler Aggression* gab es keinen signifikanten Pretest Unterschied zwischen den Gruppen ($\beta = -.279, p = .185$). Der Modell-Fit des LCM war akzeptabel.⁷³ Im Verlauf der

⁷³ $\chi^2_{\text{corrected}} = 4.567; df = 5; p = .471; CFI = 1.000; RMSEA = .00; SRMR = .04$

Zeit zeigte sich in den PE wenig Veränderung an der *erlebten relationalen Aggression* der Kinder, in den VE steigt sie leicht an. Dieser Unterschied entspricht den Erwartungen über die Wirksamkeit von *PiKS*, wurde jedoch weder bei Dif1 ($\beta = .198, p = .476$), noch bei Dif2 ($\beta = -.177, p = .147$) signifikant.⁷⁴

Aufgrund der notwendigen Stichprobengröße für ein LCM wurde mit den zusammengefassten Kohorten 4 und 5 gerechnet. Eine getrennte Berechnung der Kohorten führte jeweils zu einem nicht akzeptablen Modell-Fit. Um zu überprüfen, ob die Kombination der Kohorten und die damit einhergehende Zusammenfassung von Kindern verschiedener Altersgruppen (t1: 7 – 10 Jahre) einen Einfluss auf die Ergebnisse hatte, wurde das oben beschriebene Modell noch einmal unter Kontrolle der Variable *Alter* berechnet. Dies änderte nichts an den oben beschriebenen Tendenzen der Gruppenvergleiche. Allerdings zeigte sich ein eigener leichter Effekt für die Variable *Alter*: Im Verlauf der Zeit stieg die *erlebte relationale Aggression* bei jüngeren Kindern stärker an als bei älteren. Dieser Unterschied wurde jedoch nur bei Dif1 marginal signifikant ($\beta = -.326, p = .093$). Die Hinzunahme der Variable *Geschlecht* änderte ebenfalls nichts an den Gruppenergebnissen. Es gab keinen signifikanten Pretest-Unterschied bei der Häufigkeit *erlebter relationaler Aggression* zwischen Jungen und Mädchen ($\beta = .107, p = .418$). Über einen Zwei-Jahres-Zeitraum gab es keinen signifikanten Geschlechtsunterschied im Verlauf von *erlebter relationaler Aggression* (Dif2: $\beta = -.021, p = .851$).

Die drei Bereiche *erlebte physische Aggression* ($\beta = -.044, S.E. = .108, p = .684$), *erlebte verbale Aggression* ($\beta = -.202, S.E. = .217, p = .352$) und *erlebte relationale Aggression* ($\beta = -.177, S.E. = .122, p = .147$) des Schüler-Fragebogens korrelieren signifikant ($r = P/V .85, P/R .742, V/R 1,018$). Sie lassen sich entsprechend des in Kapitel 5.4.4 beschriebenen Vorgehens zu einer ungewichtet gemittelten Gesamt-Effektstärke *Aggression unter Kindern* zusammenfassen ($\beta = -.141, S.E. = .092, p > .10$). Der Ratio-Wert von Effektgröße und Standardfehler liegt bei 1,53,

⁷⁴ Durch die hierarchische Struktur der Daten kann ein Teil der individuellen Varianz auf gemeinsame Gruppen-/Klassenzugehörigkeiten zurückgeführt werden. Um die daraus entstehende Überschätzung von Zusammenhängen zu verhindern (s. Kap. 6.1.5), wurde in der vorliegenden Analyse mithilfe einer Twolevel-Analyse für diese hierarchischen Effekte kontrolliert. Hierzu wurde in der entsprechenden *Mplus*-Syntax die Gruppen-/Klassenzugehörigkeit als Clustervariable eingefügt und ein Two-Level-Modell berechnet, das nur aus Within-Variablen bestand. Auf diese Weise wurden die Analysen unter Berücksichtigung der Clusterung auf der individuellen Ebene durchgeführt.

der kritische Wert für das 90%-Konfidenzintervall, der überschritten werden muss, bei 1,64. Die Signifikanz der Ergebnisse ist also nur knapp verfehlt.

Ausgeübte Aggression

Für die Skala Ausgeübte Aggression ergab sich mit vier Items sowohl für eine 1-Faktoren-Lösung (alle Items zu direkter Aggression laden auf einem Faktor) als auch für eine 2-Faktoren-Lösung (ausgeübte *verbale* und ausgeübte *physische Aggression* ergeben jeweils einen eigenen Faktor) ein akzeptabler Modell-Fit (s. Kap. 5.2.3). Eine entsprechende Prüfung ergab skalare Messäquivalenz über die Zeit ($\chi^2_{\text{corrected}} = 66.304$; $df = 51$; $p = .074$; CFI = .971; RMSEA = .039; SRMR = .075). Multiple Gruppenvergleiche zwischen PE und VE ergaben für jeden einzelnen Messzeitpunkt ebenfalls skalare Messäquivalenz (t1: $\chi^2_{\text{corrected}} = 12.455$; $df = 9$; $p = .189$; CFI = .968; RMSEA = .065; SRMR = .094). Für beide Modelle waren also Vergleiche über die Zeit und zwischen den Gruppen zulässig.

Der Vergleich der latenten Mittelwerte der Gesamtskala *direkte ausgeübte Aggression* beider Gruppen ergab keinen signifikanten Pretest-Unterschied zwischen PE und VE ($\beta = .049$, $p = .800$). Der Modell-Fit des LCM war akzeptabel.⁷⁵ Im Verlauf der Zeit fand weder in den PE noch in den VE eine Veränderung statt. Weder bei Dif1 ($\beta = .111$, $p = .488$) noch bei Dif2 ($\beta = .016$, $p = .932$) gab es zwischen den Gruppen einen signifikanten Unterschied in der Veränderung.⁷⁶ Für die Wirksamkeit von *PiKS* finden sich hier also keine Hinweise.⁷⁷

⁷⁵ $\chi^2_{\text{corrected}} = 91.625$; $df = 60$; $p = .0053$; CFI = .955; RMSEA = .05; SRMR = .06

⁷⁶ Durch die hierarchische Struktur der Daten kann ein Teil der individuellen Varianz auf gemeinsame Gruppen-/Klassenzugehörigkeiten zurückgeführt werden. Um die daraus entstehende Überschätzung von Zusammenhängen zu verhindern (s. Kap. 6.1.5), wurde in der vorliegenden Analyse mithilfe einer Twolevel-Analyse für diese hierarchischen Effekte kontrolliert. Hierzu wurde in der entsprechenden *Mplus*-Syntax die Gruppen-/Klassenzugehörigkeit als Clustervariable eingefügt und ein Two-Level-Modell berechnet, das nur aus Within-Variablen bestand. Auf diese Weise wurden die Analysen unter Berücksichtigung der Clusterung auf der individuellen Ebene durchgeführt.

⁷⁷ Aufgrund der notwendigen Stichprobengröße für ein LCM wurde mit den zusammengefassten Kohorten 4 und 5 gerechnet. Um zu überprüfen, ob durch die Kombination der Kohorten und die damit einhergehende Zusammenfassung von Kindern verschiedener Altersgruppen (t1: 7 – 10 Jahre) einen Einfluss auf die Ergebnisse hatte, wurde das oben beschriebene Modell noch einmal unter Kontrolle der Variable „Alter des Kindes“ berechnet. Dies änderte nichts an den oben beschriebenen Ergebnissen. Für das Alter gab es keine eigenen signifikanten Effekte.

Die Kontrolle der Variable *Geschlecht* ergab keine Änderung an den oben beschriebenen Tendenzen der Gruppenvergleiche. Allerdings zeigte sich ein marginal signifikanter Pretest-Unterschied zwischen den Geschlechtern ($\beta = -.202, p = .064$) – die Jungen übten hier mehr *direkte Aggression* aus als die Mädchen. Weiterhin stieg bei den Jungen die *direkte ausgeübte Aggression* im Verlauf der Zeit leicht an, bei den Mädchen nicht. Von t1 zu t2 (Dif1) wurde dieser Unterschied nicht signifikant ($\beta = -.176, p = .111$), von t1 zu t3 (Dif2) jedoch schon ($\beta = -.414, p > .001$). Die Mittelwertverläufe getrennt nach Geschlecht sind in Abbildung 17 dargestellt. Aus Gründen der Übersichtlichkeit sind hier PE und VE gemeinsam abgebildet.

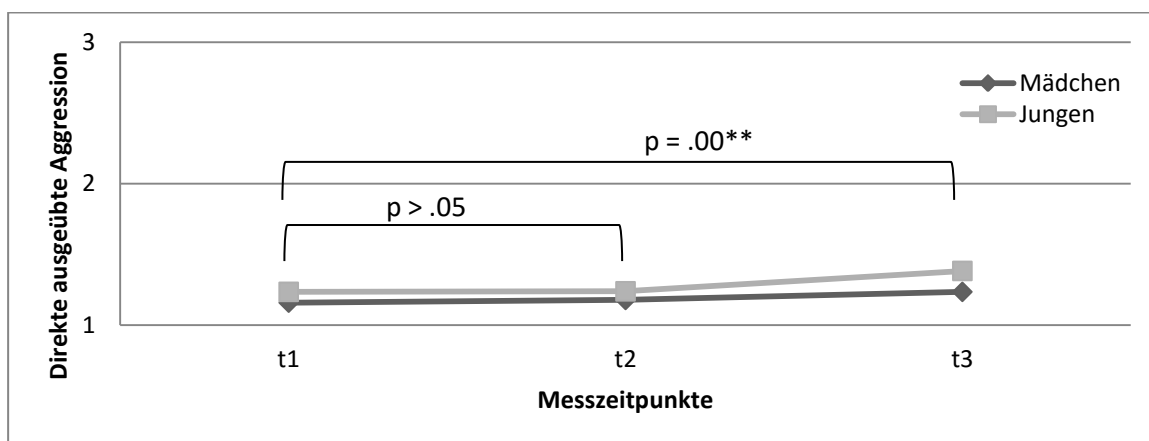


Abbildung 17. Verläufe der Mittelwerte bei der Skala „Direkte ausgeübte Aggression“ im Schülerfragebogen bei Mädchen und Jungen, Antwortskala: 1 = nie bis 3 = oft.

Da die Trennung *verbaler* und *physischer Aggression* ebenfalls einen akzeptablen Modell-Fit ergeben hatte (s.o.) wurden die Ergebnisse auch noch einmal für diese getrennten Faktoren betrachtet. Für *physische Aggression* gab es keinen signifikanten Gruppenunterschied, weder bei Dif1 ($\beta = .200, p = .197$), noch bei Dif2 ($\beta = .167, p = .103$). In allen Einrichtungen stieg die *physische Aggression* über den Zwei-Jahres-Zeitraum leicht an. In den PE auf einem etwas höheren Niveau – dieser Unterschied wurde allerdings nicht signifikant (t1: $\beta = .106, p = .507$). Auch hier finden sich also keine Hinweise auf die Wirksamkeit von *PiKS*. Die Mittelwerte für die verschiedenen Aggressionsformen und Versuchsgruppen sind in Tabelle 37 im Anhang zu finden.

Unter Hinzunahme der Variable *Geschlecht* stieg der Effekt des Gruppenunterschieds bei Dif1 leicht an und wurde dadurch marginal signifikant ($\beta = .251, p = .060$), wider Erwarten nahm

hier die ausgeübte *physische Aggression* in den PE mehr zu als in den VE. Bei Dif2 war dieser Unterschied nicht mehr signifikant. Für *Geschlecht* gab es bei Dif1 einen marginal signifikanten Effekt ($\beta = -.237, p = .073$), bei Dif2 einen signifikanten Effekt ($\beta = -.471, p > .001$): Die *physische Aggression* stieg über die Zeit bei den Jungen stärker an als bei den Mädchen.

Für *verbale Aggression* gab es ebenfalls keinen signifikanten Gruppenunterschied, weder bei Dif1 ($\beta = .055, p = .788$), noch bei Dif2 ($\beta = -.043, p = .884$). In beiden Gruppen stieg die *verbale Aggression* über die Zeit leicht an. Unter Hinzunahme der Variable *Geschlecht* ergab sich ebenfalls kein signifikanter Gruppenunterschied, kein signifikanter Effekt für *Geschlecht* bei Dif1, aber ein signifikanter Effekt für *Geschlecht* bei Dif2 ($\beta = -.295, p = .007$) – bei Jungen stieg die *verbale Aggression* über zwei Jahre stärker an als bei Mädchen.

Veränderungsmessung aggressive Verhaltensweisen in der Verhaltensbeobachtung

In der Verhaltensbeobachtung wurden die *aggressiven Verhaltensweisen* der beobachteten Kinder in Kohorte 1 ($n = 88$)⁷⁸ betrachtet. Es zeigte sich ein marginal signifikanter Pretest-Unterschied zwischen PE und VE ($\beta = -.175, p = .052$). In den VE traten zum ersten Messzeitpunkt mehr aggressive Verhaltensweisen auf. Analog zu einem LCM werden Differenzvariablen aus den relativen Häufigkeiten aggressiven Verhaltens zwischen t1 und t2 (Dif1) und t1 und t3 (Dif2) gebildet (s. Kap. 5.4.3). Entgegen der Erwartungen sank das aggressive Verhalten der VE stärker als in den PE. Dieser Unterschied wurde bei Dif1 signifikant ($\beta = .400, p = .026$), bei Dif2 marginal signifikant ($\beta = .347, p = .057$).⁷⁹ Aufgrund der niedrigen Grundrate ist dies vermutlich auf einen Bodeneffekt zurückzuführen. Abbildung 18 stellt die Mittelwertverläufe dar.

⁷⁸ In insgesamt 17 KiTa-Gruppen.

⁷⁹ Durch die hierarchische Struktur der Daten kann ein Teil der individuellen Varianz auf gemeinsame Gruppenzugehörigkeiten zurückgeführt werden. Um die daraus entstehende Überschätzung von Zusammenhängen zu verhindern (s. Kap. 6.1.5), wurde in der vorliegenden Analyse mithilfe einer Twolevel-Analyse für diese hierarchischen Effekte kontrolliert. Hierzu wurde in der entsprechenden *Mplus*-Syntax die Gruppenzugehörigkeit als Clustervariable eingefügt und ein Two-Level-Modell berechnet, das nur aus Within-Variablen bestand. Auf diese Weise wurden die Analysen unter Berücksichtigung der Clusterung auf der individuellen Ebene durchgeführt.

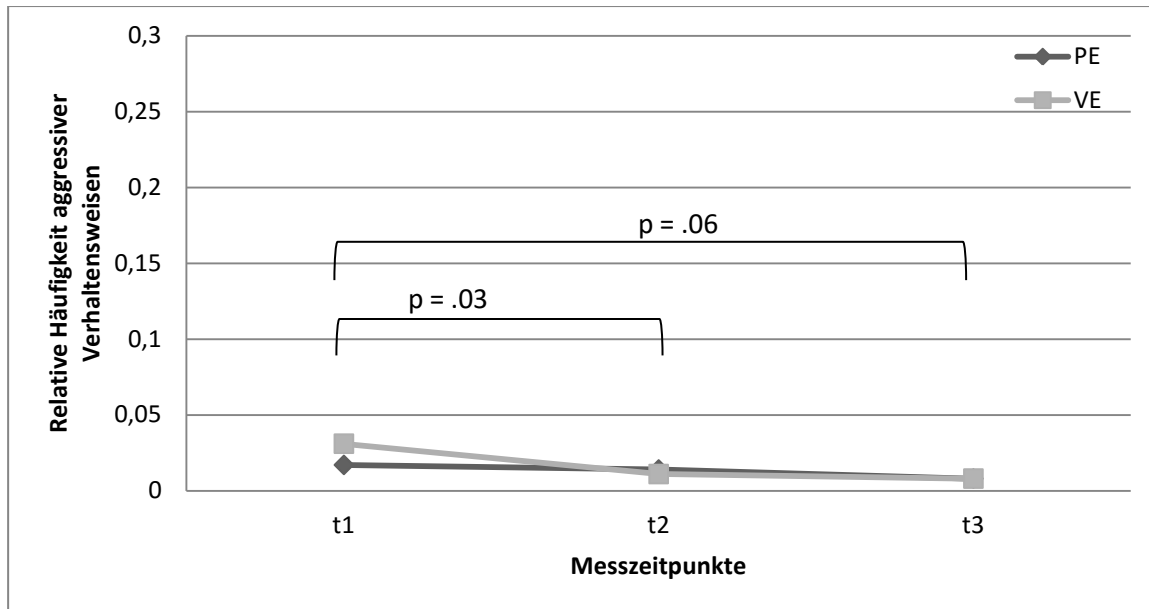


Abbildung 18. Verläufe der Mittelwerte in den relativen Häufigkeiten beobachteter aggressiver Verhaltensweisen.

In der Kohorte 3 ($n = 71$) lagen entsprechend des Untersuchungsdesigns nur Daten für die ersten beiden Messzeitpunkte vor. Hier zeigte sich ein signifikanter Pretest-Unterschied: Die Kinder der PE zeigten mehr *aggressive Verhaltensweisen* als die Kinder der VE ($\beta = .597$, $p = .001$). Der weitere Verlauf unterschied sich nicht signifikant zwischen PE und VE (Dif1: $\beta = .219$, $p = .368$). In der Beobachtung *aggressiver Verhaltensweisen* lassen sich also keine Hinweise auf die Wirksamkeit von *PiKS* finden. Die Mittelwerte für die aggressiven Verhaltensweisen der verschiedenen Kohorten sind in Tabelle 38 im Anhang zu finden.

Fazit Aggression und Gewalt

Zur Überprüfung des Hauptziels des Programms, die Reduktion von Aggression und Gewalt, wurden mehrere Instrumente herangezogen. Die retrospektive Einschätzung von Eltern und Pädagoginnen der PE zeigte eine Verbesserung im Vorkommen von Aggression im Laufe des Projektzeitraums im Vergleich zu den VE. Für verschiedene Aggressionsformen, die von unterschiedlichen Personengruppen berichtet wurden, wurden Veränderungsmessungen durchgeführt. Bei den Eltern der Schulkinder zeigte sich eine signifikante Abnahme von wahrgenommener Aggression über zwei Jahre, die Eltern der PE gegenüber den Eltern der VE berichteten. Auch die Pädagoginnen der PE beschrieben hier eine Abnahme, die sich von der Veränderung

in den VE signifikant unterschied. Die Schüler der PE nahmen in ihrer erlebten Aggression eine tendenzielle Abnahme im Vergleich zu Schüler der VE wahr. Diese unterschiedliche Veränderung wurde jedoch nicht signifikant. In selbst ausgeübter Aggression der Schüler gab es keine Unterschiede zwischen PE und VE. In der Beobachtung aggressiver Verhaltensweisen wurden bei sehr niedrigen Grundraten positivere Veränderungen für die VE beobachtet. Insgesamt berichteten also verschiedene Personengruppen (Eltern, Pädagoginnen, Schüler) abnehmende Aggressionshäufigkeiten gegenüber den Kindern in den PE und steigende Aggressionshäufigkeiten in den VE. Die berichtete ausgeübte Aggression (Schüler, Verhaltensbeobachtung) entwickelte sich in PE und VE nicht unterschiedlich.

6.3.2 Problembewusstsein

Ein Zwischenziel des Programms ist es, bei den beteiligten Pädagoginnen ein Problembewusstsein für die Thematik Gewaltprävention zu schaffen. Dies soll deren Engagement für das Programm erhöhen. Hierzu wurden die Pädagoginnen der PE und VE zu allen drei Messzeitpunkten (vor und während der Durchführung des Programms *PIKS*) zu ihren Einschätzungen zur Notwendigkeit von Gewaltpräventionsprogrammen gefragt. Insgesamt wurden die Daten von 87 Pädagoginnen in die Analysen mit einbezogen.

Die erste Aussage lautete „Es ist notwendig, dass an KiTas/Schulen etwas im Bereich Gewaltprävention unternommen wird“. Dieser Aussage konnte auf einer vierstufigen Skala entweder *gar nicht, eher nicht, etwas* oder *voll und ganz* zugestimmt werden. Hierbei zeigte sich kein signifikanter Pretest-Unterschied zwischen PE und VE ($\beta = .259, p = .287$). Im Verlauf der Zeit blieb die Zustimmung zu dieser Aussage in den PE ungefähr gleich, in den VE sank sie. Diese unterschiedlichen Verläufe könnten auf eine hoch bleibende Sensibilität für das Thema in den PE hinweisen, die in den VE mit der Zeit abnimmt. Sie waren in einem LCM jedoch nur bei Dif1 hoch signifikant ($\beta = 1.094, p > .001$), bei Dif2 nicht mehr ($\beta = .249, p = .387$). Abbildung 19 zeigt den Verlauf der Mittelwerte über die Zeit.

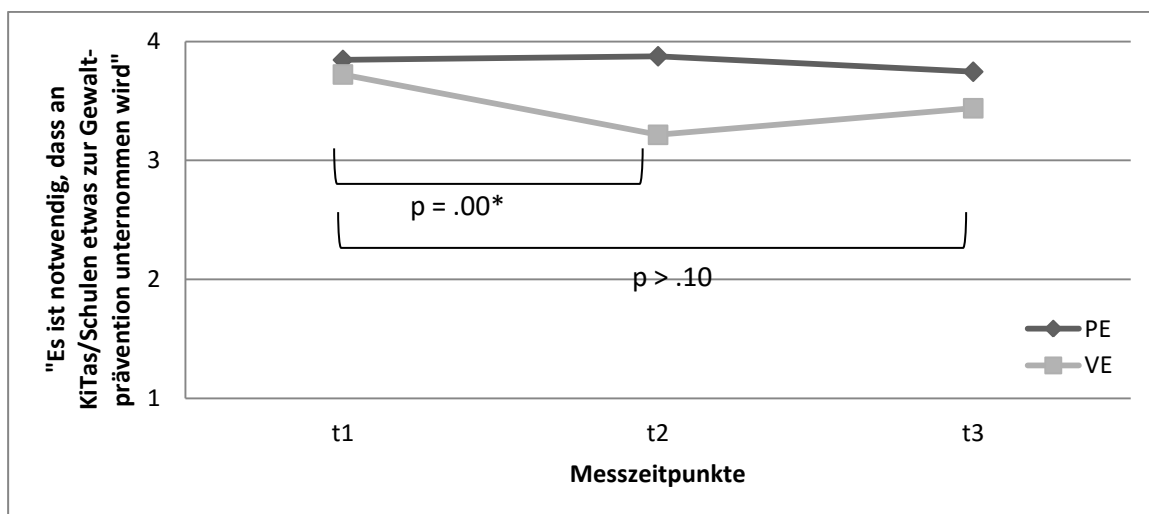


Abbildung 19. Verläufe der Mittelwerte der Pädagoginnen in PE und VE bei der Aussage „Es ist notwendig, dass an KiTas/Schulen etwas im Bereich Gewaltprävention unternommen wird“, Antwortskala: 1 = Stimme gar nicht zu bis 4 = Stimme voll und ganz zu.

Die zweite Aussage lautete „Durch Gewaltpräventionsprojekte können Konflikte an KiTas/Schulen konstruktiver gelöst werden“. Dieser Aussage konnte auf der gleichen vierstufigen Skala zugestimmt werden. Es zeigte sich kein signifikanter Pretest-Unterschied zwischen PE und VE ($\beta = -.012, p = .960$). Über die Zeit nahm die Zustimmung zu dieser Aussage in den PE leicht zu, in den VE leicht ab. Diese Unterschiede waren in einem LCM weder bei Dif1 ($\beta = 260, p = .233$), noch bei Dif2 ($\beta = .313, p = .191$) signifikant. Abbildung 20 zeigt den Verlauf der Mittelwerte über die Zeit.

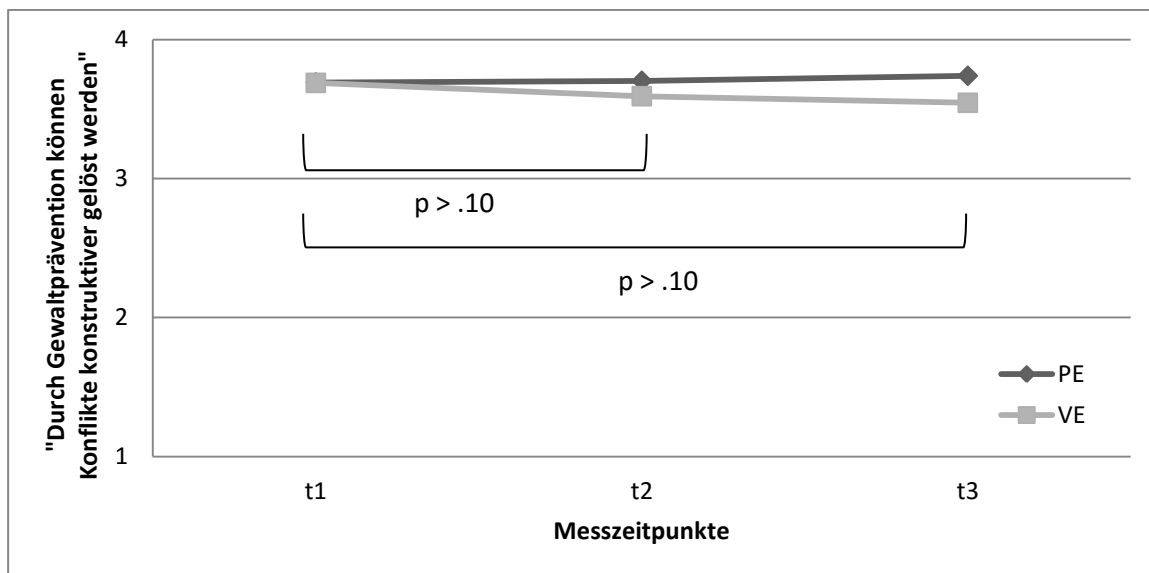


Abbildung 20. Verläufe der Mittelwerte der Pädagoginnen in PE und VE bei der Aussage „Durch Gewaltpräventionsprojekte können Konflikte an KiTas/Schulen konstruktiver gelöst werden“, „ , Antwortskala: 1 = Stimme gar nicht zu bis 4 = Stimme voll und ganz zu.

Fazit Problembewusstsein

Sowohl in den PE als auch in den VE herrschte bereits vor Programmbeginn ein hohes Problembewusstsein. Aussagen zur Notwendigkeit von Gewaltprävention und konstruktiver Konfliktlösung durch Gewaltprävention fanden hohe Zustimmung. In den VE nahm die Befürwortung von Gewaltpräventionsprojekten zum zweiten Messzeitpunkt signifikant stärker ab als in den PE. Zum dritten Messzeitpunkt lagen beide Gruppen wieder etwa gleich. Dass Konflikte an KiTas und Schulen durch Gewaltpräventionsprojekte konstruktiver gelöst werden können, befürworteten sowohl die Pädagoginnen in den PE als auch in den VE zu allen drei Messzeitpunkten.

6.3.3 Aktive Beteiligung von Eltern und Pädagoginnen

Ein weiteres Programm-Zwischenziel ist die aktive Beteiligung von Eltern und Pädagoginnen. Wenn diese konkret in ein Programm einbezogen sind, erhöhen sich die Chancen für ein Gelingen des Programms.

Aktive Beteiligung der Eltern

Zu allen Messzeitpunkten wurden die Eltern der PE gefragt, inwieweit sie der Aussage zustimmten „Ich fühle mich ausreichend über das Präventionsprojekt informiert“. Die Antwortmöglichkeiten reichten von *Stimme gar nicht zu*, über *Stimme eher nicht zu*, *Stimme etwas zu* bis *Stimme voll und ganz zu*. Während zum ersten Messzeitpunkt vor Programmbeginn noch ca. 20 % der Eltern dieser Aussage *gar nicht* oder *eher nicht* zustimmten ($M = 3.02, SE = .78$), stieg die Zustimmung nach Programmbeginn zu Messzeitpunkt zwei ($M = 3.35, SE = .74$) und Messzeitpunkt drei ($M = 3.33, SE = .67$). Hier stimmte jeweils die überwiegende Mehrheit der Eltern (90%) dieser Aussage *etwas* oder *voll und ganz zu*. Die genauen Antwortmuster der beiden Messzeitpunkte sind in Abbildung 21 zu sehen.

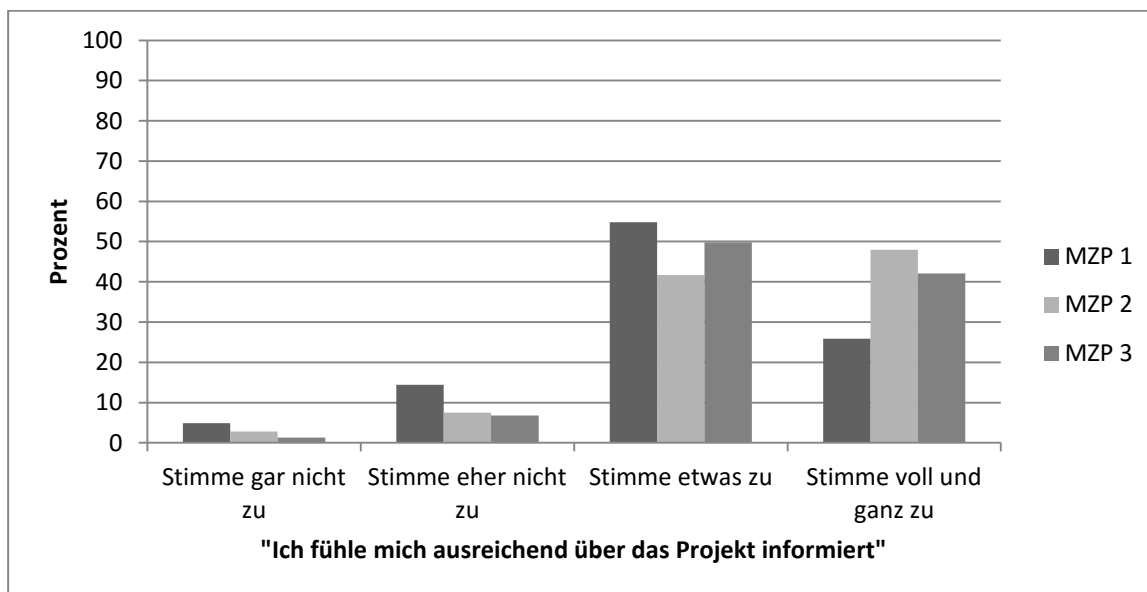


Abbildung 21. Zustimmung in Prozenten zu der Aussage „Ich fühle mich ausreichend über das Präventionsprojekt informiert“ zum ersten (MZP 1), zweiten (MZP 2) und dritten (MZP 3) Messzeitpunkt im Eltern-Fragebogen.

Mit dem gleichen Antwortformat wurden die Eltern zum ersten Messzeitpunkt gefragt, ob sie Interesse an der Teilnahme an einem Elternworkshop hätten. Etwas mehr als die Hälfte der

Eltern, 56%, stimmten dieser Aussage *etwas* oder *voll und ganz* zu ($M = 2.69$, $SE = .98$). Die tatsächliche Teilnahme an später angebotenen Elternworkshops lag jedoch deutlich niedriger: Anwesend waren je angebotenen Elternabend bzw. -workshop ca. 1-10% der eingeladenen Eltern. Ein Workshop musste sogar aufgrund zu geringer Anmeldungszahlen abgesagt werden.

Auch die Pädagoginnen wurden zu diesen beiden Messzeitpunkten nach der Zustimmung zu der Aussage „Die Eltern unserer Kinder sind ausreichend in das Projekt mit einbezogen“ gefragt. Zum zweiten Messzeitpunkt stimmten 96% der Pädagoginnen dieser Aussage *etwas* oder *voll und ganz* zu ($M = 3.39$, $SE = .58$). Zum dritten Messzeitpunkt waren dies noch 86% ($M = 3.24$, $SE = .69$). Die genauen Antwortmuster der beiden Messzeitpunkte sind in Abbildung 22 dargestellt.

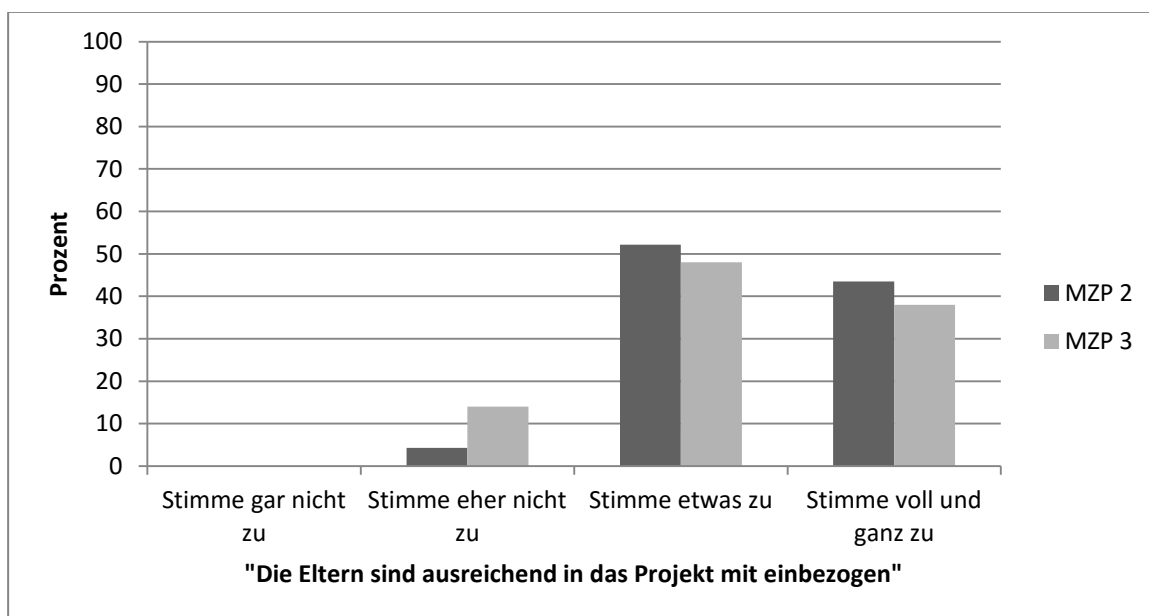


Abbildung 22. Zustimmung in Prozenten zu der Aussage „Die Eltern unserer Kinder sind ausreichend in das Projekt mit einbezogen“ zum zweiten (MZP 2) und dritten (MZP 3) Messzeitpunkt im Pädagoginnen-Fragebogen.

In den freien Kommentaren der Fragebögen wurde ebenfalls an einigen Stellen der stärkere Einbezug der Eltern gewünscht. Konkrete Vorschläge waren mehr Informationsabende und Workshops für die Eltern sowie Austeilung des *Faustlos*-Buchs an alle Eltern. Die Informationsabende und Workshops wurden im Rahmen des Projekts angeboten, fanden jedoch wenig

Resonanz bei den Eltern (s.o.). Weitere konkrete Vorschläge ergaben sich auch in persönlichen Gesprächen nicht.

In den Kommentaren der Eltern-Fragebögen wurde von einigen Eltern angemerkt, dass sie sich gerne mehr in der KiTa/Schule engagieren würden, dies jedoch aufgrund anderer beruflicher und privater Verpflichtungen oft nicht möglich sei. Dies gelte besonders für mehrteilige Workshops. Andere gaben an, ähnliche Workshops bereits zu einem früheren Zeitpunkt besucht oder die Termine vergessen zu haben. Von sich aus wünschten sich Eltern noch mehr individuelle Beratung und Unterstützung. Dies konnte durch die Projektbeteiligten nicht angeboten werden, es wurde jedoch eine schriftliche Elterninformation ausgegeben, in der alle individuellen Beratungs- und Unterstützungsangebote der Region gesammelt und mit Inhalten und Kontaktdaten dargestellt wurden. Andere Eltern wünschten sich mehr Information von den konkreten ErzieherInnen/Lehrkräften ihrer Kinder über die aktuellen Programminhalte, die sich zwischen den Gruppen/Klassen zeitlich stark unterscheiden. Diese Information wurde an die Pädagoginnen weitergegeben.

Aktive Beteiligung der Pädagoginnen

Im Konzept von PiKS ist gerade die aktive Beteiligung der Pädagoginnen fest verankert. Dies setzt voraus, dass diese das Gefühl haben, einen Einfluss auf das Projektgeschehen zu haben. Die Pädagoginnen der PE wurden daher zum zweiten und dritten Messzeitpunkt gebeten, ihre Zustimmung zu entsprechenden Aussagen auf einer 4-stufigen Skala anzugeben. Der Aussage „Die Entscheidungen im Laufe des Projekts werden mit allen KollegInnen diskutiert“ stimmten zum zweiten Messzeitpunkt 87% ($M = 3.36$, $SE = .71$), zum dritten Messzeitpunkt 86% der Pädagoginnen *etwas* oder *voll und ganz* zu ($M = 3.22$, $SE = .80$). 72% der Pädagoginnen hatten zum zweiten Messzeitpunkt das Gefühl, Entscheidungen im Laufe des Projekts mit beeinflussen zu können ($M = 3.07$, $SE = .85$). Zum dritten Messzeitpunkt waren dies 77% ($M = 3.06$, $SE = .84$) – die mittlere Zustimmung veränderte sich nicht.

Der Aussage „Ich fühle mich mitverantwortlich für die Umsetzung der getroffenen Entscheidungen“ stimmten zum zweiten Messzeitpunkt 94% ($M = 3.55$, $SE = .62$), zum dritten Messzeitpunkt 86% der Pädagoginnen *etwas* oder *voll und ganz* zu ($M = 3.38$, $SE = .79$). In diesem

Bereich zeigten sich Unterschiede zwischen den Einrichtungen: Pädagoginnen in kleinen Kollegien hatten häufiger das Gefühl, in Entscheidungen mit einbezogen zu sein als Pädagoginnen in großen Kollegien. Die Einschätzungen dieser verschiedenen Aussagen sind nicht unabhängig voneinander. Das Gefühl, Entscheidungen werden diskutiert (zweiter Messzeitpunkt) sagte signifikant die Einschätzung, Entscheidungen selbst beeinflussen zu können ($\beta = 404, p = .006$) und die gefühlte Verantwortlichkeit für die Umsetzung der Entscheidungen ($\beta = 404, p = .002$) zum dritten Messzeitpunkt vorher.

Fazit Aktive Beteiligung der Eltern und Pädagoginnen

Die überwiegende Mehrheit der Eltern fühlte sich ausreichend über das Programm informiert. Die meisten Pädagoginnen sahen die Eltern ebenfalls ausreichend mit einbezogen. Konkrete Vorschläge zum weiteren Einbezug der Eltern gab es wenig. Die Pädagoginnen selbst hatten zum Großteil das Gefühl, Entscheidungen des Projekts würden gemeinsam in den Kollegien diskutiert. Dadurch hatten sie das Gefühl, diese Entscheidungen beeinflussen zu können und fühlten sich verantwortlich für die Umsetzung der getroffenen Entscheidungen.

6.3.4 Klare und einheitlich umgesetzte Regeln für den sozialen Umgang

Ein Zwischenziel des Programms ist die Einigung auf gemeinsame Absprachen und Regeln. Zentral hierfür ist, dass diese durch alle Pädagoginnen in den Einrichtungen vertreten werden und gemeinsam an deren Einhaltung gearbeitet wird.

Einführung von Absprachen und Regeln

Eine dieser Absprachen bei PiKS war das *Gemeinsame Verständnis zum angemessenen Umgang mit Konflikten* (s. Kap. 4.1.3).⁸⁰ Die Pädagoginnen der PE wurden zum zweiten und dritten Messzeitpunkt gefragt, wie sehr sie hinter diesem Verständnis stehen. Sowohl zum zweiten als auch zum dritten Messzeitpunkt gaben 100% der Pädagoginnen an, *etwas* oder *voll und ganz* hinter dem *Gemeinsamen Verständnis zum angemessenen Umgang mit Konflikten* zu stehen (MZP2: $M = 3,96$, $SE = .20$; MZP3: $M = 3,86$, $SE = .35$).

Weiter wurden die Pädagoginnen gebeten, verschiedene Aussagen zu den vereinbarten Regeln innerhalb ihrer KiTa/Schule einzuschätzen. Der Aussage „Die Regeln in unserer KiTa/Schule sind sinnvoll und nachvollziehbar“ stimmten sowohl zum zweiten ($M = 3.83$, $SE = .38$) als auch zum dritten Messzeitpunkt ($M = 3.90$, $SE = .31$) alle Pädagoginnen *etwas* oder *voll und ganz* zu. Alle Pädagoginnen stimmten außerdem zu beiden Messzeitpunkten *etwas* oder *voll und ganz* der Aussage zu, „Ich fühle mich mitverantwortlich, die Einhaltung der KiTa/Schul-Regeln einzufordern“ (MZP 2: $M = 3.96$, $SE = .20$; MZP 3: $M = 3.95$, $SE = .21$).

Der Aussage „Regeln unserer KiTa/Schule wurden mit allen Kindern unserer Gruppe/Klasse ausreichend thematisiert“ stimmten zum zweiten Messzeitpunkt 97,8% ($M = 3.65$, $SE = .53$), zum dritten Messzeitpunkt 100% der Pädagoginnen ($M = 3.78$, $SE = .41$) zu.

Zusammenarbeit in Kollegien

Zum dritten Messzeitpunkt wurden die Pädagoginnen in den PE und VE gefragt, wie sie retrospektiv die Veränderung der Kommunikation im Kollegium in den letzten beiden Jahren auf einer fünf-stufigen Skala von *hat sich stark verschlechtert* bis *hat sich stark verbessert* einschätzten. Die Mittelkategorie lautete *hat sich nicht verändert*. In den VE wurde im Mittel

⁸⁰ Da dieses Selbstverständnis ursprünglich als „Erklärung zu Null-Toleranz von Gewalt“ bezeichnet wurde, waren die Fragen an die Pädagoginnen entsprechend formuliert.

keine Veränderung wahrgenommen ($M = 3,01$, $SE = .53$), in der PE dagegen schon ($M = 3,55$, $SE = .55$). Dieser Unterschied war signifikant ($\beta = .691$, $p = .001$).

Weiterhin wurden Pädagoginnen aller Einrichtungen zu allen drei Messzeitpunkten nach ihrer Zustimmung zu den Aussagen „Unser Kollegium zieht allgemein an einem Strang“ und „Unser Kollegium zieht in Bezug auf Gewaltprävention an einem Strang“ gefragt. In der allgemeinen Zusammenarbeit zeigte sich einen marginal signifikanter Pretest-Unterschied zwischen PE und VE ($\beta = .446$, $p = .071$). In einem LCM zeigten sich keine signifikant unterschiedlichen Veränderungen zwischen den Gruppen bei Dif1 ($\beta = .089$, $p = .691$) und bei Dif2 ($\beta = .288$, $p = .126$). Die genauen Mittelwertverläufe sind in Abbildung 23 zu sehen.

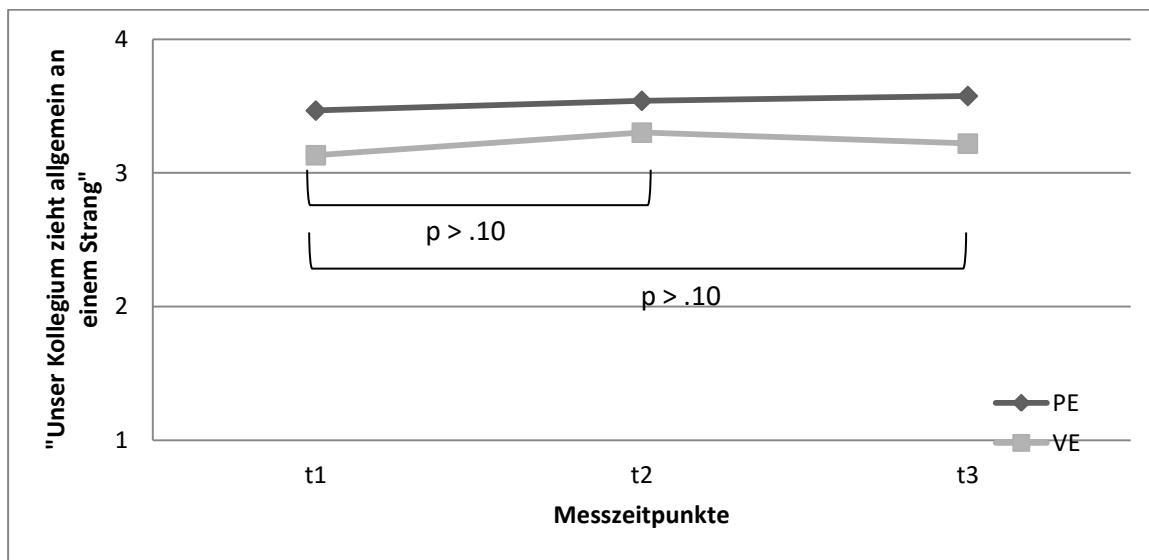


Abbildung 23. Verläufe der Mittelwerte der Pädagoginnen in PE und VE bei der Aussage „Unser Kollegium zieht allgemein an einem Strang“, Antwortskala: 1 = Stimme gar nicht zu bis 4 = Stimme voll und ganz zu.

Für die Zusammenarbeit in Bezug auf Gewaltprävention zeigte sich kein signifikanter Pretest-Unterschied zwischen PE und VE ($\beta = -.243$, $p = .259$). Über die Zeit stieg die Zustimmung zu dieser Aussage in den PE leicht an und nahm in den VE leicht ab. Dieser unterschiedliche Verlauf zwischen PE und VE wurde in einem LCM sowohl bei Dif1 ($\beta = .521$, $p = .032$) als auch bei Dif2 ($\beta = .493$, $p = .013$) signifikant. Die genauen Mittelwertverläufe sind in Abbildung 24 zu sehen.

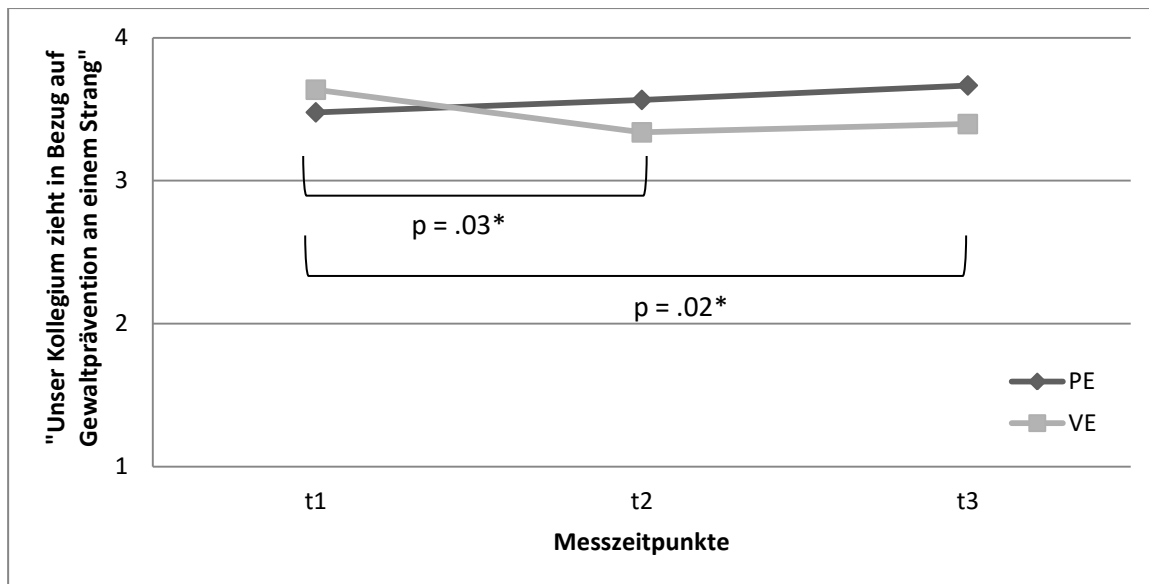


Abbildung 24. Verläufe der Mittelwerte der Pädagoginnen in PE und VE bei der Aussage „Unser Kollegium zieht in Bezug auf Gewaltprävention an einem Strang“, Antwortskala: 1 = Stimme gar nicht zu bis 4 = Stimme voll und ganz zu.

Fazit Klare und einheitlich umgesetzte Regeln für den sozialen Umgang

Die im Laufe des Projekts vereinbarten Absprachen werden von so gut wie allen Pädagoginnen der PE getragen. Dies gilt sowohl für das einrichtungsübergreifende *Selbstverständnis zum angemessenen Umgang mit Konflikten* als auch für die einrichtungsspezifischen Regeln. Die Kommunikation im Kollegium und die Zusammenarbeit in Bezug auf Gewaltprävention verbesserte sich aus Sicht der Pädagoginnen über die zwei Befragungsjahre hinweg in den PE signifikant stärker als in den VE. Für allgemeine Zusammenarbeit in den Kollegien gab es keine signifikant unterschiedlichen Verläufe in den verschiedenen Einrichtungen.

6.3.5 Soziale-emotionale Kompetenzen und sozial kompetentes Verhalten

Ein weiteres Zwischenziel von *PiKS* ist die Förderung sozialer-emotionaler Kompetenzen bei den Kindern. Dies geschieht vor allem durch die regelmäßige Umsetzung von *Faustlos* in allen Gruppen und Klassen. Da das Konstrukt sozial-emotionaler Kompetenzen sehr breit ist und es ein unterschiedliches Verständnis davon gibt, was sozial kompetentes Verhalten ist (s. Kap. 2.1.2), wurde in der vorliegenden Evaluation zunächst überprüft, ob Eltern und Pädagoginnen das gleiche Verhalten bei Kindern als wünschenswert bzw. sozial kompetent einschätzen. Dies wurde anhand der Antworten auf die Fragen des FBE (s. Kap. 5.2.1 & 5.2.2) analysiert. Hier sollten verschiedene Reaktionsmöglichkeiten (Emotionsregulationsstrategien) von Kindern in sozialen Konfliktsituationen auf einer vierstufigen Skala nach ihrer Erwünschtheit eingestuft werden.⁸¹

Es zeigte sich, dass Eltern und Pädagoginnen die verschiedenen Emotionsregulationsstrategien als ähnlich wünschenswert einschätzten. Im Schnitt *wünschenswert* ($M > 3.5$) wurden die Reaktionen „versucht zu besprechen, wer wann dran kommt“, „denkt nach“, „bespricht Gefühle mit Erwachsenen“ und „erklärt anderen, dass Verhalten nicht in Ordnung ist“ beurteilt. Im Schnitt *ok* ($M = 2.5 - 3.4$) wurden die Reaktionen „beschwert sich bei Erzieherin/Lehrkraft“, „spielt mit anderen Kindern“ und „erzählt Erzieherin/Lehrkraft davon“ beurteilt. *Eher nicht ok* ($M = 1.5 - 2.4$) wurden die Reaktionen „sagt sich, dass es sowieso nicht damit spielen wollte“, „setzt sich auf eine Bank und schmolzt“ und „nimmt das Spielzeug wieder weg“ eingeschätzt. Die Reaktionen „ärger mit“ und „denkt darüber nach, dass es immer alles falsch macht“ wurden von allen als *nicht akzeptabel* eingestuft.⁸² Die Mittelwerte der Einschätzungen verschiedener Reaktionen korrelierten bei den Eltern zwischen den verschiedenen Zeitpunkten hoch und signifikant ($r = .99, p > .001$). Ebenso hoch und signifikant waren die Korrelationen der Einschätzungsmittelwerte für die Pädagoginnen zu den verschiedenen Zeitpunkten ($r = .99, p > .001$). Zwischen den Eltern und Pädagoginnen gab es zu den einzelnen Messzeitpunkten ebenfalls sehr hohe und signifikante Korrelationen ($r = .98, p > .001$). Dies zeigte, dass die Beurteilung der verschiedenen Emotionsregulationsstrategien von Eltern

⁸¹ Situation 1: Anderes Kind nimmt einem Kind das Spielzeug weg, mit dem es gerade spielt; Situation 2: Kind beobachtet, wie ein Kind von anderen geärgert wird.

⁸² Die Mittelwerte für alle Items für Eltern und Pädagoginnen finden sich in den Tabellen 6 und 7 in Anhang B.

und Pädagoginnen sehr ähnlich vorgenommen wurde. Damit war davon auszugehen, dass diese beiden Gruppen eine übereinstimmende Vorstellung davon haben, was sozial erwünschtes Verhalten bei Kindern ist – dies bildete die Grundlage für den Vergleich der Eltern- und Pädagoginnen-Beurteilungen sozialer Kompetenzen in den nachfolgenden Analysen.

Retrospektive Befragungen

Zum dritten Messzeitpunkt wurden 352 Eltern⁸³ in PE und VE gefragt, wie sie retrospektiv die Veränderung im *Konfliktverhalten ihres Kindes*, im *Konfliktverhalten aller Kinder an der KiTa/Schule ihres Kindes* und in der *sozialen Kompetenz aller Kinder an der KiTa/Schule* im Laufe der letzten beiden Schuljahre einschätzten. In allen Fragen schätzten die Eltern der VE im Mittel die Veränderungen niedriger ein als die Eltern der PE. Diese Unterschiede wurden für alle drei Bereiche (marginal) signifikant: *Konfliktverhalten eigenes Kind* ($\beta = .368, p = .005$), *Konfliktverhalten aller Kinder* ($\beta = .374, p = .007$), *soziale Kompetenz aller Kinder* ($\beta = .317, p = .090$).⁸⁴ Abbildung 25 zeigt die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen.

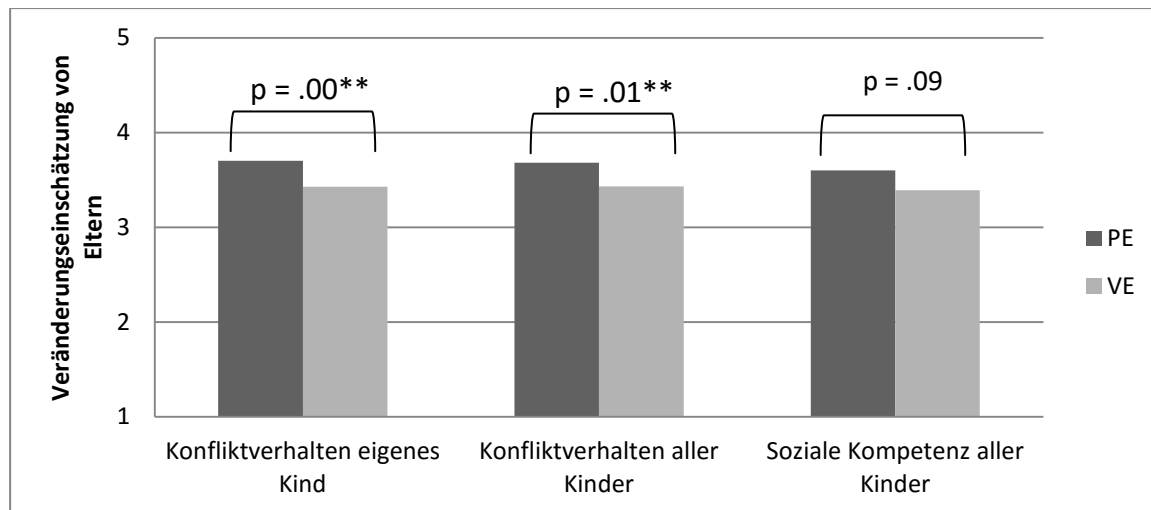


Abbildung 25. Vergleich der Mittelwerte von PE und VE in der Einschätzung der Eltern zu Bereichen sozialer Kompetenz, Antwortskala: 1 = hat sich stark verschlechtert, über 3 = hat sich nicht verändert, bis 5 = hat sich stark verbessert.

⁸³ Diese verteilten sich auf insgesamt 54 KiTa-Gruppen und Schulklassen.

⁸⁴ Durch die hierarchische Struktur der Daten kann ein Teil der individuellen Varianz auf gemeinsame Gruppen-/Klassenzugehörigkeiten zurückgeführt werden. Um die daraus entstehende Überschätzung von Zusammenhängen zu verhindern (s. Kap. 6.1.5), wurde in der vorliegenden Analyse mithilfe einer Twolevel-Analyse für diese hierarchischen Effekte kontrolliert. Hierzu wurde in der entsprechenden *Mplus*-Syntax die Gruppen-/Klassenzugehörigkeit als Clustervariable eingefügt und ein Two-Level-Modell berechnet, das nur aus Within-Variablen bestand. Auf diese Weise wurden die Analysen unter Berücksichtigung der Clusterung auf der individuellen Ebene durchgeführt.

Auch die Pädagoginnen ($n = 67$) wurden zum dritten Messzeitpunkt in PE und VE gefragt, wie sie retrospektiv die Veränderung im *Konfliktverhalten aller Kinder an der KiTa/Schule* und die *soziale Kompetenz aller Kinder an der KiTa/Schule* im Laufe der letzten beiden Schuljahre einschätzten. In beiden Fragen schätzten die Pädagoginnen der VE die Veränderung im Mittel bei 3 (*hat sich nicht verändert*), die Pädagoginnen der PE im Mittel bei 4 (*hat sich etwas verändert*) ein. Diese Unterschiede wurden sowohl für *Konfliktverhalten aller Kinder* ($\beta = 1.032, p > .001$) als auch für *soziale Kompetenz aller Kinder* ($\beta = .821, p = .003$) signifikant. Abbildung 26 zeigt die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen.

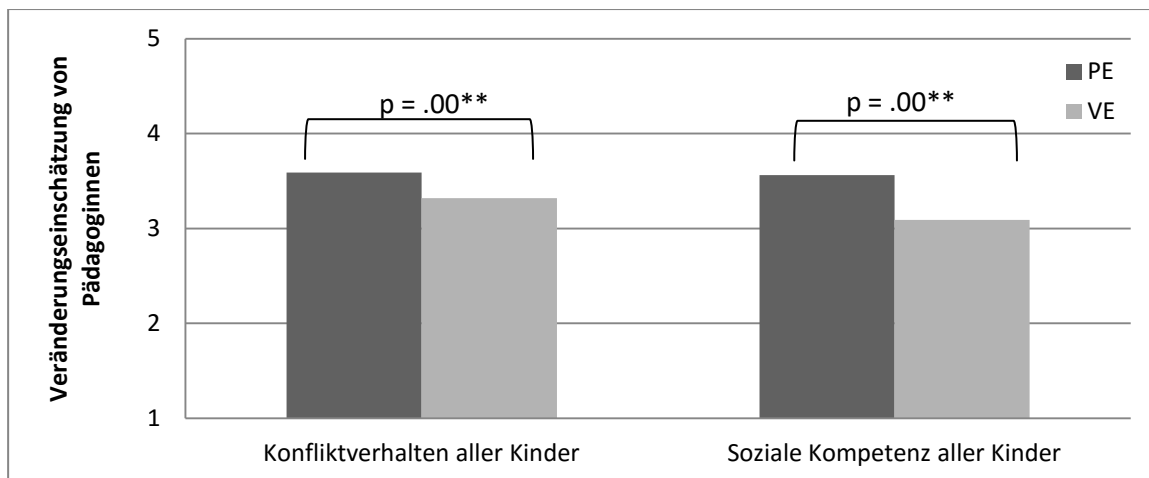


Abbildung 26. Vergleich der Mittelwerte von PE und VE in der Einschätzung der Pädagoginnen zu Bereichen sozialer Kompetenz, Antwortskala: 1 = hat sich stark verschlechtert, über 3 = hat sich nicht verändert, bis 5 = hat sich stark verbessert.

Veränderungsmessung *prosoziales Verhalten* im Eltern-Fragebogen

Die Skala *prosoziales Verhalten* des SDQ bestand aus fünf Verhaltensweisen, die Eltern auf einer dreistufigen Skala (*nicht zutreffend, teilweise zutreffend, eindeutig zutreffend*) für ihre Kinder einschätzen sollten.

Für die Eltern der Kohorte 1 ($n = 221$) zeigte sich skalare Messäquivalenz über die Zeit ($\chi^2_{\text{corrected}} = 78.397; df = 88; p = .758; CFI = 1.000; RMSEA = .00; SRMR = .06$). Für jeden einzelnen Messzeitpunkt zeigte sich partielle Messäquivalenz zwischen PE und VE ($t1: \chi^2_{\text{corrected}} = 14.768; df = 15; p = .468; CFI = 1.000; RMSEA = .00; SRMR = .08$). Vergleiche über die Zeit und zwischen den Gruppen waren somit zulässig.

Es zeigte sich kein Pretest-Unterschied zwischen PE und VE ($\beta = -.114, p = .547$).⁸⁵ Der Modell-Fit des LCM war akzeptabel.⁸⁶ Das durch die Eltern berichtete *prosoziale Verhalten* veränderte sich über die Zeit weder in den PE noch in den VE bedeutsam. Es gab keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen in der Veränderung (Dif1: $\beta = .036, p = .900$; Dif2: $\beta = -.100, p = .646$). Es zeigten sich also keine Hinweise auf die Wirkung von *PiKS*.

Für die kombinierten Kohorten 3, 4 und 5 ($n = 279$) ergab sich partielle Messäquivalenz über die Zeit ($\chi^2_{\text{corrected}} = 96.872; df = 88; p = .243; CFI = .987; RMSEA = .02; SRMR = .08$). Für jeden einzelnen Messzeitpunkt zeigte sich partielle Messäquivalenz zwischen PE und VE (t1: $\chi^2_{\text{corrected}} = 18.941; df = 18; p = .396; CFI = 0.993; RMSEA = .02; SRMR = .10$). Auch hier waren also Vergleiche über die Zeit und zwischen den Gruppen zulässig

Es zeigte sich kein Pretest-Unterschied zwischen PE und VE ($\beta = -.099, p = .540$). Der Modell-Fit des LCM war akzeptabel.⁸⁷ Das durch die Eltern berichtete *prosoziale Verhalten* veränderte sich über die Zeit weder in den PE noch in den VE. Es gab weder bei Dif1 ($\beta = -.037, p = .874$) noch bei Dif2 ($\beta = .174, p = .410$) einen signifikanten Unterschied zwischen PE und VE. Auch in diesen Kohorten fanden sich also keine Hinweise auf die Wirkung von *PiKS*.

Unter Hinzunahme der Variable *Geschlecht* veränderte sich die Tendenz der Ergebnisse für den Gruppenvergleich nicht. Eltern schätzten ihre Töchter schon zum ersten Messzeitpunkt signifikant sozial kompetenter ein als ihre Söhne ($\beta = .502, p > .001$). Im Verlauf der Zeit wurde der Anstieg in *prosozialem Verhalten* bei den Mädchen ebenfalls stärker eingeschätzt als bei den Jungen, dieser Unterschied wurde bei Dif2 signifikant ($\beta = .476, p = .011$).

Der Baustein, der am meisten Einfluss auf die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder haben sollte, war die Umsetzung von *Faustlos*. Wie in Kapitel 6.2.4 beschrieben, wurde dies in den Klassen der PE unterschiedlich häufig umgesetzt. In den PE wurde daher noch einmal geschaut, ob diejenigen Eltern⁸⁸, für deren Kinder *Faustlos* regelmäßig umgesetzt wurde, eine

⁸⁵ Da die Design-Effekte der einzelnen Items zu den verschiedenen Messzeitpunkten alle unter 2 lagen (Maximum 1,9), wurde für die Skala Soziales Verhalten keine Clusterung in Klassen bei den Analysen berücksichtigt

⁸⁶ $\chi^2_{\text{corrected}} = 93.138; df = 100; p = .673; CFI = 1.000; RMSEA = .00; SRMR = .06$

⁸⁷ $\chi^2_{\text{corrected}} = 110.825; df = 100; p = .216; CFI = .985; RMSEA = .02; SRMR = .07$

⁸⁸ Über alle Kohorten hinweg.

stärkere Veränderung im *prosozialem Verhalten* ihrer Kinder wahrnahmen als Eltern, deren Kinder nicht regelmäßig an *Faustlos* teilnahmen.⁸⁹ Diese Analyse wurde ebenfalls mit einem LCM durchgeführt.⁹⁰ Es zeigte sich ein signifikanter Pretest-Unterschied: Das von den Eltern berichtete *prosoziale Verhalten* war bei den Kindern in den Gruppen und Klassen, in denen *Faustlos* regelmäßig durchgeführt wurde, signifikant niedriger als in den Klassen, in denen das Programm nicht regelmäßig durchgeführt wurde ($\beta = -.236, p = .047$). Der Modell-Fit des LCM war akzeptabel.⁹¹ Wie erwartet, stieg das *prosoziale Verhalten* der Kinder in den Gruppen und Klassen mit regelmäßiger *Faustlos*-Umsetzung, in den Klassen ohne regelmäßige *Faustlos*-Umsetzung gab es sogar einen leichten Rückgang im von den Eltern berichteten *prosozialem Verhalten*. Dieser Effekt wurde bei Dif1 nicht signifikant ($\beta = .272, p = .131$), bei Dif2 jedoch schon ($\beta = .386, p = .049$). Die tatsächliche Umsetzung von *Faustlos* scheint also einen positiven Einfluss auf die Entwicklung des von Eltern wahrgenommenen *prosozialem Verhaltens* zu haben. Abbildung 27 zeigt die Mittelwertverläufe über die Zeit.

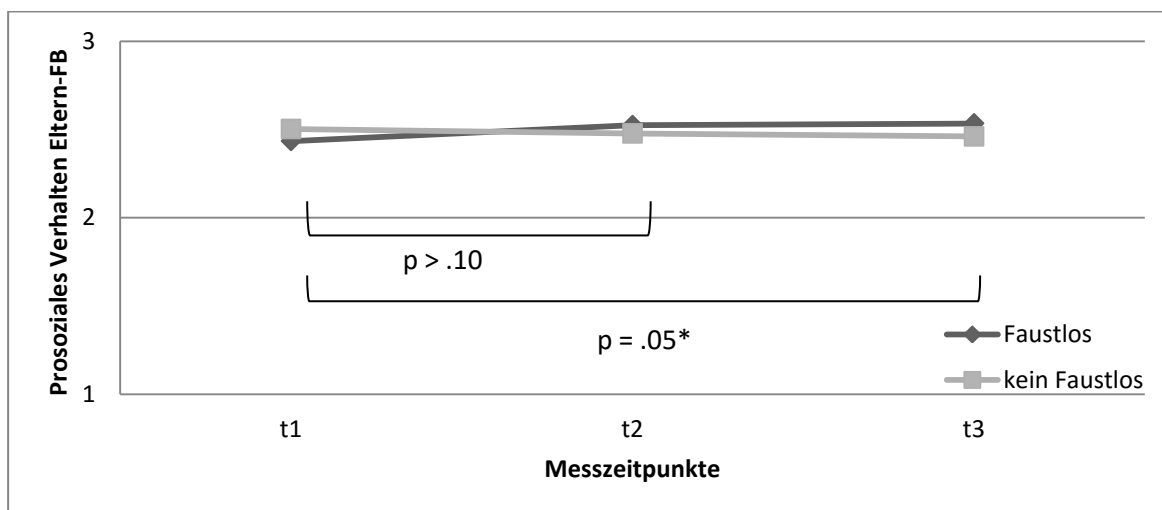


Abbildung 27. Verläufe der Mittelwerte bei der Skala prosoziales Verhalten im Eltern-Fragebogen in allen Kohorten der PE, Vergleich zwischen Gruppen/Klassen mit („Faustlos“) und ohne („kein Faustlos“) regelmäßige Faustlos-Umsetzung, Antwortskala: 1 = nicht zutreffend bis 3 = eindeutig zutreffend.

⁸⁹ Angaben der Pädagoginnen über die Häufigkeit der Umsetzung von *Faustlos* in ihrer Gruppe/Klasse zum 2. Messzeitpunkt, alle Angaben auf der vierstufigen Skala, die von der häufigsten Angabe „wöchentlich“ abweichen, werden als „nicht regelmäßig“ gewertet.

⁹⁰ Statt der Gruppenvariable (PE/VE) wird an dieser Stelle die Regelmäßigkeit der Umsetzung von *Faustlos* (regelmäßige Umsetzung Ja/Nein) als Dummy-Variablen eingesetzt und deren Einfluss auf die Differenzwerte betrachtet.

⁹¹ $\chi^2_{\text{corrected}} = 119.079; df = 100; p = .094; CFI = .979; RMSEA = .02; SRMR = .05$

Veränderungsmessung soziale Interaktion im Schüler-Fragebogen

Die Schüler der Kohorten 4 und 5 wurden zu allen drei Messzeitpunkten gebeten einzuschätzen, wie häufig sie selbst sich sozial kompetent anderen gegenüber verhalten und wie oft sich andere ihnen gegenüber sozial kompetent verhalten. Drei dieser Fragen ergaben die Skala *soziale Interaktion*. Hierin zeigte sich skalare Messäquivalenz über die Zeit ($\chi^2_{\text{corrected}} = 30.158$; $df = 23$; $p = .145$; CFI = .976; RMSEA = .04; SRMR = .07). Für jeden einzelnen Messzeitpunkt zeigte sich skalare Messäquivalenz zwischen PE und VE (t1: $\chi^2_{\text{corrected}} = 4.314$; $df = 5$; $p = .505$; CFI = 1.000; RMSEA = .00; SRMR = .16). Vergleiche über die Zeit und zwischen den Gruppen waren also zulässig.

Es zeigte sich kein Pretest-Unterschied zwischen PE und VE ($\beta = -.037$, $p = .853$). Der Modell-Fit des LCM war akzeptabel.⁹² Im Verlauf der Zeit blieb die von den Schülern berichtete *soziale Interaktion* sowohl in den PE als auch in den VE etwa gleich. Weder bei Dif1 ($\beta = -.126$, $p = .653$) noch bei Dif2 ($\beta = -.014$, $p = .949$) gab einen signifikanten Unterschied zwischen PE und VE.⁹³ Es ließen sich also keine Hinweise auf die Wirkung von *PiKS* finden. Abbildung 28 stellt den Verlauf des selbst berichteten sozialen Verhaltens der Schüler der beiden Gruppen dar.

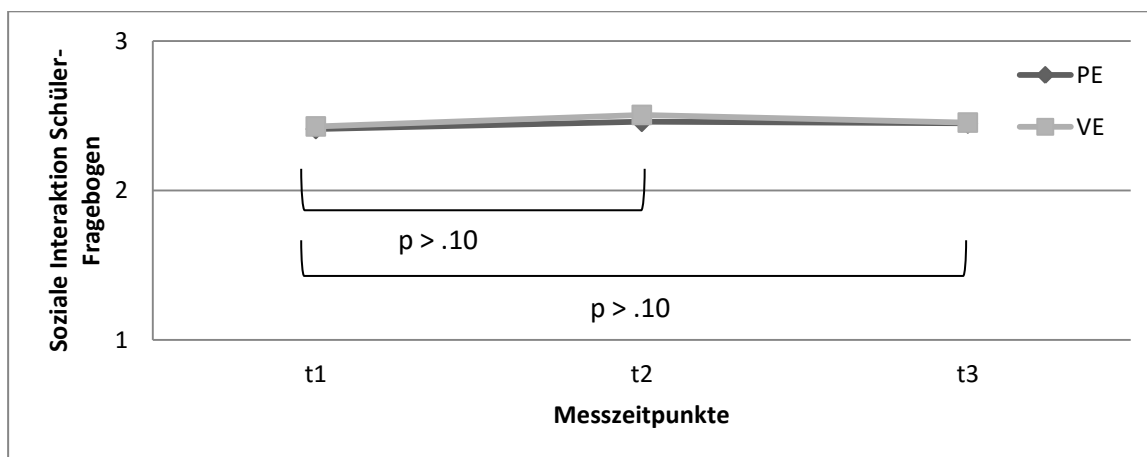


Abbildung 28. Verläufe der Mittelwerte bei der Skala soziale Interaktion im Schüler-Fragebogen in PE und VE, Antwortskala: 1 = nie bis 3 = oft.

⁹² $\chi^2_{\text{corrected}} = 37.891$; $df = 29$; $p = .125$; CFI = .977; RMSEA = .04; SRMR = .04

⁹³ Durch die hierarchische Struktur der Daten kann ein Teil der individuellen Varianz auf gemeinsame Klassenzugehörigkeiten zurückgeführt werden. Um die daraus entstehende Überschätzung von Zusammenhängen zu verhindern (s. Kap. 6.1.5), wurde in der vorliegenden Analyse mithilfe einer Twolevel-Analyse für diese hierarchischen Effekte kontrolliert. Hierzu wurde in der entsprechenden *Mplus*-Syntax die Klassenzugehörigkeit als Clustervariable eingefügt und ein Two-Level-Modell berechnet, das nur aus Within-Variablen bestand. Auf diese Weise wurden die Analysen unter Berücksichtigung der Clusterung auf der individuellen Ebene durchgeführt.

Unter Hinzunahme der Variable *Alter* zeigte sich zunächst, dass im Pretest die jüngeren Kinder signifikant weniger *soziale Interaktion* berichteten als die älteren ($\beta = -.372, p = .032$). Über die Zeit berichteten diese jüngeren Kinder eine signifikant stärkere Verbesserung sozialer Interaktionen als die älteren Kinder (Dif1: $\beta = -.376, p = .051$; Dif2: $\beta = -.372, p = .034$). An den Tendenzen der Gruppenunterschiede änderte sich in diesem kombinierten Modell nichts.

Unter Hinzunahme der Variable *Geschlecht* veränderte sich die Tendenz der Ergebnisse für den Gruppenvergleich ebenfalls nicht. Mädchen berichteten schon zum ersten Messzeitpunkt signifikant häufigere *soziale Interaktion* als Jungen ($\beta = .593, p > .001$). Im Verlauf der Zeit gab es jedoch keine signifikant unterschiedlichen Verläufe bei *sozialer Interaktion* zwischen den Geschlechtern.

Anders als in der Wahrnehmung der Eltern gab es im Selbstbericht der Schüler über den Zwei-Jahres-Zeitraum keinen signifikanten Unterschied in *sozialer Interaktion* zwischen den Kindern, in deren Klassen regelmäßig *Faustlos* durchgeführt wurde und den Kindern, in deren Klassen dies nicht der Fall war ($\beta = .253, p = .298$).

Veränderungsmessung *soziale Verhaltensweisen* in der Verhaltensbeobachtung

In der Verhaltensbeobachtung wurden die *sozialen Verhaltensweisen* der interessierenden Kinder betrachtet. Die Entwicklung dieser Verhaltensweisen wurde für Kohorte 1 und 3 zwischen PE und VE verglichen.

Bei den KiTa-Kindern der Kohorte 1 ($n = 88$) gab es keinen Pretest-Unterschied zwischen PE und VE ($\beta = .000, p = .999$). im Verlauf der Zeit unterschied sich Dif1 marginal signifikant zwischen PE und VE ($\beta = .624, p = .052$) – hier stiegen die sozialen Verhaltensweisen in den PE stärker als in den VE.⁹⁴ Bei Dif2 ist der Unterschied nicht signifikant ($\beta = -.056, p = .882$), es ist aber in beiden Gruppen ein Absinken sozialer Verhaltensweisen zu beobachten. Dies könnte durch einen selektiven Drop-Out der sozial kompetenteren Kinder zum dritten Messzeitpunkt

⁹⁴ Durch die hierarchische Struktur der Daten kann ein Teil der individuellen Varianz auf gemeinsame Gruppenzugehörigkeiten zurückgeführt werden. Um die daraus entstehende Überschätzung von Zusammenhängen zu verhindern (s. Kap. 6.1.5), wurde in der vorliegenden Analyse mithilfe einer Twolevel-Analyse für diese hierarchischen Effekte kontrolliert. Hierzu wurde in der entsprechenden *Mplus*-Syntax die Gruppenzugehörigkeit als Clustervariable eingefügt und ein Two-Level-Modell berechnet, das nur aus Within-Variablen bestand. Auf diese Weise wurden die Analysen unter Berücksichtigung der Clusterung auf der individuellen Ebene durchgeführt.

(s. Kap. 6.1.2) zustande gekommen sein.⁹⁵ Die Mittelwertverläufe sind in Abbildung 29 zu sehen.

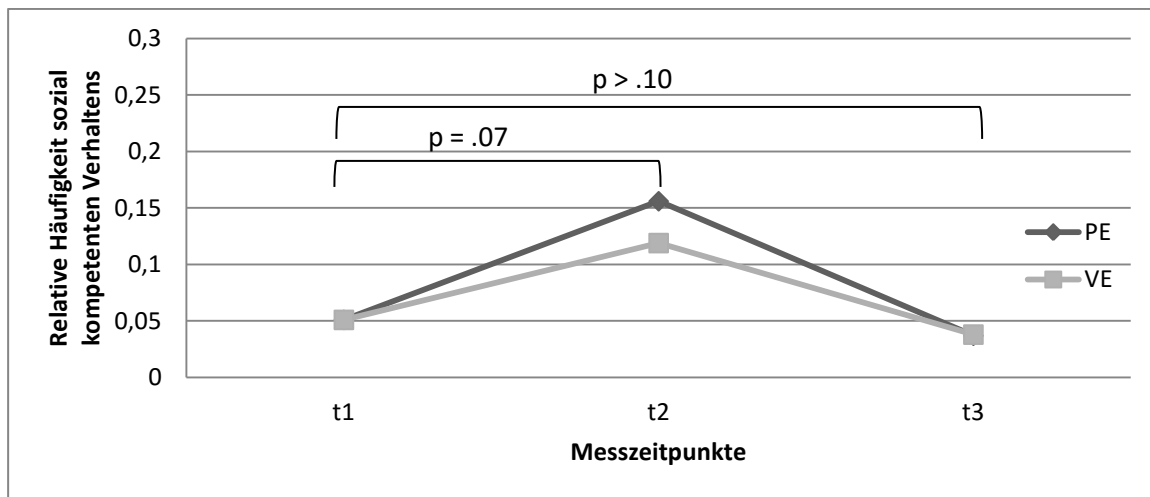


Abbildung 29. Verläufe der Mittelwerte in den relativen Häufigkeiten beobachteter sozialer Verhaltensweisen in der Verhaltensbeobachtung der Kohorte 1.

Eine Analyse der Kohorte 3 ($n = 71$) war nur für den ersten und zweiten Messzeitpunkt möglich, da sich die Kinder zum dritten Messzeitpunkt in der 2. Klasse befanden, in der keine Verhaltensbeobachtung mehr durchgeführt wurde. Im Pretest zeigten die Kinder der PE signifikant mehr soziale Verhaltensweisen als die Kinder der VE ($\beta = .645$, $p = .003$). Für die Veränderung über die Zeit zeigten sich jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen PE und VE ($\beta = -.249$, $p = .666$). Auch hier zeigte sich jedoch in den PE ein Effekt der *Faustlos*-Umsetzung bei denjenigen Kindern, in deren Klassen *Faustlos* regelmäßig umgesetzt wurde. Hier lässt sich ein marginal signifikant stärkerer Anstieg sozialer Verhaltensweisen beobachten als bei den Kindern in Klassen ohne regelmäßige *Faustlos*-Umsetzung ($\beta = .528$, $p = .054$). Die Mittelwertverläufe für diesen Effekt sind in Abbildung 30 zu sehen.

⁹⁵ Da es in den KiTa-Gruppen kaum Varianz in der Umsetzung von *Faustlos* gab (s. Kap. 2.4.4) konnte der Einfluss dieser Variable für die Verhaltensbeobachtung nicht analysiert werden.

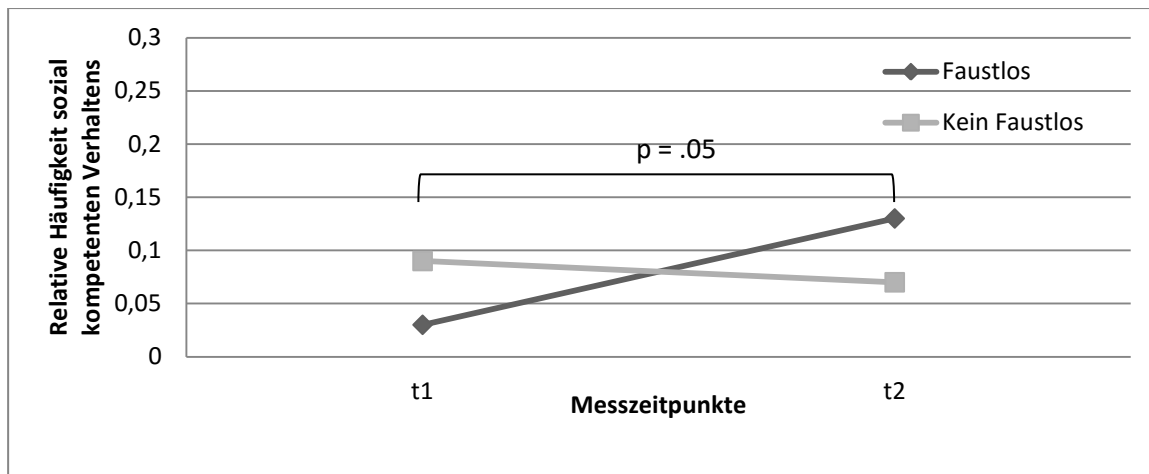


Abbildung 30. Verläufe der Mittelwerte in den relativen Häufigkeiten beobachteter sozialer Verhaltensweisen in der Verhaltensbeobachtung der PE Kohorte 3, Vergleich von Kindern in Klassen mit und ohne regelmäßige Faustlos-Umsetzung.

Veränderungsmessung sozial-emotionaler Kompetenzen in den Einzelinterviews

Im Interview wurden einzelne Kinder in den Bereichen *Emotionen Erkennen*, *Emotionen Regulieren*, *Soziale Situationen Verstehen* und *Sozial Kompetent Handeln* der IDS befragt. Zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt wurden Vorschulkinder in den PE und den VE interviewt. Zum dritten Messzeitpunkt waren fast alle dieser Kinder in die Schule gekommen. Die Kinder der PE konnten hier ein drittes Mal interviewt werden. Die Kinder der VE waren auf Schulen gewechselt, die nicht im Rahmen der vorliegenden Studie erfasst wurden. Da für den dritten Messzeitpunkt also nur noch Kinder der PE interviewt wurden, waren für diesen Messzeitpunkt keine Gruppenvergleiche möglich.

Bei Kindern der Kohorte 2 ($n = 32$), zeigte sich in dem Untertest *Emotionen Erkennen* kein signifikanter Pretest-Unterschied zwischen PE und VE ($\beta = -.524$, $p = .105$). Sowohl bei Kindern der PE als auch bei Kindern der VE stiegen die Werte in dem Untertest über die Zeit leicht an. Diese Veränderung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt unterschied sich nicht signifikant zwischen den beiden Gruppen ($\beta = -.217$, $p = .350$). Die Mittelwertverläufe sind in Abbildung 31 zu sehen.

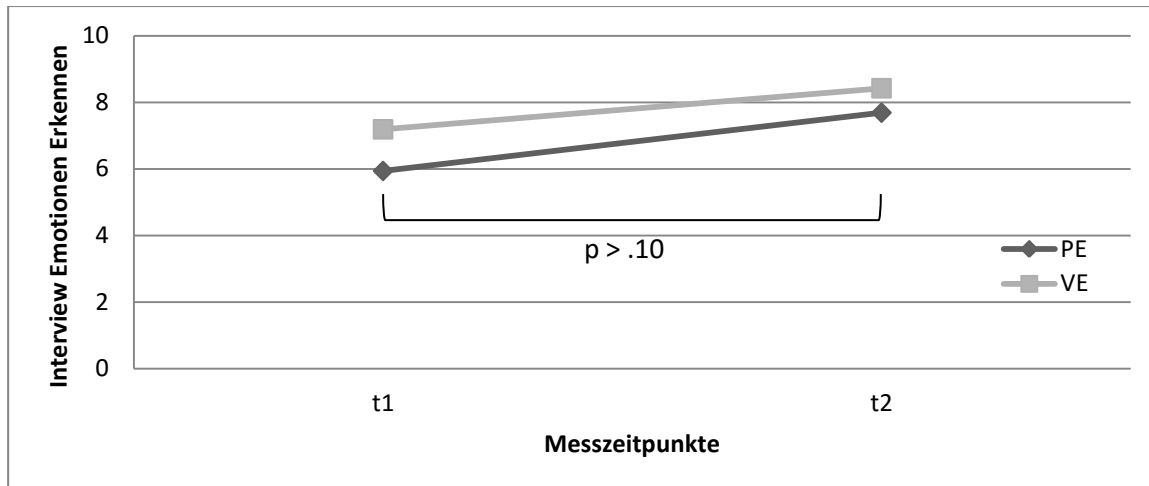


Abbildung 31. Verläufe der Mittelwerte der erreichten Rohwertsummen im Untertest Emotionen Erkennen für PE und VE.

Für den Untertest *Emotionen Regulieren* zeigte sich kein signifikanter Pretest-Unterschied zwischen PE und VE ($\beta = .277$, $p = .423$). Die Veränderung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt unterschieden sich nicht signifikant zwischen den beiden Gruppen ($\beta = -.414$, $p = .204$).

Sowohl für den Untertest *Soziale Situationen Verstehen* ($\beta = -.062$, $p = .860$) als auch für den Untertest *Sozial Kompetent Handeln* ($\beta = .154$, $p = .661$) zeigte sich kein signifikanter Pretest-Unterschied zwischen PE und VE. In beiden Untertests stiegen die Werte über die Zeit leicht an, sowohl bei Kindern der PE als auch bei Kindern der VE. Diese Veränderung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt unterschied sich jedoch in keinem der beiden Untertests signifikant zwischen den beiden Gruppen ($\beta = -.274$, $p = .335$; $\beta = .088$, $p = .786$).⁹⁶ Insgesamt lassen sich in den Interviews der Kohorte 2 also keine Hinweise auf die Wirksamkeit von PiKS finden.

Integration der Untertests: Die drei Untertests *Emotionen Erkennen* ($\beta = -.217$, S.E. = .232, $p = .350$), *Soziale Situationen Verstehen* ($\beta = -.274$, S.E. = .284, $p = .335$) und *Sozial Kompetent Handeln* ($\beta = .088$, S.E. = .323, $p = .786$) der Einzelinterviews korrelierten untereinander im niedrigen bis mittleren Bereich ($r = .199 - .420$). Dabei waren die Korrelationen zwischen den Untertests *Emotionen Erkennen* und *Soziale Situationen Verstehen* ($p = .006$) und zwischen den Untertests *Soziale Situationen Verstehen* und *Sozial Kompetent handeln* ($p = .004$) signifi-

⁹⁶ Da es in den KiTa-Gruppen kaum Varianz in der Umsetzung von Faustlos gab (s. Kap. 2.4.4) konnte der Einfluss dieser Variable für die Einzelinterviews nicht analysiert werden.

kant. Die signifikanten Effekte der interviewenden Person im Untertest *Emotionen Regulieren* (s. Kap. 5.2.5) lassen darauf schließen, dass dieser Untertest nicht objektiv durchgeführt und ausgewertet wurde. Außerdem korrelierte er mit keinem der anderen Untertests. Die Ergebnisse der anderen Untertests ließen sich entsprechend des in Kapitel 5.4.4 beschriebenen Vorgehens zu einer ungewichtet gemittelten Gesamt-Effektstärke *sozial-emotionale Kompetenzen* zusammenfassen ($\beta = -.134$, S.E. = .141, $p > .10$). Der Untertest *Emotionen Regulieren* wurde dabei aus den oben genannten Gründen nicht einbezogen. Der Ratio-Wert von Effektgröße und Standardfehler lag bei 0.95, der kritische Wert für das 90%-Konfidenzintervall, der überschritten werden musste, bei 1.64 – der Ratio-Wert lag also deutlich unter diesem kritischen Wert.

Auch die Schulkinder der 1.-3. Klasse (Kohorten 3, 4 & 5; $n = 56$) wurden im Interview in den Bereichen *Emotionen Erkennen*, *Emotionen Regulieren*, *Soziale Situationen Verstehen* und *Sozial Kompetent Handeln* der IDS befragt. Für diese Kohorten lagen zu allen drei Messzeitpunkten Interviewdaten vor, sodass Gruppenvergleiche über alle Zeitpunkte hinweg vorgenommen wurden.

Für den Untertest *Emotionen Erkennen* zeigte sich kein signifikanter Pretest-Unterschied zwischen PE und VE ($\beta = -.056$, $p = .882$). Sowohl bei Kindern der PE als auch bei Kindern der VE stiegen die Werte in dem Untertest über die Zeit leicht an. Wider Erwarten verbesserten sich die Werte in den VE über die Zeit stärker als in den PE. Diese Veränderung über die Zeit unterschied sich sowohl bei Dif1 ($\beta = -.423$, $p = .007$) als auch bei Dif2 ($\beta = -.366$, $p = .015$) signifikant zwischen den beiden Gruppen. Die Mittelwertverläufe sind in Abbildung 32 zu sehen.

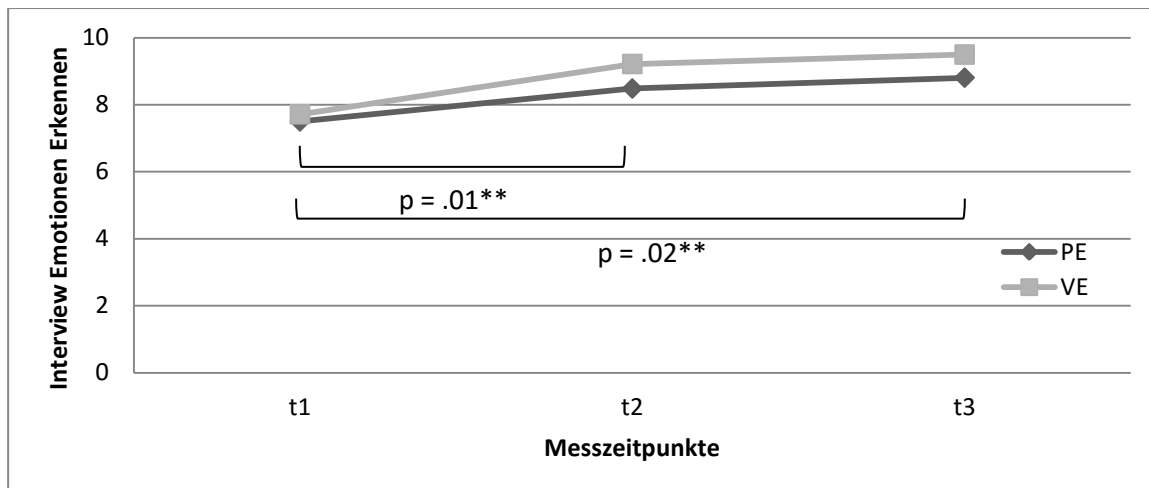


Abbildung 32. Verläufe der Mittelwerte der erreichten Rohwertsummen im Untertest Emotionen Erkennen für PE und VE.

Für den Untertest *Emotionen Regulieren* zeigte sich ein signifikanter Pretest-Unterschied zwischen PE und VE ($\beta = .696$, $p = .002$): Die PE hatten hierbei deutlich höhere Ausgangswerte als die VE. Die Veränderung über die Zeit unterschied sich weder bei Dif1 ($\beta = -.181$, $p = .444$), noch bei Dif2 ($\beta = -.034$, $p = .867$) signifikant zwischen den beiden Gruppen.

Weder für den Untertest *Soziale Situationen Verstehen* ($\beta = .083$, $p = .756$), noch für den Untertest *Sozial Kompetent Handeln* ($\beta = .242$, $p = .357$) zeigte sich ein signifikanter Pretest-Unterschied zwischen PE und VE. In beiden Untertests stiegen die Werte über die Zeit leicht an, sowohl bei Kindern der PE als auch bei Kindern der VE. Diese Veränderung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt unterschied sich jedoch in keinem der beiden Untertests signifikant zwischen den beiden Gruppen. *Soziale Situationen Verstehen*: Dif1 $\beta = .052$, $p = .807$, Dif2 $\beta = .165$, $p = .374$. *Sozial Kompetent Handeln*: Dif1 $\beta = -.286$, $p = .113$, Dif2 $\beta = .155$, $p = .335$. In keinem der vier Untertests zeigte sich ein Effekt der *Faustlos*-Durchführung.

Integration der Untertests: Die drei Untertests *Emotionen Erkennen* ($\beta = -.366$, S.E. = .150, $p = .015$), *Soziale Situationen Verstehen* ($\beta = .165$, S.E. = .185, $p = .374$) und *Sozial Kompetent Handeln* ($\beta = .155$, S.E. = .161, $p = .335$) der Einzelinterviews korrelierten untereinander im niedrigen bis mittleren Bereich ($r = .193 - .381$). Dabei war die Korrelation zwischen den Untertests *Emotionen Erkennen* und *Soziale Situationen Verstehen* ($p = .001$) signifikant. Der Untertest *Emotionen Regulieren* schien nicht objektiv durchgeführt und ausgewertet worden zu

sein (s. Kap. 5.2.5). Außerdem stiegen die Mittelwertverläufe nicht wie erwartet an und der Untertest korrelierte mit keinem der anderen Untertests. Die Ergebnisse der anderen Untertests ließen sich entsprechend des in Kapitel 5.4.4 beschriebenen Vorgehens zu einer ungewichtet gemittelten Gesamt-Effektstärke *sozial-emotionale Kompetenzen* zusammenfassen ($\beta = -.017$, S.E. = .069, $p > .10$). Der Untertest Emotionen Regulieren wurde dabei aus den oben genannten Gründen nicht einbezogen. Der Ratio-Wert von Effektgröße und Standardfehler liegt bei 0.25, der kritische Wert für das 90%-Konfidenzintervall, der überschritten werden muss, bei 1.64 – der Ratio-Wert lag also deutlich unter diesem kritischen Wert.

Fazit soziale-emotionale Kompetenzen

Retrospektiv berichteten sowohl Eltern als auch Pädagoginnen der PE signifikant stärkere Veränderungen in sozialen Kompetenzen der Kinder als die Eltern und Pädagoginnen der VE. In den Veränderungsmessungen bestätigten sich diese Einschätzungen nicht. Weder bei Eltern verschiedener Kohorten noch bei den Schülern zeigt sich im Zwei-Jahres-Verlauf in den PE eine signifikant unterschiedliche Veränderung sozialer Kompetenzen zu den VE. In der Verhaltensbeobachtung gab es zum zweiten Messzeitpunkt zunächst eine signifikant positivere Entwicklung für die PE, diese war zum dritten Messzeitpunkt jedoch nicht mehr zu beobachten. In den Einzelinterviews zeigte sich insgesamt ein Anstieg sozial-emotionaler Kompetenzen über den Befragungszeitraum. Dieser unterschied sich auf den meisten Untertests jedoch nicht zwischen PE und VE. Lediglich im Untertest *Emotionen erkennen* zeigte sich entgegen der Erwartungen ein signifikant stärkerer Anstieg in den VE. Diese erwartungswidrigen Ergebnisse ändern sich an einigen Stellen, wenn bei den Analysen unterschieden wird zwischen Kindern in Gruppen/Klassen, in denen *Faustlos* regelmäßig umgesetzt wurde und Kindern in Gruppen/Klassen, in denen *Faustlos* nicht regelmäßig durchgeführt wurde. Sowohl in der Einschätzung *prosozialen Verhaltens* durch die Eltern als auch bei der Beobachtung *sozialer Verhaltensweisen* von Schulkindern wurde ein Anstieg beobachtet bei den Kindern mit regelmäßigen *Faustlos*-Sitzungen. Bei Kindern in den PE ohne regelmäßige *Faustlos*-Umsetzung gab es in diesen beiden Maßen sogar ein leichtes Absinken sozialer Kompetenzen. Im Schüler-Fragebogen und in den Einzelinterviews zeigte sich dieser Effekt nicht.

6.3.6 Weitere Programmeffekte

Veränderung im Umgang mit Konflikten durch Eltern und Pädagoginnen

In den retrospektiven Befragungen zum dritten Messzeitpunkt wurden die Pädagoginnen der PE und VE auch gefragt, ob sich aus ihrer Sicht ihr eigener Umgang mit Konflikten verändert habe. Hier zeigte sich, dass die Pädagoginnen der PE ($M = 3.91$, $SE = .55$) eine signifikant positivere Entwicklung ($\beta = 644$, $p = .005$) in ihrem eigenen Konfliktverhalten wahrnahmen als die Pädagoginnen der VE ($M = 3.43$, $SE = .45$). Auch die Eltern wurden gefragt, ob sich aus ihrer Sicht das Konfliktverhalten der Pädagoginnen verändert habe. Ihr Eindruck deckte sich mit dem der Pädagoginnen selbst: In den PE wurden signifikant stärkere Veränderungen wahrgenommen als in den VE ($\beta = 366$, $p = .005$). Die Eltern wurden auch gefragt, ob sich ihr eigener Umgang mit Konfliktverhalten geändert habe. Hier zeigten sich keine signifikanten Gruppenunterschiede ($\beta = 144$, $p = .220$). Interessanterweise stimmen diese Werte mit den gegenseitigen Beobachtungen überein. So gaben die Eltern der PE signifikant häufiger als die Eltern der VE an, die Kommunikation mit den Pädagoginnen habe sich verbessert ($\beta = 305$, $p = .026$). Die Pädagoginnen der PE ($M = 3.43$, $SE = .29$) sahen dagegen keine signifikant stärkere Verbesserung ($\beta = 262$, $p = .355$) in der Kommunikation mit den Eltern als die den VE ($M = 3.28$, $SE = .40$).

In den freien Kommentaren gaben einige Pädagoginnen an, ihre Einstellung habe sich verändert und sie gingen selbstbewusster mit Konfliktsituationen um. Die Eltern kommentierten das Konfliktverhalten der Pädagoginnen sehr heterogen. Während einige explizit den Umgang mit Konflikten durch die ErzieherInnen/Lehrkräfte lobten, kritisieren andere weiterhin die pädagogischen Methoden zum Umgang mit Konflikten. Die Veränderung des eigenen Konfliktverhaltens kommentierte kein Elternteil.

Veränderungen in der Konsistenz der Bewertung von Emotionsregulationsstrategien durch die Eltern

In dem Fragebogen zur Bewertung von Emotionsregulationsstrategien (FBE) wurden Eltern gebeten, verschiedene Reaktionsmöglichkeiten ihrer Kinder in Konfliktsituationen einzuordnen. Dies erfolgte auf einer vierstufigen Antwortskala von *nicht akzeptabel* bis *wünschenswert*. Entsprechend der Einstufung der Eltern konnten die theoretisch angenommenen drei

Dimensionen von Emotionsregulationsstrategien (*adaptive Strategien, maladaptive Strategien, weitere Strategien*) in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigt werden (s. Kap. 5.2.1). Um zu überprüfen, ob diese Skalenstruktur bei verschiedenen Gruppen (PE vs. VE) und zu verschiedenen Messzeitpunkten vergleichbar war, wurden Messäquivalenz-Analysen durchgeführt. Der dort gefundene Modell-Fit der Skalenstruktur bei den PE zum dritten Messzeitpunkt war signifikant besser als der Modell-Fit der gleichen Skalenstruktur bei den PE zu den ersten beiden Messzeitpunkten und bei den VE zum dritten Messzeitpunkt. Dies deutet darauf hin, dass Eltern der PE zum dritten Messzeitpunkt die verschiedenen Emotionsregulationsstrategien konsistenter beurteilten als Eltern der PE zum ersten und zweiten Messzeitpunkt und als Eltern der VE. Dies könnte auf einen Lerneffekt der Eltern in den PE hinweisen: Durch Informationen im Laufe des Programms können sie klarer unterscheiden, welche Emotionsregulationsstrategien ihrer Kinder sie als *nicht akzeptabel* und welche sie als *wünschenswert* einstufen (Rosen, 2015).⁹⁷

Allgemeine Veränderungen

Die Eltern der PE wurden zu allen drei Messzeitpunkten um ihre Einschätzung der Aussage „Ich halte es für wahrscheinlich, dass sich durch das Projekt etwas ändert“ gebeten. Zum ersten Messzeitpunkt stimmten 89% der Eltern dieser Aussage *etwas* oder *voll und ganz* zu ($M = 3.14$, $SE = .586$), zum zweiten Messzeitpunkt 86% der Eltern ($M = 3.09$, $SE = .681$) und zum dritten Messzeitpunkt 85% ($M = 3.03$, $SE = .636$). Zum dritten Messzeitpunkt wurden die Eltern außerdem gefragt, wie sehr sie der Aussage „Durch das Projekt hat sich bereits etwas geändert“ zustimmten. Hier stimmten 73% der Eltern *etwas* oder *voll und ganz* zu ($M = 2.82$, $SE = .724$).

In den freien Kommentaren äußerten viele Eltern eine positive Veränderung durch *PiKS* („etwas weniger Prügeleien, das Sozialverhalten hat sich verbessert“, „Kinder reflektieren, erzählen über Vorfälle, können selbstständig Lösungen finden“, „große Pause ist entspannter und weniger aggressiv“). Einige gaben an, ihnen seien „keine Veränderungen aufgefallen“.

⁹⁷ Das ausführliche Vorgehen dieser Analysen ist in der Diplomarbeit von Kathrin Rosen (Rosen, 2015) beschrieben.

7. Diskussion

„Given societal savings that likely will result, such [bullying prevention] programs are wise investments by local, state and federal governments. To the extent that bullying is viewed and addressed as an issue of public health (and not just an issue of education), we are hopeful there will be increased will and resources to support such efforts.” (Dan Olweus)

In den bisherigen Kapiteln wurde das Konzept des Präventionsprogramms *PiKS* und dessen Implementierung in der Praxis beschrieben. Außerdem wurde die ausführliche Evaluation einer aktuellen Implementierungsphase dargestellt. Alle Aspekte der vorangehenden Kapitel sollen in diesem Diskussions-Kapitel integriert werden. Dazu erfolgt in Kapitel 7.1 zunächst eine Bewertung der Implementierung in der aktuellen Projektlaufzeit, um dann in Kapitel 7.2 die Stärken und Schwächen der Evaluationsmethodik abzuwägen. Anschließend werden in Kapitel 7.3 die Ergebnisse der Evaluation inhaltlich interpretiert und diskutiert. In Kapitel 7.4. erfolgt eine integrative Bewertung des Konzepts von *PiKS*. In Kapitel 7.5 werden Perspektiven für zukünftige Implementierungsphasen von *PiKS* und für weitere mögliche Evaluationen des Programms aufgezeigt, bevor in Kapitel 7.6 ein Fazit für die gesamte Arbeit gezogen wird.

7.1 Bewertung der aktuellen Implementierung

Der Implementierungsgüte kommt bei Präventions- und Interventionsmaßnahmen eine besondere Rolle zu. Wie gut ein Programm umgesetzt wird, hat einen entscheidenden Einfluss auf seine Wirksamkeit (s. Kap. 2.2.5). Alle Ergebnisse der vorliegenden Evaluation sind also vor dem Hintergrund der Implementierungsgüte in der aktuellen Projektlaufzeit von *PiKS* zu sehen. Diese wird in Kapitel 7.1.1 übergreifend bewertet. Da *PiKS* auch über diese Projektlaufzeit hinaus wirken soll, wird in Kapitel 7.1.2 betrachtet, inwieweit es während dieser Zeit gelang, dauerhafte Veränderungen und neue Strukturen zu schaffen.

7.1.1 Umsetzung über zwei Jahre Projektlaufzeit

Präventionsprogramme können auf verschiedene Arten eingeführt werden. Als besonders wirksam hat sich dabei eine Implementierungsstrategie mit einer Kombination aus *top-down*- und *bottom-up*-Ansätzen erwiesen (Fixsen et al., 2013). Diese Kombination ist bei *PiKS* kon-

zeptionell verankert und wurde auch in der aktuellen Projektlaufzeit umgesetzt: Zum einen wurde „von oben“ ein Rahmen-Programm konzipiert und dessen Umsetzung begleitet. Zum anderen wurden die lokalen Akteure „von unten“ substantiell in die konkrete Planung und Durchführung der einzelnen Maßnahmen mit einbezogen.

Es wird unterschieden zwischen quantitativen Implementierungsfaktoren, z.B. „Wie häufig wurde eine bestimmte Maßnahme umgesetzt?“ (Implementierungsumfang), und qualitativen Implementierungsfaktoren, z.B. „Wie gut wurde eine bestimmte Maßnahme umgesetzt?“ (Implementierungsgenauigkeit). Insgesamt ist davon auszugehen, dass in beiden Dimensionen eine 100%ige Umsetzung eines Programms unrealistisch ist (Durlak & DuPre, 2008). Wie hoch die prozentuale Umsetzung eines Programms sein muss, damit es wirken kann ist schwierig zu beziffern und abhängig von den Programminhalten. Einige Autoren geben durchschnittliche Pauschalangaben an, welche als ungefähre Richtwert dienen können. So nehmen etwas Fagan und Mihalic (2003) an, dass 60% und mehr an Implementierungsumfang und -genauigkeit ausreichend für die Wirksamkeit eines Programms sind. Bei einzelnen Bausteinen von *PiKS* ist es möglich, sich die prozentualen Umsetzungsanteile näher anzuschauen. So wurde etwa das Training sozial-emotionaler Kompetenzen (*Faustlos*) in der aktuellen Projektlaufzeit von etwa 80% der Pädagoginnen umgesetzt, was eine entsprechend hohe Umsetzungsquote darstellt. Entsprechend der oben genannten Annahmen ist dies Quote ausreichend für eine potentielle Wirkung des Trainings. Allerdings ist zu beachten, dass sich diese Anteile nur auf die Selbstangaben der Pädagoginnen zum Implementierungsumfang stützen. Diese können einerseits durch eine Tendenz zur sozialen Erwünschtheit verzerrt sein und sagen andererseits nichts über die Qualität der Umsetzung des sozial-emotionalen Kompetenztrainings aus.

Bezogen auf den Gesamtrahmen von *PiKS* ist es kaum möglich, konkrete Prozentzahlen für die Umsetzung festzumachen. Gerade die Überprüfung der Implementierung von schulweiten Mehr-Ebenen-Programmen stellt eine besondere Herausforderung dar (Juvonen & Graham, 2014). Grundsätzlich ist das Konzept von *PiKS* so konzipiert, dass es von vorneherein eine gute Implementierung so weit wie möglich unterstützt. Dies wird durch Strukturen wie die externe Unterstützung und die hohe Anpassungsfähigkeit an die spezifischen Einrichtungen ermög-

licht. Gerade diese Adaptivität von *PiKS* erschwert allerdings einen Vergleich von Ursprungskonzept und tatsächlich Umgesetztem, also die Analyse der Umsetzungstreue. Hier kann lediglich die Umsetzung der verbindlichen Bausteine als Indikator für die Implementierungsgüte gesehen werden. Im aktuellen Projektzeitraum, dessen evaluative Begleitung nach zwei Jahren beendet war, wurde nur ein Teil der verbindlichen Bausteine umgesetzt. Implementiert wurden in den teilnehmenden KiTas und Schulen entsprechend der Prozess-Evaluation (s. Kap. 6.2) und aus Sicht der Programm-Managerin die Elemente Befragung und Problemanalyse, Einbeziehung in Entscheidungen, Gemeinsames Verständnis zum angemessenen Umgang mit Konflikten, der Einbezug vorhandener Maßnahmen, Prozessreflexionen, Fortbildung von Pädagoginnen und das Training sozial-emotionaler Kompetenzen. Die Elemente Ressourcenorientierung, gemeinsame Gruppen- bzw. Klassenregeln, Einbeziehung der Eltern und Identifikation individueller Probleme wurden aus Sicht der Programm-Managerin in Ansätzen implementiert, erfordern jedoch eine deutliche Vertiefung. Die Einbeziehung der Eltern könnte z.B. dadurch vertieft werden, dass alle Eltern zu Beginn der KiTa- bzw. Grundschulzeit von den zuständigen ErzieherInnen bzw. Lehrkräften zuhause besucht werden. Dies würde einen ausgesprochen positiven ersten Kontakt darstellen, der eine gute Basis für die zukünftige Zusammenarbeit – auch in Problemsituationen – bildet. Diese Maßnahme würde anfänglich einen hohen Zeitaufwand für die beteiligten Pädagoginnen bedeuten, könnte aber dauerhaft zu einer positiven und konstruktiven Beziehung zwischen Elternhaus und KiTa bzw. Schule führen. In der betrachteten Projektlaufzeit erwies sich die Begleitung durch eine externe Programm-Managerin als zentral für die Einführung und konsequente Umsetzung aller Maßnahmen. Mit Hilfe dieser externen Unterstützung wurden immer wieder Arbeitsprozesse erleichtert, gebündelt und koordiniert.

7.1.2 Nachhaltigkeit der Implementierung

Bei der Implementierung von neuen Programmen ist es wichtig, neben der Güte der aktuellen Implementierung auch die langfristige und nachhaltige Umsetzung zu betrachten. Der Begriff Nachhaltigkeit wird häufig unspezifisch verwendet, um Programme positiv zu beschreiben. Um seinem inflationären Gebrauch vorzubeugen, sollte er mit konkreten Inhalten gefüllt werden. Gerade in KiTas und Schulen wandeln sich ständig äußere Bedingungen: Jährlich verän-

derte Gruppenzusammensetzung bzw. Schülerschaft, eine damit veränderte Elternschaft, Personalwechsel und die Änderung äußerer (politischer) Umstände. Ein Programm trotz dieses Wandels konstant umzusetzen, stellt eine besondere Herausforderung dar. Grundsätzlich ist eine langfristige Implementierung bei mehrschichtigen Programmen leichter zu erreichen als bei einzelnen Maßnahmen (Juvonen & Graham, 2014). Da mehrere Ebenen und Personen involviert sind, ist das Programm bereits stärker in den Strukturen der Einrichtung verankert. Gerade diese Strukturen sollten also von Beginn an systematisch verstärkt und aufgebaut werden. Besonders das Engagement der Einrichtungsleitung ist von hoher Bedeutung für den Erfolg eines Programms (Desimone, 2002). Doch diese sollte nicht allein für die Implementierung eines Programms verantwortlich sein: Wenn auch andere Kolleginnen und ggf. sogar Elternvertreterinnen in zentrale Prozesse eingebunden sind, verteilt sich zum einen der Arbeitsaufwand, zum anderen steigt die Identifikation mit und somit das Engagement für das Programm bei den Beteiligten. Auch die Bildung von „Implementierungsteams“ ist sinnvoll (Odgen & Fixsen, 2014): Wenn jeweils eine Gruppe von Personen für bestimmte Aufgaben zuständig ist, kann der Wegfall Einzelner besser aufgefangen werden.

In der aktuellen Projektlaufzeit von *PiKS* zeigte sich über den Zeitraum von zwei Jahren eine Inkonsistenz in der quantitativen und qualitativen Umsetzung einzelner Maßnahmen. So fanden im ersten Jahr in den meisten Einrichtungen regelmäßige Prozessreflexionen statt, im zweiten Jahr nahm deren Anzahl ab. Im Laufe der Zeit bildeten sich jedoch Strukturen, die die langfristige Umsetzung des Programmes begünstigen, insbesondere wurden einzelne Teams für die Umsetzung bestimmter Maßnahmen eingesetzt. So bildete sich etwa eine regelmäßig tagende Arbeitsgruppe zur Koordination des Übergangs zwischen KiTa und Schule aus Vertreterinnen aller Einrichtungen. Die KiTa- und Schulleiterinnen unterstützten das Programm in sehr hohem Umfang. In allen teilnehmenden KiTas und Schulen wurde *PiKS* in die KiTa-Konzeption bzw. das Schulprogramm aufgenommen. Auf diese Weise sind eine feste Verankerung des Programms und eine Berücksichtigung bei zukünftigen Strukturentscheidungen gewährleistet. Für die Nachhaltigkeit bei der Ausweitung von *PiKS* auf weitere Standorte, sollten auch dort jeweils Festschreibungen in Einrichtungsprogrammen angestrebt werden.

7.2 Kritische Würdigung der Evaluationsmethodik

Um zu überprüfen, ob die Implementierung des Programms *PiKS* in der aktuellen Projektlaufzeit die gewünschten Effekte (s. Kap. 3.1) hatte, wurde eine umfangreiche summative Wirkungsevaluation durchgeführt. Im Folgenden werden zunächst zentrale Elemente der Evaluationsmethodik kritisch beleuchtet: Das Untersuchungsdesign war Ausgangspunkt für den Aufbau der Evaluation (Kap. 7.2.1). Im Rahmen des Designs wurden verschiedene Messinstrumente ausgewählt, um verschiedene Personengruppen zu untersuchen. Da die Stichprobe und die entsprechend verwendeten Untersuchungsinstrumente zusammenhingen, werden sie in Kapitel 7.2.2 gemeinsam betrachtet. In Kapitel 7.2.3 werden schließlich die verwendeten statistischen Analysen kritisch beleuchtet.

7.2.1 Untersuchungsdesign

Einrichtungen, an denen das Programm durchgeführt wurde (Projekteinrichtungen, PE) wurden in Hinblick auf die Ziele von *PiKS* verglichen mit Einrichtungen, an denen das Programm nicht durchgeführt wurde (Vergleichseinrichtungen, VE). Dabei erfolgte die Zuteilung zu PE oder VE nicht zufällig. Während sich die PE um die Programmteilnahme bewarben, wurden zur Gewinnung der VE Einrichtungen gezielt angesprochen – auch wenn sie sich nicht für die Programmteilnahme beworben hatten. Solch ein quasiexperimentelles Vorgehen ist in der Feldforschung üblich und hat eine hohe externe Validität. Die interne Validität solcher Untersuchungen ist dagegen gefährdet durch Variablen, die sich aufgrund der nichtzufälligen Gruppenzuweisung systematisch unterscheiden können. Einige dieser Variablen (z.B. Geschlecht, Alter) können mit erhoben werden um zu überprüfen, ob sie zwischen den Gruppen systematisch variieren. Es ist jedoch anzunehmen, dass es noch weitere, nicht beobachtete, Variablen gibt, in denen sich nicht zufällig ausgewählte Gruppen unterscheiden. Bei einem experimentellen Vorgehen mit randomisierter Gruppenzuweisung kann dagegen davon ausgegangen werden, dass es keine systematischen Unterschiede zwischen den Gruppen gibt. Unter Abwägung der Anwendung höchster wissenschaftlicher Standards einerseits und der Praktikabilität und realistischen Abbildung der Bedingungen im KiTa- und Schulalltag andererseits (Shadish, Cook & Campbell, 2002), wurde für die vorliegende Evaluation das beschriebene quasiexperimentelle Design gewählt. Der Überprüfung der Vergleichbarkeit von PE und VE muss

daher besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. In der vorliegenden Evaluation geschah dies zum einen durch eine ausführliche Vergleichbarkeitsanalyse der demographischen Variablen der beiden Gruppen (s. Kap. 5.3). Zusätzlich fand eine Befragung vor Beginn der Intervention statt. Die Daten dieses Messzeitpunktes konnten dann bei den einzelnen Analysen herangezogen werden, um die Ausgangswerte von PE und VE zu vergleichen. Dabei zeigte sich in vielen Analysen einzelner Variablen, dass sich PE und VE vor Beginn der Intervention nicht signifikant unterschieden. In diesen Analysen konnten die Verläufe von PE und VE über die weiteren Messzeitpunkte direkt miteinander verglichen werden. In einigen Analysen gab es jedoch sogenannte Pretest-Unterschiede. Die Interpretation der Ergebnisse war hier schwieriger.

Nach der ersten Datenerhebung erfolgten zwei weitere Messzeitpunkte ein bzw. zwei Jahre später. Da gerade systemische Schulentwicklungsprozesse wie *PiKS* eine komplexe Implementierung beinhalten, sind Erfolge häufig erst nach einer gewissen Zeit sichtbar. Häufig steigen Unterschiede erst ab dem zweiten Jahr nach Beginn eines neuen Programms kontinuierlich an (Desimone, 2002). Gerade wenn ein Programm auf kontextuellen Wandel wie die Änderung von Einrichtungsklima und Normen abzielt, sind längerfristige Follow-Up-Untersuchungen sinnvoll, um messbare Ergebnisse zu erhalten (Bradshaw, 2015). Zudem sind – gerade in den ersten Monaten nach Programmbeginn – sogenannte Sleeper-Effekte möglich: Durch Präventions- und Interventionsprogramme können sich zu Beginn Probleme verstärken, weil mehr Aufmerksamkeit auf sie gerichtet wird. Erst mit zunehmender Adaptation des Programms und wenn alle Beteiligten sich daran gewöhnt haben, können positive Effekte beobachtet werden (Schick & Ott, 2002). Der Untersuchungszeitraum von zwei Jahren in der aktuellen Evaluation ist größer als in vielen anderen Programm-Evaluationen, in denen häufig nur wenige Wochen oder Monate zwischen den einzelnen Messzeitpunkten liegen. Rückblickend lässt der Verlauf der Implementierung von *PiKS* (s. Kap. 7.1) jedoch vermuten, dass das Programm mit der Zeit noch besser an den Einrichtungen etabliert sein wird und dann noch stärkere Veränderungen messbar sind – ggf. auch in Bereichen, in denen in der aktuellen Evaluation keine Effekte gefunden werden konnten.

Zudem handelt es sich bei *PiKS* um ein primärpräventives Programm, das darauf abzielt, der Entstehung von aggressivem und gewalttätigem Verhalten im gesamten Verlauf der kindlichen Entwicklung vorzubeugen. Um dieses Ziel zu überprüfen, wäre eine evaluative Begleitung der Teilnehmenden über einen wesentlich längeren Zeitraum, ggf. sogar Jahrzehnte, sinnvoll. Einzelne Programmevaluationen haben dies tatsächlich umgesetzt. So werden etwa im „High Scope Perry Preschool Program“ Kinder, die seit 1962 an einem Vorschul-Programm zur Förderung ihrer Selbstständigkeit teilgenommen haben, bis heute regelmäßig untersucht. Die neusten Ergebnisse dazu wurden 2009 veröffentlicht und zeigen, dass 37 Jahre nach Implementierung des Programms messbare Vorteile in sozialen und sozio-ökonomischen Variablen der Programmteilnehmenden im Vergleich zu einer seit Programmbeginn bestehenden Kontrollgruppe zu beobachten sind (Muennig, Schweinhart, Montie & Neidell, 2009). Es wäre sehr spannend, entsprechend zu beobachten, wie sich die Kinder, die an *PiKS* teilgenommen haben, im Laufe ihres Lebens entwickeln.

7.2.2 Stichprobe und Datenerhebung

Um zu messen, inwieweit die Ziele von *PiKS* erreicht wurden, wurden verschiedenen Personengruppen anhand unterschiedlicher Messinstrumente untersucht. Bei den einzelnen Messinstrumenten traten spezifische Herausforderungen auf, die im Folgenden ausführlich dargestellt werden. Bei den Instrumenten und Skalen, in denen die Testwerte so ausfielen, wie es die aus Theorie und Empirie abgeleiteten Hypothesen vorgaben, kann diese Übereinstimmung zwischen Ergebnis und Theorie als Indiz für die Konstruktvalidität der Instrumente gewertet werden (Bortz & Döring 2006).

Der Einsatz von standardisierten Fragebögen für Eltern, Pädagoginnen und Schüler war vergleichsweise ökonomisch und stellte eine hohe Objektivität sicher. Allerdings erfassen Fragebögen jeweils nur sehr begrenzte Verhaltensausschnitte und bilden lediglich die sehr subjektive Einschätzung der befragten Personengruppen ab.

Dagegen haben Verhaltensbeobachtungen eine hohe externe Validität, da sie Verhalten realitätsnah erfassen. Wird das Verhalten unter standardisierten Bedingungen und von geschulten Personen beobachtet und bewertet, kann davon ausgegangen werden, dass der Einfluss von

Verzerrungen im Gegensatz zu anderen Verfahren reduziert wird (Margraf-Stiksrud, 2010). Neben dem hohen erforderlichen Aufwand haben Verhaltensbeobachtungen den Nachteil, dass die Gefahr einer Reaktivität besteht: Durch die Anwesenheit einer Beobachterin verhalten sich die beobachteten Personen ggf. anders als üblich. Außerdem finden externe Beobachtungen meist zu einzelnen Gelegenheiten statt – sie bilden also ein eingeschränktes Verhaltensspektrum von Personen in einem spezifischen Kontext ab.

Standardisierte Interviews haben ebenfalls eine hohe Objektivität. Sie ermöglichen gegenüber Fragebögen jedoch ausführlichere und komplexere Befragungen, da durch das eins-zu-eins-Setting individuelle Nachfragen gestellt und die Antworten besser interpretiert werden können. Gerade bei kleinen Kindern, die noch nicht lesen und schreiben können, stellt dieses Verfahren eine gute Möglichkeit dar, Informationen detailliert zu erfassen. Auch Interviews sind allerdings vergleichsweise zeitaufwändig.

Um die Vorteile unterschiedlicher Instrumente zu nutzen, wurden in der vorliegenden Evaluation alle genannten Untersuchungsmodalitäten verwendet. Da die Messinstrumente jeweils nur einzelne Personengruppe untersuchten, ist bei allen Analysen zu berücksichtigen, dass es sich bei den Antworten lediglich um die Wahrnehmung der Eltern, Pädagoginnen oder Kinder handelt und diese entsprechend interpretiert werden müssen. Lediglich die Verhaltensbeobachtungen stellen neutralere Untersuchungen dar, die aber aufgrund ihres zeitlichen Aufwands nur an einer kleinen Zahl von Kindern und in einem begrenzten Zeitrahmen erfolgen konnten.

Eltern-Fragebogen

Der Eltern-Fragebogen bestand inhaltlich aus verschiedenen Teilen. Die selbst konstruierten Fragen zur Bewertung von Emotionsregulationsstrategien (FBE) dienten in der vorliegenden Arbeit hauptsächlich der Validierung des durch die Eltern wahrgenommenen Konzepts sozialer Kompetenzen gegenüber der Einschätzung der Pädagoginnen. Hierfür erzielten sie gute Ergebnisse (s. Kap. 6.3.5). Die FBE sind auch als Instrument zu betrachten, das Hinweise auf die Normen bzgl. Konfliktlösungsstrategien verschiedener Personen gibt. Zur weiteren Ver-

wendung der Fragen sind allerdings ausführliche Item- und Skalenanalysen zur Validierung notwendig.

Der Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) ist ein vielfach verwendetes, valides und reliables Instrument. Dies wurde durch die zufriedenstellenden Reliabilitäten in der vorliegenden Untersuchung bestätigt. Für die analysierte Dimension *Prosoziales Verhalten* bestätigte sich die Konstruktvalidität faktorenanalytisch zum ersten Messzeitpunkt und durch seine Messäquivalenz über die drei Befragungszeitpunkte. Es gab zu allen Zeitpunkten einen signifikanten Geschlechtseffekt: Mädchen wurden von ihren Eltern sozial kompetenter eingeschätzt als Jungen. Die Fragen des SDQ beschreiben einzelne Verhaltensweisen von Kindern, für die Eltern einschätzen sollen, wie sehr sie auf ihr Kind zutreffen. Es ist dabei davon auszugehen, dass die Eltern zur Beurteilung eine soziale Bezugsnorm verwenden: Sie vergleichen z.B. die Hilfsbereitschaft ihres Kindes mit der Hilfsbereitschaft anderer Kinder im gleichen Alter. Durch diese Bewertungsform lassen sich individuelle Veränderungen schlechter messen, da sich zwar das absolute prosoziale Verhalten aller Kinder über die Zeit ändern kann, sich dies aber nicht unbedingt in einer durch die Eltern berichteten Veränderung niederschlägt.

Der Bully-Victim-Questionnaire (BVQ) ist ein Instrument zur Erfassung aggressiven Verhaltens unter Kindern, das in vielen Evaluationen von Gewaltpräventionsprogrammen verwendet wird. Dabei werden die Eltern befragt, welches aggressive Verhalten gegenüber ihrem Kind ausgeübt wurde. Durch diese „Opferperspektive“ können Verzerrungen aufgrund sozialer Erwünschtheit vermieden werden. Eltern müssen so nicht versuchen, ihr Kind möglichst positiv darzustellen, wie es bei der Frage nach der Täterschaft von Aggressionen wahrscheinlich wäre. In konfirmatorischen Faktorenanalysen konnte sowohl für KiTa- als auch für Schulkinder ein gemeinsamer Aggressionsfaktor nachgewiesen werden (wenn einzelne Items nicht berücksichtigt wurden), was auf eine hohe Konstruktvalidität hinwies. Bei den nicht berücksichtigten Items handelte es sich um solche, die auch augenscheinlich keine große Relevanz für die Altersgruppe hatten: Bei allen KiTa- und Schul-Kindern war es das Item „Andere Kinder haben meinem Kind Geld oder andere Dinge weggenommen oder kaputt gemacht“. Diese Form von Aggression scheint bei bis zu 10-jährigen Kindern also noch keine Rolle zu spielen. Bei den KiTa-Kindern fiel zusätzlich das Item „Andere Kinder haben über mein Kind Lügen und

Gerüchte verbreitet“ heraus – anscheinend eine Form von Aggression, die erst ab der Grundschule eine Rolle spielt. Da die relevanten Aggressionsformen also für KiTa- und Grundschulkinder nicht identisch waren, ist es erklärbar, dass sich insbesondere bei den KiTa-Kindern keine Messäquivalenz über den kompletten Untersuchungszeitraum nachweisen ließ: Im Laufe der Entwicklung von Kindern verändert sich offenbar, was Eltern als aggressives Verhalten wahrnehmen und was nicht. Dies geht mit theoretischen Annahmen einher, nach denen bestimmte aggressive Verhaltensweisen im frühen Kindesalter durchaus üblich sind, im weiteren Verlauf der Entwicklung jedoch als auffällig gelten (Tremblay, 2010). Zu allen Messzeitpunkten wies die Skala Aggression in der vorliegenden Untersuchung zufriedenstellende Reliabilitäten auf.

Weitere Fragen zur Überprüfung der Implementierungsgüte und zur retrospektiven Einschätzung der Veränderung durch das Programm wurden selbst erstellt. Da diese Fragen einzeln ausgewertet wurden, wurden keine Skalenanalysen durchgeführt. Von den retrospektiven Fragen waren nur zwei („Veränderung im Konfliktverhalten meines Kindes“, „Veränderung in meinem eigenen Umgang mit Konflikten“) individuell auf das ausfüllende Elternteil bezogen. Die anderen Fragen (z.B. „Veränderung im Konfliktverhalten aller Kinder an der KiTa/Schule“) waren dagegen Einschätzungen für die jeweiligen Einrichtungen insgesamt. Hier war es besonders relevant, die Nestung der Eltern in Gruppen bzw. Klassen zu berücksichtigen, um Verzerrungen durch die hierarchische Struktur der Daten zu vermeiden (s. Kap. 6.1.5).

Die Einschätzungen der Eltern waren naturgemäß sehr subjektiv. Insbesondere die Fragen, die sich auf das Verhalten der Kinder in der KiTa bzw. Schule bezogen (v.a. BVQ und retrospektive Fragen zur Veränderung in der KiTa/Schule), konnten Eltern häufig nicht auf der Basis festen Wissens beantworten. Dies wurde von mehreren Eltern im Fragebogen angemerkt. Auch die Einschätzungen für die anderen Fragen beruhten lediglich auf dem Verhalten der Kinder, das die Eltern zuhause und in der Freizeit wahrnehmen. Dies kann von dem Verhalten des Kindes in der KiTa bzw. Schule deutlich abweichen (Cantwell et al., 1997).

Der Eltern-Fragebogen wurde von den Untersucherinnen über die Kinder an die Eltern verteilt, was eine effiziente Möglichkeit der Verteilung darstellte. Dabei konnten nur diejenigen

Eltern berücksichtigt werden, deren Namen durch eine Einverständniserklärung zur Teilnahme ihres Kindes bekannt war. Von diesen Eltern beantworteten etwa 90%, den Fragebogen zu mindestens einem der Messzeitpunkte (s. Kap. 5.3.1). Diese Quote ist als hoch einzuschätzen und könnte unter anderem dadurch zu erklären sein, dass die Pädagoginnen die Fragebögen von den Eltern einsammelten: Ein guter Kontakt zwischen Datensammlern (Pädagoginnen) und Datengebern (Eltern) erhöht die Rückgabequoten (Lösel et al., 2013). Es ist unklar, warum 10% der Eltern zu keinem Zeitpunkt an der Befragung teilnahmen. Da es sich nur um die Eltern handelte, die sich auch mit der Teilnahme ihres Kindes einverstanden erklärt hatten, entstand der fehlende Rücklauf wahrscheinlich nicht durch grundsätzliche Ablehnung gegenüber der Befragung. Einige Eltern berichteten, die Fragebögen nicht erhalten zu haben. In wie weit dies tatsächlich der Fall war, lässt sich nicht überprüfen. Weiterhin könnte es möglich sein, dass die Länge des Fragebogens von einigen Eltern als zu umfänglich gesehen wurde oder Widerstand gegen die festen und damit eng begrenzten Antwortformate bestand. Beides wurde in einzelnen Kommentaren von Eltern zum Fragebogen angemerkt. Zusätzlich könnten einige Eltern Sorge gehabt haben, dass ihre Antworten nicht anonym genug behandelt würden. Hierauf deuten Anfragen von Eltern nach individuellen Ergebnissen ihres Kindes hin. Offenbar wurde das Prinzip der anonymen und rein mittelwertbezogenen Auswertung nicht allen Eltern deutlich. Dies könnte in einzelnen Fällen ebenfalls Widerstand ausgelöst haben.

Da die Höhe der Rücklaufquoten in PE und VE ähnlich waren, ist nicht von einem selektiven Ausfall aufgrund der Interventionsteilnahme oder Nichtteilnahme auszugehen. Bei weiteren Drop-Out-Analysen (Kap. 6.1.2) zeigte sich, dass es bei einem Großteil der demographischen und inhaltlichen Variablen keinen bedeutsamen Unterschied gab zwischen Eltern, die den Fragebogen zu einem Zeitpunkt ausgefüllt hatten und Eltern, die den Fragebogen zu allen Zeitpunkten ausfüllten. Dies lässt vermuten, dass es auch bei den Eltern, die den Fragebogen überhaupt nicht ausfüllten, keine bedeutsamen Unterschiede in den Variablen gab.

Die demographischen Daten waren weitgehend vergleichbar zwischen den Eltern in den PE und in den VE (s. Kap. 5.3.1). Lediglich die Häufigkeit niedriger Bildungsabschlüsse der Mütter lag in den VE signifikant höher als in den PE. Bei den Bildungsabschlüssen der Eltern, die als Indikator für den sozio-ökonomischen Status der Familie verwendet wurden, ist zu berück-

sichtigen, dass freiwillige Untersuchungsteilnehmerinnen meist eine bessere schulische Ausbildung haben als Nicht-Teilnehmende (Bortz & Döring, 2006). In der vorliegenden Untersuchung sind in diesem Sinne diejenigen Eltern Teilnehmende, die den Fragebogen ausfüllten, unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zu PE oder VE. In der befragten Stichprobe hatten nur 10% aller Eltern einen niedrigen Bildungsabschluss. Dies liegt deutlich unter der Quote von ca. 40% in der Allgemeinbevölkerung. Allerdings ist die Altersspanne der Allgemeinbevölkerung weit höher als die der in der vorliegenden Arbeit befragten Eltern. Die Diskrepanz im Anteil niedriger Bildungsabschlüsse zwischen Stichprobe und Allgemeinbevölkerung lässt sich also dadurch erklären, dass ältere Menschen häufig einen niedrigeren Bildungsabschluss aufweisen.⁹⁸ Auch der Anteil von hohen Bildungsabschlüssen war in der Stichprobe (ca. 20%) jedoch deutlich niedriger als in der Allgemeinbevölkerung (ca. 30%). Da jüngere Menschen in der Regel einen höheren Bildungsabschluss haben,⁹⁹ ist diese Diskrepanz erstaunlich. Ggf. lässt sie sich dadurch erklären, dass in der vorliegenden Untersuchung nur Personen aus dem ländlichen Raum befragt wurden, wo der Bildungsstand allgemeine etwas geringer ist als in städtischen Gebieten. Die von Bortz und Döring (2006) angenommene Überrepräsentation von hohen Bildungsabschlüssen bei Untersuchungsteilnehmenden (s.o.) wurde in der vorliegenden Evaluation also nicht beobachtet.

Pädagoginnen-Fragebogen

Auch der Pädagoginnen-Fragebogen war in verschiedene Teile gegliedert. Wie der Eltern-Fragebogen enthielt er Fragen zur Bewertung von Emotions-Regulations-Strategien (FBE). Statt Verhaltensweisen „ihres“ Kindes einzuschätzen, sollten die Pädagoginnen allerdings das Verhalten eines Kindes generell einschätzen. Hierdurch war die Bedeutung der Fragen im FBE zwischen Eltern und Pädagoginnen leicht verschoben. Da sich die Antworten jedoch auf derselben (individuellen) Ebene befanden, war der Vergleich der Bewertung von Emotionsregulationsstrategien zwischen Eltern und Pädagoginnen zulässig. Es zeigte sich, dass beide Personengruppen ähnliche Bewertungen der verschiedenen Strategien vornahmen (s. Kap. 6.3.5).

⁹⁸ Dies lässt sich aus der Tatsache ableiten, dass laut den Angaben des Statistischen Bundesamtes (2014) jedes Jahr der Bevölkerungsanteil mit niedrigem Bildungsabschluss sinkt.

⁹⁹ Dies lässt sich aus der Tatsache ableiten, dass laut den Angaben des Statistischen Bundesamtes (2014) jedes Jahr der Bevölkerungsanteil mit hohem Bildungsabschluss steigt.

Die Pädagoginnen beantworteten ebenfalls die Fragen des Bully-Victim-Questionnaire (BVQ). Skalenanalysen ergaben, dass sich auch hier ein über drei Messzeitpunkte messäquivalenter Gesamtfaktor *Aggression* bilden ließ. Ein ebenfalls passendes Modell war die Unterteilung in zwei Aggressionsfaktoren: *Direkte* und *indirekte Aggression*. Interessanterweise bildete das Item „Andere Kinder haben andere Kinder absichtlich nicht mitmachen lassen oder absichtlich nicht beachtet“ in beiden Modellen einen eigenen Faktor – die Pädagoginnen sahen dieses Verhalten also offenbar nicht als Teil eines Gesamtkonstrukts *Aggression* oder als Teil von direkter oder indirekter Aggression. Dieses Item ließ sich jedoch sowohl bei Eltern von KiTa-Kindern als auch bei Eltern von Schul-Kindern dem Gesamtkonstrukt *Aggression* zuordnen. Während Eltern den sozialen Ausschluss ihrer Kinder, also ein relational aggressives Verhalten, als Aggression wahrnahmen, war dies bei Pädagoginnen nicht der Fall. Dies entspricht den theoretischen Annahmen, dass Lehrkräfte weniger sensibel für die Wahrnehmung indirekt aggressiver Verhaltensweisen sind (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2005). Eine mögliche Erklärung ist, dass verdeckte Formen aggressiven Verhaltens selten beobachtbar sind und Eltern durch ein engeres Vertrauensverhältnis zu ihren Kindern eher davon berichtet bekommen.

Im BVQ wurden die Pädagoginnen im Gegensatz zu den Eltern nicht nach einzelnen Kindern gefragt, sondern zum Verhalten aller Kinder in ihrer KiTa bzw. Schule. Aus einer Beurteilung auf der individuellen Ebene durch die Eltern wurde dadurch eine Beurteilung auf der Gruppen- bzw. Klassenebene. Die Antworten des BVQ sind also zwischen Eltern und Lehrkräften nicht direkt vergleichbar, können aber nebeneinander betrachtet werden.

Weitere Fragen zur Überprüfung der Implementierungsgüte und zur retrospektiven Einschätzung der Veränderung durch das Projekt wurden selbst erstellt. Da diese Fragen einzeln ausgewertet wurden, wurden keine Skalenanalysen durchgeführt. Die retrospektiven Fragen sind im Gegensatz zu denen der Eltern alle auf der Gruppen-/Klassen- bzw. Einrichtungsebene zu sehen. Offensichtlich ist dies bei Fragen wie z.B. „Veränderung im Konfliktverhalten aller Kinder“, es trifft jedoch auch auf Fragen wie z.B. „Veränderung in meinem Umgang mit Konflikten“ zu. Obwohl hier die Veränderung im persönlichen Verhalten der Pädagoginnen erfragt wurde, hat dies immer einen Einfluss auf alle Kinder einer Gruppe bzw. Klasse und ist daher

auf dieser Ebene zu verorten. Auch in den anderen Fragebogenbereichen für die Pädagoginnen wurden nur Gesamt-Einschätzungen der Gruppe bzw. Klasse betrachtet, und nicht die einzelner Kinder. Alle Ergebnisse für die Pädagoginnen sind daher auf der Gruppen-/Klassenebene zu sehen.

Wie bei den Eltern, sind die Einschätzungen der Pädagoginnen ebenfalls sehr subjektiv. Erzieherinnen und Lehrkräfte erleben Kinder hauptsächlich in der KiTa bzw. Schule und damit in einem sehr eingeschränkten Kontext. Da es vielfach um die Einschätzungen von Kindern in genau diesem Kontext ging, können Pädagoginnen hier ggf. fundiertere Einschätzungen vornehmen als Eltern.

Die Fragebögen für die Pädagoginnen enthielten eine ausführliche Beschreibung der Sicherstellung von Anonymität, analog zu den Eltern-Fragebögen. Trotzdem waren bei den zurückgegebenen Bögen teilweise die Zuordnungs-codes entfernt worden, was bei den Eltern nicht geschah. Dies lässt darauf schließen, dass die Pädagoginnen besonders sensibel für mögliche Verletzungen der Anonymität ihrer Antworten waren, was möglicherweise auch dazu geführt haben könnte, dass sie mehr sozial erwünschte Antworten gaben. Auch die etwas höheren Rücklaufquoten in den VE können ggf. durch Zweifel an der Anonymität erklärt werden: Die Pädagoginnen in den VE hatten wenig Bezug zu den Untersucherinnen und somit wahrscheinlich weniger Sorge, dass ihre Antworten die zukünftige Zusammenarbeit beeinflussen bzw. in irgendeiner Art an weitere Akteure (z.B. Eltern, Schulleitung) gelangen könnten.

Die Pädagoginnen in den PE waren in ihren demographischen Variablen weitgehend vergleichbar mit den Pädagoginnen in den VE. Lediglich die Berufserfahrung an der aktuellen Einrichtung lag bei den Pädagoginnen der PE etwas höher.

Schüler-Fragebogen

Im Schüler-Fragebogen wurde ausschließlich der bereits validierte Bully-Viktimisierungs-Fragebogen für Kinder (BVF-K) verwendet. Er enthielt zum einen Items, die – analog zum BVQ der Eltern – erfragten, wie häufig die Kinder selbst Opfer aggressiven Verhaltens wurden. Diese sogenannte Skala *Erlebte Aggression*, ließ sich am besten durch eine Unterteilung in drei Aggressionsformen mit jeweils zwei Items abbilden: *Physische*, *verbale* und *relationale Ag-*

gression. Dabei korrelierten die beiden Items zu *physischer* und die beiden Items zu *verbaler Aggression* jeweils höher miteinander als die beiden Items zu *relationaler Aggression*. Das Konstrukt *relationaler Aggression* scheint also auch für die Kinder am wenigsten eindeutig zu sein. Eine direkte Vergleichbarkeit mit den Items der Eltern und Pädagoginnen war nicht gegeben, da die Items für Kinder anders formuliert waren und teilweise weniger konkrete Verhaltensweisen beschrieben (z.B. BVQ „Andere Kinder haben hässliche Dinge zu meinem Kind gesagt oder mein Kind in verletzender Weise beschimpft“, BVF-K „Wie oft wirst du von anderen Kindern böse angeschrien oder beschimpft“). Außerdem unterschied sich das Antwortformat: Während Eltern und Pädagoginnen auf einer 5-stufigen Skala konkrete Häufigkeiten angeben sollten (z.B. *einmal die Woche*), gab es bei Kindern nur die dreigestuften Antwortmöglichkeiten *nie*, *manchmal* und *oft*. Auswirkungen auf die Güteeigenschaften der Skalen sind durch diese unterschiedliche Zahl der Antwortmöglichkeiten jedoch nicht zu vermuten (Bortz & Döring, 2006).

Im selben Format wurde bei den Kindern zusätzlich die Skala *Ausgeübte Aggression* erfragt. Im Gegensatz zu den Eltern wurden die Kinder darin gebeten einzuschätzen, wie häufig sie selbst Täter von aggressiven Verhaltensweisen waren. Hier war die Gefahr von Verzerrungen hinsichtlich sozialer Erwünschtheit besonders hoch: Es ist davon auszugehen, dass Kinder bei ihren Antworten berücksichtigen, dass aggressives Verhalten von Erwachsenen als negativ erachtet wird und entsprechend selteneres Vorkommen berichten. In der Skala *Ausgeübte Aggression* ließen sich die Items zu *relationaler Aggression* nicht in eine Faktorenstruktur einbinden: Die Kinder nahmen demnach sozial ausschließende Verhaltensweisen nur dann als Aggression wahr, wenn sie davon betroffen waren, aber nicht, wenn sie sie selbst ausübten. Die anderen Items ließen sich sowohl in einem gemeinsamen Faktor *direkte ausgeübte Aggression* als auch in zwei Faktoren *verbale* und *physische Aggression* gut abbilden. Die Häufigkeit verschiedener Aggressionsformen unterschied sich im Mittel nicht. Allerdings gaben die Kinder für alle Dimensionen *erlebter Aggression* etwas höhere Mittelwerte an als für die Dimensionen *ausgeübter Aggression*.

Weiterhin wurden die Kinder nach *erlebtem* und *ausgeübtem sozialen Verhalten* gefragt. Hier ging es um tatsächlich ausgeübte Verhaltensweisen und nicht um dahinter liegende Kompe-

tenzen (wie z.B. in den Einzelinterviews). Die entsprechenden Items ließen sich nicht in zwei Faktoren abbilden, sondern bildeten einen gemeinsamen Faktor. Dieser bestand sowohl aus *ausgeübten* als auch aus *erfahrendem sozialen Verhalten* und wurde als *Soziale Interaktion* bezeichnet. Dieser Faktor war reliabel und messäquivalent über drei Zeitpunkte. Für Kinder scheint also eigenes soziales Verhalten und das soziale Verhalten anderer stark zusammenzuhängen. Diejenigen Kinder, die angeben selbst häufig nett zu anderen zu sein, empfinden auch das Verhalten anderer ihnen gegenüber als nett. Eine Kausalität lässt sich hieraus nicht abbilden, das Ergebnis stärkt aber die theoretische Annahme, dass sozial kompetentes Verhalten mit einer verbesserten sozialen Integration einhergeht (Petermann & Koglin, 2015).

Kinder erleben sich im Gegensatz zu ihren Eltern und den Pädagoginnen selbst in unterschiedlichen Kontexten und haben somit ggf. einen breiteren Blick auf ihr aggressives Verhalten in verschiedenen Situationen. Theoretisch wird zudem vermutet, dass Kinder selbst die zuverlässigste Informationsquelle für indirekt aggressives Verhalten sind, welches von Erwachsenen häufig nicht wahrgenommen wird (Petermann & Koglin, 2015). In der vorliegenden Arbeit wurde indirekte Aggression allerdings besonders von Eltern als Teil von Aggression wahrgenommen. Für Kinder war dies nur der Fall, wenn sie davon betroffen waren. Eigenes entsprechendes Verhalten wurde offenbar nicht als Aggression erlebt. Die Antworten auf die Probestfragen lassen darauf schließen, dass es bei den Kindern eine leichte Tendenz zu sozial erwünschtem Antworten gab. Dies bezog sich allerdings sowohl in den PE als auch in den VE auf allgemein sozial erwünschtere Verhaltensweisen. Die berichteten Häufigkeiten eigener aggressiver Verhaltensweisen könnten also etwas niedriger liegen, als dies im Bericht der Kinder der Fall war. Es ist jedoch nicht von einer systematische Verzerrung zwischen PE und VE auszugehen: Kinder im Grundschulalter verstehen wahrscheinlich nicht, dass in einer Befragung zu aggressivem Verhalten niedrigere Antworten erwartet werden, wenn an ihrer Schule ein Gewaltpräventionsprogramm stattfindet. Ob sie überhaupt verstehen, dass an ihrer Schule ein entsprechendes Programm durchgeführt wird, ist ebenfalls in Frage zu stellen.

Bei der Bewertung der Antworten der Schüler ist zu beachten, dass Kinder im Grundschulalter in ihrer retrospektiven Erinnerungsfähigkeit noch eingeschränkt sind (Cantwell et al., 1997). Die Kinder wurden, wie auch die Erwachsenen, in den Fragen gebeten, Verhaltensweisen des

letzten Schulhalbjahres einzuschätzen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass Kinder in besonderem Maße einer Gedächtnisverzerrung dahingehend erliegen, dass ihnen Vorfälle der letzten Tage und Wochen stärker präsent sind als länger zurückliegende Ereignisse.

Da die Schülerfragebögen unter Aufsicht der Untersucherinnen ausgefüllt wurden, musste hier der Aspekt der Anonymität besonders betont werden. Dies geschah einerseits, indem Kinder selbst die Zettel mit ihren Namen von den Fragebögen entfernen sollten. Andererseits wurde darauf hingewiesen, dass die Sitznachbarinnen nicht die Fragebögen einsehen sollten. Beide Punkte wurden von einem Großteil der Kindern sehr ernst genommen: Sie entfernten demonstrativ die Namenszettel, stellten Sichtschutze auf die Tische und verdeckten ihre Antworten, wenn die Untersucherinnen oder Lehrkräfte vorbei kamen. Einzelne Kinder hatten jedoch Schwierigkeiten mit den Fragebögen und ließen sich von den Lehrkräften helfen. Hier können Verzerrungen in Richtung sozialer Erwünschtheit entstanden sein. Da an den Befragungen ein Großteil der Schüler teilnahm, ist hier nicht von einem selektiven Drop-Out auszugehen. Lediglich die Kinder, die zufällig mit ihren Eltern weggezogen oder am Untersuchungstag krank waren, nahmen an einzelnen Befragungen nicht teil. Die Kinder nahmen die Befragungen offensichtlich als etwas Positives wahr: Bei der zweiten und dritten Untersuchung äußerten viele Kinder Freude darüber, wieder mitmachen zu dürfen.

Verhaltensbeobachtung

In der Verhaltensbeobachtung beobachteten und beurteilten die Untersucherinnen aggressive bzw. sozial kompetente Verhaltensweisen von Kindern. Dies geschah in sehr kurzen Zeitintervallen. Es konnten daher keine komplexen Handlungen, sondern nur konkrete Verhaltensweisen erfasst werden. Dadurch entstand einerseits weniger Interpretationsspielraum, sodass die Objektivität der Beurteilung erhöht wurde. Andererseits ließen diese kurzen Handlungssequenzen keine zuverlässige Einschätzung über die Valenz von Verhalten zu: In einigen Fällen kann die gleiche Verhaltensweise je nach Kontext sozial kompetent oder aggressiv sein (s. Kap. 2.1). Der Kontext wurde mit der Vorgehensweise des vorliegenden Beobachtungssystems nicht erfasst. Dass es keine bis sehr geringe Korrelationen zwischen den beiden Konstrukten aggressives und sozial kompetentes Verhalten gibt, spricht jedoch für die inkrementelle Validität der einzelnen Skalen. Bei *Aggressivem Verhalten* gab es zudem beachtliche bis

sehr hohe Beobachterübereinstimmungen – auch die Reliabilität ist hier also als sehr gut einzuschätzen. Bei *Sozial kompetentem Verhalten* war die Beobachterübereinstimmung und damit die Reliabilität deutlich geringer (s. Kap. 5.2.4).

Das Setting der Verhaltensbeobachtung unterschied sich deutlich zwischen KiTas und Schulen. Da möglichst freies Verhalten erfasst werden sollte, konnten die Beobachtungen in den KiTas im üblichen Gruppenalltag erfolgen – also in einem ähnlichen Kontext, wie ihn auch die Erzieherinnen tagtäglich erleben. In der Schule wurde dagegen das besondere Setting des Sportunterrichts gewählt. In den anderen Schulstunden herrscht eine wesentlich höhere Strukturierung, was zu deutlicher Reduktion von aggressiven Verhaltensweisen führen kann (Murphy et al., 1983). Eine am ehesten mit dem KiTa-Alltag vergleichbare Situation wäre die Schulpause gewesen. Da jedoch in der Pause alle Kinder einer Schule zusammenspielen, war es unmöglich, die Kinder einer Klasse in dem vorgegebenen Beobachtungsrahmen zu betrachten. Der Sportunterricht stellte somit einen Kompromiss von verhältnismäßig offenen Strukturen einerseits und der übersichtlichen Erfassung von Kindern einer Klasse andererseits dar. Die Beobachtung in diesem speziellen Unterricht reduziert jedoch die Vergleichbarkeit mit den Einschätzungen der Lehrkräfte, da jeweils die Klassenlehrkräfte von Kindern befragt wurden, welche nur in einigen Fällen den Sportunterricht durchführten. Bei allen Lehrkräften stellte das Verhalten der Kinder im Sportunterricht sicherlich nur einen kleinen Ausschnitt vom insgesamt beobachteten Verhalten dar. Trotz der Bemühungen um ein möglichst offenes Setting im Sportunterricht, wurden insbesondere aggressive Verhaltensweisen nur sehr selten beobachtet. Entsprechend war das Potential zu beobachtender Veränderungen gering, sodass das Verhaltensbeobachtungssystem als wenig veränderungssensibel eingestuft werden muss.

Es ist möglich, dass sich die beobachteten Kinder aufgrund der Anwesenheit von Untersucherinnen anders als üblich verhalten haben. Allerdings vergessen Versuchspersonen üblicherweise die Anwesenheit einer beobachtenden Person schnell (Margraf-Stiksrud, 2010). Da in der vorliegenden Studie alle Beobachtungen mit einer Gewöhnungsphase begannen und darüber hinaus wenig Kontaktaufnahmeversuche durch die Kinder verzeichnet wurden, ist von einer geringen Reaktivität auszugehen. Völlig auszuschließen ist sie jedoch nicht.

Die beobachteten Kinder stellten eventuell eine eingeschränkte Stichprobe dar. Die Auswahl der zu beobachtenden Kinder sollte theoretisch zufällig erfolgen, praktisch ergaben sich hier jedoch Schwierigkeiten. Da in den Gruppen bzw. Klassen häufig maximal zehn Kinder anwesend waren und ein Elterneinverständnis zur Beobachtung vorweisen konnten, wurden diese Kinder dann ohne weitere Auswahl alle beobachtet. Es ist zu vermuten, dass gerade Eltern von Kindern mit auffälligem Verhalten weniger häufig einer Beobachtung zustimmten.

Einzelinterviews

Für die Interviews wurde der standardisierte Leitfaden der IDS verwendet. Dieser enthielt die Untertests *Emotionen erkennen*, *Emotionen regulieren*, *Soziale Situationen verstehen* und *Sozial kompetent handeln*. Durch die Standardisierung der Durchführung und Auswertung sollte der Einfluss unterschiedlicher durchführender Personen gering und somit eine hohe Objektivität gewährleistet sein. Dies gelang bei drei der vier Untertests, beim Untertest *Emotionen regulieren* jedoch nicht (s. Kap. 5.2.5). Hier ließen die vorgegebenen Auswertungskategorien offenbar zu viel Spielraum, um einheitlich zur Bewertung heran gezogen werden zu können.

Die interviewten Kinder in den PE wurden zufällig aus dem Pool möglicher Kinder ausgewählt. Die Auswahl der Kinder in den VE erfolgte gezielt anhand demographischer Daten, um die Vergleichbarkeit mit den Kindern in den PE sicher zu stellen. In beiden Gruppen war die Auswahl der zu interviewenden Kinder dadurch eingeschränkt, dass nicht alle Eltern die Zustimmung für ein Einzelinterview mit ihrem Kind gaben. Wie bei der Verhaltensbeobachtung ist zu vermuten, dass Kinder mit auffälligem Verhalten seltener ein Elterneinverständnis für ein Interview bekamen. Diese Annahme wird dadurch bestätigt, dass einige Eltern mündlich anmerkten, ihr Kind sei unsicher in sozialen Interaktionen mit Fremden und sollte deshalb nicht an den Interviews teilnehmen. Gerade diese Fähigkeit zur sozialen Interaktion wurde jedoch in den Interviews erfragt. Die entsprechend eingeschränkte Auswahl an Kindern könnte also einen Einfluss auf die Ergebnisse gehabt haben.

7.2.3 Statistische Analysen

Um zu überprüfen, ob in der aktuellen Projektlaufzeit von *PIKS* die anvisierten Ziele erreicht wurden, wurde eine Vielzahl komplexer Analysen durchgeführt. Hierfür wurden die Daten zunächst umfangreichen Voranalysen unterzogen, um Verzerrungen der Ergebnisse durch die Verwendung unpassender Analysen zu vermeiden. Da sich weder in dem Fehlen von Fragebögen zu ganzen Zeitpunkten (Drop-Out-Analyse, Kap. 6.1.2), noch in dem Fehlen einzelner Werte innerhalb der Fragebögen (Kap. 6.1.3) eine Systematik zeigte, wurden mithilfe einer Statistik-Software die entsprechend fehlenden Daten durch geschätzte Werte aufgefüllt. Nur durch diese Schätzung war es möglich, alle vorhandenen Daten zu verwenden. Bei den längsschnittlichen Analysen hätten sonst nur die Daten derjenigen Personen berücksichtigt werden können, die zu allen drei Messzeitpunkten an der Untersuchung teilnahmen. Bei den Eltern-Fragebögen hätten ohne eine Schätzung fehlender Werte weniger als die Hälfte aller Eltern berücksichtigt werden können. Auch bei den anderen Verfahren wäre ein substantieller Teil an Daten aus den Analysen herausgefallen. Das Generieren künstlicher Daten durch deren Schätzung schien daher gerechtfertigt. Intuitiv erscheint es nicht ganz unproblematisch, wenn ein Teil der analysierten Daten gar nicht „echt“ ist, sondern durch ein Computerprogramm erzeugt wurde. Gerade bei der Messung von sozialen Merkmalen und Interaktionen könnte angenommen werden, dass die imputierten Daten die Realität unzureichend abbilden. Tatsächlich besteht jedoch bei Analysen mit Beibehaltung fehlender Werte ein deutlich höheres Risiko von Realitäts-Verzerrung, da nur ein Teil der tatsächlichen Antworten verwendet wird. Die Schätzung fehlender Werte mithilfe eines fundierten Verfahrens stellt daher einen hohen wissenschaftlichen Standard dar und wird allgemein bei der Analyse von Daten empfohlen (McKnight, McKnight, Sidani & Figueredo, 2007).

Ein weiterer wichtiger Punkt war die Überprüfung der Daten auf hierarchische Effekte. Wird nicht berücksichtigt, dass z.B. die Antworten von Kindern in einer Schulklasse zueinander ähnlicher sind als Antworten von Kindern unterschiedlicher Schulklassen, kann dies zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen (s. Kap. 6.1.5). Zur Überprüfung dieser Effekte wurde in der vorliegenden Arbeit der Design-Effekt berechnet. Der Design-Effekt zeigt an, ob die Daten einer Stichprobe eine statistisch bedeutsame Clusterung aufweisen. War dies der Fall, wurde

diese Clusterung in den nachfolgenden Analysen an allen Stellen berücksichtigt. Ein solcher Effekt zeigte sich bei den Verhaltensbeobachtungen, den Schüler- und den Eltern-Fragebögen. Für die Interviewdaten lagen die Design-Effekte deutlich unter dem statistisch kritischen Wert. Die Analysen wurden hier ohne Berücksichtigung der Gruppen- bzw. Klassenzugehörigkeit durchgeführt, in Anlehnung an Maas und Hox (2005). Einige Autoren sehen dieses Vorgehen kritisch. So geben Lai und Kwok (2015) an, bei einem Design-Effekt von unter 2 dürften nur solche Daten ohne Berücksichtigung der hierarchischen Struktur gerechnet werden, bei denen die durchschnittliche Gruppengröße > 10 ist. Dies war bei den vorliegenden Interviewdaten nicht der Fall. Bei diesen Interviewdaten gab es jedoch trotz angenommener Unabhängigkeit generell keine bedeutsamen Ergebnisse. Da die fehlende Berücksichtigung einer Cluster-Struktur jedoch eher zu einer Überschätzung statistischer Zusammenhänge führt (Hox, 2010), kann davon ausgegangen werden, dass der Einbezug hierarchischer Effekte die Ergebnisse der Interviewdaten nicht verändert hätte.

Grundsätzlich wurde nur überprüft, ob Abhängigkeiten auf dem zweiten Level, also aufgrund von Gruppen- bzw. Klassenzugehörigkeit vorlagen. Theoretisch sind auch Abhängigkeiten auf dem dritten Level, der Einrichtungsebene, denkbar: Kinder innerhalb einer KiTa bzw. Schule sind sich ggf. ähnlicher als Kinder aus verschiedenen Einrichtungen. Dies kann bei allen untersuchten Instrumenten eine Rolle spielen – auch bei den Pädagoginnen-Fragebögen, die von sich aus bereits auf dem zweiten Level vorlagen. Aufgrund der geringen Zahl von Einrichtungen auf dieser Ebene (Maas & Hox, 2005) wurden mögliche hierarchische Effekte in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt.

In der statistischen Analyse mit dem Programm Mplus wurden die beobachteten Daten mit geschätzten Populationsparametern verglichen, um Aussagen über einen Modell-Fit machen zu können. Die Schätzung der Populationsparameter erfolgte mit dem MLR-Schätzverfahren. Dies ist robust gegenüber Verletzungen der Normalverteilungen, sodass die vorliegenden Daten nicht auf ihre Verteilung hin überprüft wurden.

Für die Hauptanalysen wurden je nach Form der Daten verschiedene Analyse-Modelle verwendet. Neben den üblichen Auswertungsmethoden der Häufigkeitsanalysen und Regressio-

nen kam insbesondere ein komplexes Modell der Veränderungsmessung, das Latent Change Modell (LCM), zum Einsatz. Das LCM zählt zu den Strukturgleichungsmodellen. Diese werden üblicherweise für die Analyse längsschnittlicher Survey-Daten verwendet. In experimentellen Daten sind Strukturgleichungsmodelle noch ungebräuchlich, haben aber mehrere Vorteile gegenüber herkömmlichen Analysemethoden (MacCallum & Austin, 2000). So kann für Messfehler und hierarchische Effekte kontrolliert werden, was in der vorliegenden Arbeit getan wurde. Weiterhin ist es möglich, querschnittliche und längsschnittliche Messäquivalenz zu überprüfen. Diese Überprüfung wurde in der vorliegenden Arbeit über alle drei Messzeitpunkte vorgenommen. So konnte sichergestellt werden, dass die Messungen zwischen den verschiedenen Gruppen und im Verlaufe der Zeit vergleichbar waren. Weitere Analysen erfolgten nur an den Stellen, an denen Messäquivalenz nachgewiesen werden konnte. Das in der vorliegenden Arbeit verwendete LCM mit Ergänzung der Gruppenvariable lehnt sich an das von Guffler & Wagner (2015) erstellte Modell an.

Zur Integration von mehreren Ergebnissen innerhalb eines Messinstruments wurden an einigen Stellen mit metaanalytischen Methoden Gesamt-Mittelwerte der Effektgrößen und deren Signifikanz ermittelt. Hierdurch lassen sich mehrere Einzelergebnisse zu einer sinnvollen Gesamtaussage zusammenfassen. Über die verschiedenen Messinstrumente hinweg war solch eine metaanalytische Integration der Ergebnisse nicht möglich, da die Stichproben der Kinder und Eltern vs. die der Pädagoginnen auf verschiedenen Ebenen erhoben wurden. Diese verschiedenen Analyseebenen bei verschiedenen Informanten machen die Integration der unterschiedlichen Einzelergebnisse schwierig. Auch inhaltlich ist die Zusammenfassung der Sichtweisen verschiedener Personengruppen nicht sinnvoll, da es sich jeweils um subjektive Einschätzungen handelt. Die einzelnen Ziele wurden jeweils durch verschiedene Messinstrumente und somit an unterschiedlichen Personengruppen untersucht. Innerhalb dieser Gruppen wurden die gleichen Messinstrumente teilweise für verschiedene Altersgruppen getrennt analysiert. Dies ist eine gute Möglichkeit für die Evaluation von Veränderung in Phasen allgemeiner Entwicklungsschübe, die für verschiedene Altersgruppen unterschiedlich sein können.

7.3 Diskussion der Ergebnisse der einzelnen Programmziele

In Kapitel 6.3 wurden die Analysen und Ergebnisse zur Überprüfung der einzelnen Programmziele von *PiKS* ausführlich dargestellt. An dieser Stelle erfolgt nun eine Interpretation der entsprechenden Ergebnisse. Es wird erläutert, wie die verschiedenen Messungen eines Ziels in Beziehung zueinander stehen und wie sie in Bezug auf theoretische Annahmen und empirische Ergebnisse anderer Studien zu bewerten sind. Nachdem in den Kapiteln 7.3.1 bis 7.3.5 auf die einzelnen Ziele eingegangen wird, wird in Kapitel 7.3.6 diskutiert, wie die verschiedenen Ziele miteinander zusammenhängen.

7.3.1 Reduktion von Aggression und Gewalt

Das Hauptziel von *PiKS* ist die Reduktion von Aggression und Gewalt. Um dieses zu überprüfen, wurden in der Evaluation die Veränderungen in aggressivem Verhalten analysiert. Da Gewalt als extreme Form von Aggression in der betrachteten Altersgruppe kaum auftritt, wurde diese in den meisten Analysen nicht näher betrachtet. Es wird angenommen, dass die kurz- und mittelfristig beobachtete Reduktion von Aggression langfristig mit der Prävention von Gewalt einhergeht.

Um aggressives Verhalten und somit dessen Veränderung zu erfassen, wurden verschiedene Messinstrumente herangezogen. Zunächst wurde analysiert, wie Eltern und Pädagoginnen nach zwei Jahren Programmlaufzeit retrospektiv die Veränderungen im Vorkommen von Aggression und Gewalt an ihrer Einrichtung einschätzten. Sowohl Eltern als auch Lehrkräfte der PE nahmen im Vergleich zu den Akteuren der VE signifikant positivere Veränderungen, also eine Reduktion von Aggression und Gewalt, wahr. Dieser Effekt ist bei den Eltern als mittel-hoch, bei den Pädagoginnen als hoch einzuschätzen (Cohen, 1992). Retrospektive Einschätzungen erfordern komplexe interne Vergleiche: Die einschätzende Person muss den aktuellen Zustand mit einem erinnerten früheren Zustand vergleichen und ein Fazit daraus ziehen. Daher sind solche Vergleiche und Einschätzungen oft verzerrt. Die Gefahr einer Tendenz zu sozialer Erwünschtheit ist besonders groß: Häufig nehmen alle Beteiligten an, dass eine Präventions- oder Interventionsmaßnahme eine positive Wirkung haben muss. Die Beantwortung einer Frage nach der Wirkung einer Maßnahme fällt entsprechend wahrscheinlich eher positiv

aus. Wenn also am Ende eines Programms zur Prävention von Aggression und Gewalt gefragt wird, ob sich durch das Programm tatsächlich die Aggression und Gewalt verringert hat, ist von einer deutlichen Zustimmungstendenz auszugehen. In der Evaluation wurden den Eltern und Pädagoginnen allerdings verschiedene Fragen zur retrospektiven Veränderungseinschätzung durch das Programm vorgelegt. Nicht alle waren so augenscheinlich relevant wie die Frage nach der Reduktion von Aggression und Gewalt. Das Muster der Antworten weist darauf hin, dass sowohl Eltern als auch Pädagoginnen jeweils differenzierte Vergleiche angestellt haben: So sahen Eltern sowohl eine Veränderung im Vorkommen von Aggression und Gewalt als auch in den sozialen Kompetenzen ihres Kindes. In ihrem eigenen Umgang mit Aggression und Gewalt sahen die Eltern jedoch keine Veränderung, es gab also keine allgemeine Aquieszenz. Zudem zeigen die retrospektiven Befragungen Veränderungen in Aggression und Gewalt in den PE, nicht jedoch in den VE. Diese sollten die gleiche Einschätzung zum Vorkommen von Aggression und Gewalt an ihren Einrichtungen vornehmen. Sowohl in den PE als auch in den VE erhielten die Eltern und Pädagoginnen einleitende Briefe zu den Fragebögen. Diese Briefe beinhalteten in beiden Gruppen die Beschreibung eines Präventionsprogramms. Die Inhalte des Programms wurden jedoch in den Briefen an die VE unspezifischer beschrieben als in den PE. Zudem ist davon auszugehen, dass die Eltern und Pädagoginnen in den VE bemerkten, dass an ihren Einrichtungen keine konkreten Maßnahmen umgesetzt wurden. Um zu überprüfen, ob der beobachtete Unterschied in retrospektiven Einschätzungen zwischen PE und VE nur durch eine rückblickende Wahrnehmungsverzerrung zustande gekommen ist, ist die Analyse von tatsächlichen Veränderungsmessungen sinnvoll.

Veränderungsmessungen erfassen die Einschätzung der Beteiligten zu verschiedenen Zeitpunkten. Auch hier wird also die subjektive Einschätzung einer Ist-Situation erhoben. Durch die Erfassung der Ist-Analyse zu verschiedenen Zeitpunkten sind jedoch die Verzerrungen durch Erinnerungseffekte deutlich verringert. Zwar wurden die Akteure in der vorliegenden Evaluation auch in den Veränderungsmessungen gebeten, die Verhaltensweisen im letzten halben Jahr einzuschätzen, dies ist jedoch ein deutlich kürzerer Zeitraum als die vergangenen zwei Jahre, die in den retrospektiven Einschätzungen erfragt wurden. Im Gegensatz zu retrospektiven Einschätzungen wurde außerdem von den Befragten nicht erwartet, die verschie-

denen Beobachtungen selbst zu einem Fazit zu integrieren. Diese Integration erfolgte durch statistische Analysen.

Andere Untersuchungen zeigen, dass es je nach Informant sehr unterschiedliche Einschätzungen über aggressives Verhalten bei Kindern und dessen Entwicklung gibt (Valles & Knutson, 2008). Dies kann zum einen durch unterschiedliche Kontexte der Beobachtung entstehen. So erleben Eltern ihre Kinder hauptsächlich im häuslichen Kontext, Pädagoginnen dagegen das Verhalten von Kindern in der KiTa bzw. Schule. In der Evaluation entwicklungsbezogener Präventionsmaßnahmen sollten daher immer unterschiedliche Quellen herangezogen werden (Lösel et al., 2013). Zum anderen kann es sein, dass verschiedene Akteure unterschiedliche Konzepte von Aggression haben (Bradshaw, 2015). Tatsächlich zeigte sich in der vorliegenden Evaluation, dass sich in den Antworten der Eltern und Pädagoginnen nicht die gleichen Inhalte zu einem Konstrukt von Aggression zusammenfassen ließen (s. Kap. 7.2.2): Während Eltern das Verhalten, ein anderes Kind nicht mitmachen zu lassen als Teil von Aggression werteten, war dies bei Pädagoginnen nicht der Fall. Die Vergleichbarkeit der Einschätzungen verschiedener Akteure ist durch unterschiedliche zugrunde liegende Konzepte erschwert. Es ist daher wichtig, sich die einzelnen Einschätzungen getrennt anzuschauen und sie entsprechend zu interpretieren.

Die Eltern wurden zu allen drei Messzeitpunkten gefragt, welche aggressiven Verhaltensweisen ihrem Kind im letzten halben Jahr wiederfahren waren. Bei den Eltern der Projekt-KiTs änderte sich das Konstrukt *Aggression* über die Zeit, sodass nur die ersten beiden Zeitpunkte verglichen werden konnten. Diese fehlende Messäquivalenz sozialer Erfahrungen im Verlauf kindlicher Entwicklung zeigte sich auch in anderen Studien (Rosen et al., 2013) und ist möglicherweise durch eine zeitlich unterschiedliche Entwicklung verschiedener Aggressionsformen erklärbar.

Bei den Eltern der Projekt-KiTs gab es einen marginal signifikanten Pretest-Unterschied zu den Vergleichs-KiTs. Es zeigte sich jedoch keine signifikant unterschiedliche Veränderung über die Zeit zwischen den beiden Gruppen. Bei den Eltern der Projekt-Schulen gab es keinen Pretest-Unterschied im Vergleich zu den Eltern der Vergleichs-Schulen. Allerdings gab es im

Verlauf der Zeit eine Abnahme in berichteter *Aggression*, während in den Vergleichsschulen eine Zunahme verzeichnet wurde. Diese unterschiedlichen Verläufe waren sowohl vom ersten bis zum zweiten als auch vom ersten bis zum dritten Messzeitpunkt signifikant unterschiedlich, bei mittelhohen bis hohen Effektstärken (Cohen, 1992). Die Veränderungsmessung in den Schulen bestätigte also die retrospektive Einschätzung der Eltern: In Relation zu den VE reduzierte sich das aggressive Verhalten an den Schulen, die an *PiKS* teilgenommen hatten. Dass sich dieser Unterschied in den Einschätzungen der KiTa-Eltern nicht zeigte, kann bedeuten, dass es ihn nicht gab. Allerdings wurde generell, und gerade von den KiTa-Eltern, wenig *Aggression* berichtet. Die fehlenden signifikanten Veränderungen können also auf Bodeneffekte zurückzuführen sein. Zudem war aufgrund leichter Pretest-Unterschiede bei den KiTa-Eltern keine vollständige Vergleichbarkeit zwischen Projekt-KiTa und Vergleichs-KiTa gegeben. Da bei den KiTa außerdem aufgrund fehlender Messäquivalenz nur die Betrachtung über den halben Untersuchungszeitraum möglich war, könnte es sein, dass im weiteren Verlauf Veränderungen sichtbar geworden wären – bei den Schulen zeigte sich allerdings die Veränderung schon vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt.

Auch die Pädagoginnen wurden nach den aggressiven Verhaltensweisen von Kindern in ihrer Einrichtung gefragt. Zwar erhielten sie die gleichen Items wie die Eltern, diese bezogen sich jedoch nicht auf einzelne Kinder, sondern auf eine Gesamtheit von Kindern. Faktorenanalytisch zeigten sich bei den Pädagoginnen andere Aggressions-Konstrukte als bei den Eltern (s. Kap. 7.2.2). Es wurden verschiedene Formen von Aggression bei den Pädagoginnen betrachtet. In allen hatten die Pädagoginnen der PE signifikant höhere Pretest-Werte als die Pädagoginnen der VE. Die Vergleichbarkeit der beiden Gruppen war also eingeschränkt. Dieser Pretest-Unterschied ist nicht erstaunlich, da die Pädagoginnen diejenigen Akteure waren, die sich um die Teilnahme an dem Programm bewarben. Es ist nachvollziehbar, dass sich die Pädagoginnen, die ein stärkeres Ausmaß an Aggression bei ihren Kindern wahrnahmen, sich eher um ein Programm zu Gewaltprävention bewarben. Die Kausalität könnte jedoch auch umgekehrt sein: Da beim Pretest die Teilnahme an dem Programm bereits feststand, könnte es sein, dass die Pädagoginnen der PE ein verstärktes Augenmerk auf aggressives Verhalten unter den Kindern hatten und daher mehr davon beobachteten oder dass die Einschätzung

von Aggression rückblickend entsprechend verzerrt wurde (z.B. mit dem Gedanken „Wenn wir ein Gewaltpräventionsprogramm umsetzen, ist dies sicher nötig“).

Im Verlauf der Zeit schätzten die Pädagoginnen der PE die *Aggression unter Kindern* niedriger ein. Bei den Pädagoginnen der VE erhöhte sich dagegen die Einschätzung immer weiter. Dies war sowohl für ein Gesamtkonstrukt von Aggression der Fall als auch jeweils für die getrennten Konstrukte *direkte* und *indirekte Aggression unter Kindern*. Für Aggression allgemein und *direkte Aggression* wurde dieser unterschiedliche Verlauf zwischen PE und VE (marginal) signifikant bei hohen Effektstärken (Cohen, 1992). *Direkte Aggression* wurde dabei wesentlich häufiger berichtet als *indirekte Aggression*. Auch die Ergebnisse der Veränderungsmessung bei den Pädagoginnen bestätigten also die retrospektiven Einschätzungen. Allein *indirekte Aggression unter Kindern* scheint durch Pädagoginnen nicht zuverlässig erfassbar: Zum einen ließ sich das Haupt-Item zu indirekter Aggression bei den Pädagoginnen nicht in die anderen Aggressions-Konstrukte einordnen (s. Kap. 7.2.2). Zum anderen zeigten sich keine eindeutigen Ergebnisse im zeitlichen Verlauf der Einschätzung weiterer Items zu *indirekter Aggression*.

Dagegen wird theoretisch angenommen, dass Kinder selbst den besten Einblick in indirekte Verhaltensweisen haben (Petermann & Koglin, 2015). Entsprechend der Ergebnisse der vorliegenden Evaluation muss dies weiter differenziert werden. So ließ sich das Konstrukt *relationale Aggression* im Schüler-Fragebogen zwar in den Berichten von Kindern über *erlebte Aggression* finden, nicht jedoch in Berichten über *ausgeübte Aggression*. Bei *erlebter Aggression* wurden relational aggressive Verhaltensweisen von den Kindern genauso häufig berichtet wie andere aggressive Verhaltensweisen. Eine Korrelation zwischen *erlebter* und *ausgeübter Aggression* konnte nicht sinnvoll berechnet werden, da sich die Angaben dazu nicht auf dieselben Kinder bezogen. Andere Autoren berichten jedoch, dass selbstberichtete und durch Gleichaltrige berichtete indirekte Aggression kaum miteinander korreliert (Lagerspetz, Björkqvist & Peltonen, 1988). Es wird vermutet, dass indirekte Aggression per se verdeckt stattfindet und stattfinden soll, sodass auch eine entsprechende Einstufung in einem Fragebogen nicht ehrlich beantwortet wird (Björkqvist, 1994). Es könnte jedoch auch möglich sein, dass Kinder relational aggressives Verhalten bei sich selbst gar nicht als deviant wahrnehmen, sondern nur, wenn sie selbst Opfer davon werden. Dies lässt sich anhand der in der vorlie-

genden Arbeit verwendeten Definition von Aggression erklären (s. Kap. 2.1.1). Laut Baron und Richardson (1994) hängt Aggression von zwei subjektiven Wahrnehmungsaspekten ab: Zum einen muss der/die Ausübende von Aggression eine Schädigungsabsicht haben, zum anderen muss das Opfer von Aggression bemüht sein, diese Schädigung zu vermeiden. Gerade indirekte Aggression wird von Ausübenden und Opfern wahrscheinlich sehr unterschiedlich wahrgenommen. Ausübende dieser Form von Aggression haben vielleicht das Gefühl, damit gar keine Schädigungsabsicht zu verfolgen. So wird der Ausschluss eines unbeliebten Kindes z.B. aus einem Fußball-Spiel eventuell damit gerechtfertigt, dieses Kind könne nicht gut Fußball spielen. Das betroffene Kind empfindet diesen Ausschluss aber durchaus als persönlich und nimmt ihn als Aggression wahr. Aggressives Verhalten kann also nur unter Einschätzung von Täter/Täterin- und Opfermotivation ganzheitlich beurteilt werden. Involvierte Personen, in diesem Fall die Kinder, haben allerdings meist nur eine Sicht auf das Geschehen: In einer konkreten Situation üben sie entweder Aggression aus, oder sie erfahren sie. Es ist anzunehmen, dass Beobachtende (also nicht direkt in Aggression involvierte) eine bessere Sicht auf die beiden Motivationskomponenten von Aggression haben.

Insgesamt zeigten sich im Schüler-Fragebogen in den Berichten *erlebter Aggression* Ergebnisse in die erwartete Richtung: Bei *physischer* und *verbaler Aggression* zeigte sich für die Projekt-Schulen ein gleichbleibendes Aggressions-Level, in den Vergleichs-Schulen stieg das berichtete Vorkommen von Aggression jedoch leicht an. Diese Unterschiede waren jedoch nicht signifikant und wiesen niedrige Effektstärken auf (Cohen, 1992). Der tendenzielle Unterschied könnte so gedeutet werden, dass das Programm *PiKS* einer natürlichen Entwicklung hin zu häufigerer Aggression entgegen wirkt. *Erlebte relationale Aggression* veränderte sich in beiden Gruppen nicht. Ein Gesamteffekt aller drei Aggressionsformen ging in die erwartete Richtung, verfehlte aber knapp eine statistische Signifikanz. Insgesamt sind die Ergebnisse zu *erlebter Aggression* im Schüler-Fragebogen schwierig mit theoretischen Annahmen zu vereinbaren: Hier wird angenommen, dass *direkte* (also physische und verbale) *Aggression* im Laufe des Grundschulalters abnimmt, *indirekte* (also relationale) *Aggression* dagegen zunimmt (Björkqvist, 1994) – in den vorliegenden Ergebnissen nahm dagegen *erlebte physische* und

erlebte verbale Aggression ohne Intervention zu, *erlebte relationale Aggression* blieb gleich. Alle drei Aggressionsformen wurden in etwa gleich häufig berichtet.

Erlebte Aggression wurde von den Kindern im Schüler-Fragebogen deutlich häufiger berichtet als *ausgeübte Aggression*. Dies ist entweder dadurch zu erklären, dass eigenes aggressives Verhalten wenig sozial erwünscht ist und Kinder ihre Antworten entsprechend ausrichten. Eine andere Möglichkeit ist, dass die Anzahl von Kindern, die Aggression ausüben, und Kindern, die Aggression erleben nicht gleich sind: Wenn sich wenige einzelne Kinder aggressiv gegenüber mehreren anderen Kindern verhalten, würde dies erklären, warum die Mittelwerte in *erlebter Aggression* insgesamt höher sind. Bei *ausgeübter Aggression* zeigten sich keine Unterschiede in der Veränderung zwischen PE und VE. Dies könnte ggf. dadurch zu erklären sein, dass Kinder im Allgemeinen weniger Aufmerksamkeit auf aggressives Verhalten legen als Erwachsene. Durch die Thematisierung aggressiven Verhaltens könnten die Kinder an den Projekt-Schulen im Verlauf des Programms eine erhöhte Sensibilität für eigenes aggressives Verhalten entwickelt haben und dieses entsprechend häufiger berichten. Möglicherweise wurden Präventionseffekte hierdurch maskiert (Juvonen & Graham, 2014). Eine andere mögliche Erklärung ist der besondere Fokus von Kindern auf Situationen in der näheren Vergangenheit (s. Kap. 7.2.2). Da sich Kinder häufig nicht so gut an länger zurückliegende Ereignisse erinnern, könnte eine umfassende Beurteilung der letzten Monate eingeschränkt gewesen sein. Die Vorfälle in kurzen Zeiträumen unterliegen jedoch starken Schwankungen, welche längerfristige Effekte ebenfalls verdecken könnten.

In den Verhaltensbeobachtungen wurden die *aggressiven Verhaltensweisen* derjenigen Kinder beobachtet, die noch zu jung für das Ausfüllen des Schüler-Fragebogens waren. Da die beiden Settings KiTa-Alltag und Sportunterricht der 1. Schulklasse nicht vergleichbar waren, wurden die Beobachtungen entsprechend getrennt ausgewertet. Bei den KiTa-Kindern war der Unterschied in den Verläufen zwischen PE und VE signifikant entgegen der erwarteten Richtung: In den VE nahmen *aggressive Verhaltensweisen ab*, in den PE blieben sie gleich. Bei der Interpretation dieses Ergebnisses ist jedoch die insgesamt sehr niedrige Grundrate aggressiven Verhaltens zu beachten. In den VE machten *aggressive Verhaltensweisen* zunächst 3% aller Verhaltensweisen aus und sanken auf 1%, in den PE lagen die Werte zu allen Zeit-

punkten zwischen 1 und 2%. Hier liegen höchstwahrscheinlich Bodeneffekte vor – da aggressives Verhalten so selten beobachtet wurde, war eine weitere Verminderung nicht möglich. Bei den beobachteten Kindern der ersten Klassen wurde aggressives Verhalten mit bis zu 4% aller Verhaltensweisen ebenfalls sehr selten beobachtet. Hier waren im Pretest die Werte der PE höher, im Verlauf zeigten sich keine signifikanten Effekte.

Für die zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse zu Aggression scheint in Hinblick auf frühere Studien die Unterscheidung zwischen ausgeübter und erlebter Aggression relevant. Die meisten der im theoretischen Kapitel 2.1 aufgeführten Befunde und Theorien beziehen sich auf ausgeübte Aggression – also von Kindern gezeigtes aggressives Verhalten. Die meisten hier erhobenen und berichteten Befunde beziehen sich auf erlebte Aggression – also von Kindern erfahrenes aggressives Verhalten. Da in der vorliegenden Analyse alle aggressiven Verhaltensweisen über alle untersuchten Personen gemittelt wurden, spielt diese Unterscheidung praktisch keine große Rolle: Es ist davon auszugehen, dass ein Großteil der aggressiven Verhaltensweisen unter Kindern innerhalb der untersuchten Gruppen bzw. Klassen geschehen, sodass die Anzahl an ausgeübten aggressiven Verhaltensweisen der Anzahl der erfahrenen aggressiven Verhaltensweisen entspricht.

Da in der Theorie auch Geschlechtsunterschiede eine Rolle spielen, soll an dieser Stelle auf die Unterschiede in aggressivem Verhalten zwischen Jungen und Mädchen in der vorliegenden Evaluation eingegangen werden. Hier spielt der Unterschied zwischen ausgeübter und erlebter Aggression eine deutliche Rolle. Studien beziehen sich meist auf ausgeübte Aggression. Die vorliegenden Ergebnisse beziehen sich vielfach auf erlebte Aggression. Hierfür wurde erfasst, welches Geschlecht das Kind hatte, das Aggression erfahren hat. Nur wenn davon ausgegangen wird, dass aggressive Interaktionen innerhalb der Geschlechter (Mädchen-Mädchen und Junge-Junge) häufiger vorkommen als zwischen den Geschlechtern (Mädchen-Junge) (Björkqvist, 1994), können die beobachteten Effekte erlebter Aggression mit denen ausgeübter Aggression in der Theorie verglichen werden. Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen sind jedoch dadurch nicht abgedeckt.

In den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit zeigten sich an wenigen Stellen Geschlechtseffekte. Lediglich bei dem Einzelitem „Andere Kinder haben mein Kind geschlagen oder geschubst“, zeigte sich bei Jungen ein leichter Anstieg über den Untersuchungszeitraum, bei Mädchen ein leichter Abfall. Im Schüler-Fragebogen berichteten Jungen konstant mehr *erlebte physische Aggression*. *Erlebte verbale* und *erlebte relationale Aggression* kam bei Mädchen und Jungen etwa gleich häufig vor. Bei *ausgeübter Aggression* konnte *indirekte Aggression* aufgrund der entsprechenden Faktorenstruktur nicht sinnvoll in die Auswertungen einbezogen werden. *Direkte ausgeübte Aggression* (physische und verbale) zeigte sich ebenfalls häufiger und höher ansteigend bei Jungen als bei Mädchen. Diese Ergebnisse sind mit der aktuellen Studienlage zu Geschlechtsunterschieden weitgehend vereinbar. Hier wird davon ausgegangen, dass Kinder beider Geschlechter ein gleiches Maß an Aggression ausüben, sich jedoch die Formen unterscheiden: Jungen zeigen tendenziell mehr direkte, Mädchen mehr indirekte Aggression (Vaillancourt et al., 2007). In der vorliegenden Untersuchung gibt es einen tendenziellen Unterschied dahin gehend, dass Jungen etwas häufiger direkte Aggression ausüben (und erleben). Bezüglich indirekter Aggression wurden bei den untersuchten Kindern, die sich im mittleren bis späten Grundschulalter befanden, keine Geschlechtsunterschiede festgestellt. Insgesamt ist dies mit theoretischen Annahmen vereinbar, dass sich Geschlechtsunterschiede in aggressivem Verhalten vor allem bei älteren Kindern und Jugendlichen zeigen (Archer, 2004).

Der Fokus der vorliegenden Arbeit lag auf Aggression zwischen Kindern. Ein erwünschter Nebeneffekt von *PiKS* ist jedoch die Reflexion der Aggressions-Thematik und die damit einhergehende Verbesserung des eigenen Konfliktverhaltens durch die beteiligten Erwachsenen, vor allem der Pädagoginnen (s. Kap. 3.1.1). Retrospektiv gaben die Pädagoginnen der PE an, ihr eigenes Konfliktverhalten habe sich verbessert – bei den Pädagoginnen der VE war dies nicht der Fall. Diese Einschätzung ist sehr unspezifisch, stellt aber einen ersten Hinweis auf die Wirkung von *PiKS* auch auf die beteiligten Erwachsenen dar.

Insgesamt sind die signifikanten und teilweise hohen Effekte sowohl in den retrospektiven Einschätzungen als auch in der Veränderungsmessung bei Eltern und Pädagoginnen als starke Hinweise auf die Wirksamkeit von *PiKS* zu werten. Dies gilt insbesondere, da bei primären

Präventionsprogrammen, deren Zielgruppe Kinder mit unauffälligem Verhalten sind, grundsätzlich keine großen Veränderungen zu erwarten sind (Durlak & Wells, 1997). Meta-Analysen finden im Schnitt etwa 20% Reduktion von aggressivem Verhalten. Die Effekte erweisen sich als größer bei älteren Kindern (11 – 14 Jahre) und als kleiner bei unter 10-Jährigen sowie bei rigorosen Studiendesigns (Bradshaw, 2015). In der vorliegenden Studie ging es um jüngere Kinder und es wurde ein strenges Untersuchungsdesign verwendet. Die gefundenen Effekte für eine Reduktion von Aggression lagen umgerechnet bei 19 % (Eltern der Schulkinder) bzw. 24 % (Pädagoginnen). Dies ist im Vergleich mit anderen Studien also als sehr wirksam einzuschätzen.

Bei den Befragungen der Schüler ist nicht auszuschließen, dass eine erhöhte Aufmerksamkeit für die Thematik *Aggression* eventuelle Programmeffekte verdeckt. Die Verhaltensbeobachtungen beziehen sich auf eine zu niedrige Grundrate um daraus Ergebnisse abzuleiten. Grundsätzlich ist jedoch von niedrigen Korrelationen verschiedener Messinstrumente auszugehen (Achenbach, 2006), sodass die Berichte der Eltern und Pädagoginnen auch bedeutsam sind, falls es tatsächlich keine echten Effekte bei Schüler-Befragung und Verhaltensbeobachtung gibt. Hervorzuheben ist die Tatsache, dass sich *indirekte Aggression* bei keiner Messung im Laufe des Programms erhöhte. Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass die Maßnahmen von *PiKS* einen ausgeglichenen Fokus auf direkte und indirekte Aggression beinhalteten. Dadurch gab es wahrscheinlich keine Verlagerung von direkter zu indirekter Aggression, was als Gefahr von einseitigen Präventionsprogrammen gesehen wird (Scheithauer & Hayer, 2007). Durch *PiKS* gelingt also eine umfassende Reduktion von Aggression. Da das aktuelle Auftreten aggressiver Verhaltensweisen ein entscheidender Prädiktor für zukünftige aggressive Verhaltensweisen ist (Scheithauer et al., 2003), ist davon auszugehen, dass *PiKS* auch zu einer langfristigen Prävention von Aggression und Gewalt beiträgt.

7.3.2 Problembewusstsein

Ein Bewusstsein von Pädagoginnen für die Problematik von Aggression unter Kindern ist eine zentrale Voraussetzung für das Wirken von *PiKS* und anderen Präventionsprogrammen. Die Pädagoginnen der PE wurden daher vor Programmbeginn und zu den beiden späteren Messzeitpunkten gefragt, für wie notwendig sie es halten, dass an KiTas bzw. Schulen etwas im

Bereich Gewaltprävention unternommen wird und ob durch Gewaltpräventionsprojekte Konflikte an KiTas bzw. Schulen konstruktiver gelöst werden können. Die Antworten wurden mit denen der Pädagoginnen in den VE verglichen. Für beide Aussagen zeigten sich in beiden Gruppen und zu allen Messezeitpunkten hohe Zustimmungswerte. In den VE gab es zum zweiten Messzeitpunkt eine sinkende Zustimmung zu der allgemeinen Notwendigkeit von Gewaltprävention und zu beiden Messzeitpunkten eine leicht sinkende Zustimmung zu dem Konfliktlösungspotential von Gewaltprävention. Diese abnehmende Zustimmung ist ggf. durch Dissonanz-Effekte zu erklären: Da in den Vergleichsgruppen kein Programm stattfand, rechtfertigten die Pädagoginnen an diesen Einrichtungen dies im Laufe der Zeit mit einer niedrigeren Relevanzeinschätzung von Gewaltprävention im Sinne einer Reduktion persönlicher Dissonanz (z.B. mit dem Gedanken „So wichtig wird das schon nicht sein, es geht bei uns ja auch ohne“). Eine andere Möglichkeit für die absinkende Zustimmung in den VE könnten zwischenzeitliche externe Ereignisse sein, z.B. die absinkende Relevanz von Gewaltprävention in der politischen Diskussion. Hierfür gibt es jedoch keine konkreten Anhaltspunkte. Bei den Pädagoginnen der PE zeigte sich dieser Effekt nicht: Die Zustimmung zu beiden Aussagen blieb konstant hoch.

Unter Betrachtung der Ergebnisse ist nicht davon auszugehen, dass die Teilnahme an *PiKS* das Problembewusstsein bei den Pädagoginnen der PE entscheidend erhöhte. Dieses lag allerdings von Beginn an auf einem sehr hohen Niveau. Für die Wirkung von Präventionsprogrammen ist es wahrscheinlich wenig relevant, ob ein hohes Problembewusstsein schon vorherrscht oder erst durch ein Programm induziert wird. Die Voraussetzung eines Problembewusstseins bei den beteiligten Pädagoginnen kann im aktuellen Projektzeitraum von *PiKS* als gegeben gesehen werden.

7.3.3 Aktive Beteiligung von Eltern und Pädagoginnen

Allgemeinhin wird davon ausgegangen, dass Präventionsprogramme wirksamer sind, wenn sowohl Eltern als auch Pädagoginnen aktiv einbezogen werden und sich an den verschiedenen Maßnahmen beteiligen (Olweus, 2006). Es wurde daher analysiert, wie gut es in der aktuellen Projektlaufzeit gelang, sowohl Eltern als auch Pädagoginnen mit einzubeziehen.

In den qualitativen Interviews mit den Elternvertreterinnen vor Beginn des Programms äußerten die Befragten den Wunsch, Eltern sollten in das Programm mit einbezogen werden. Ein Schwerpunkt lag dabei in dem Wunsch nach Informationen, sowohl über den Projektverlauf als auch über eigene Handlungsmöglichkeiten in Konfliktsituationen. In der aktuellen Projektlaufzeit wurden regelmäßig Elternbriefe zu organisatorischen und inhaltlichen Themen erstellt und über die Pädagoginnen an die Eltern verteilt (s. Kap. 4.3.2). Zu den verschiedenen Messzeitpunkten der Evaluation wurden die Eltern jeweils gefragt, welche dieser schriftlichen Elterninformationen sie erhalten hatten. Nur ein Viertel der Eltern gab hierbei an, alle ausgeteilten Elterninformationen erhalten zu haben. Den Erhalt einzelner Briefe bestätigten im Schnitt 37% der befragten Eltern. Die vergleichsweise geringe Verbreitung der Briefe kann zum einen durch teilweise fehlende Weitergabe durch die Pädagoginnen bzw. Kinder erklärt werden, zum anderen durch die lückenhafte Erinnerung an die Briefe von einem Teil der Eltern (s. Kap. 6.2.5). Zusätzlich wurden die Eltern gefragt, ob sie sich ausreichend über das Projekt informiert fühlten. Dies war für 90% der Eltern der Fall (s. Kap. 6.3.3). Insgesamt scheint es also gelungen zu sein, die Eltern über das Programm zu informieren. Dies geschah offensichtlich teilweise über schriftliche Elternbriefe und darüber hinaus wahrscheinlich über mündliche Informationsweitergabe durch die Pädagoginnen auf Elternabenden sowie in informellen Gesprächen.

Über die reine Information hinaus wurde versucht, die Eltern vertieft mit den Programminhalten vertraut zu machen. Aus Sicht der meisten befragten Pädagoginnen gelang es, die Eltern ausreichend in das Projekt mit einzubeziehen (s. Kap. 6.3.3). Die zu diesem Zwecke angebotenen spezifischen Elternabenden und Workshops (s. Kap. 4.3.3) wurden jedoch von wenigen Eltern wahrgenommen – obwohl vor Programmbeginn über die Hälfte der Eltern Interesse daran geäußert hatte. Aus Sicht der Programm-Managerin konnte die aktive Beteiligung von Eltern daher in der aktuellen Projektlaufzeit nicht in einem zufriedenstellenden Maß erreicht werden. Diese Einschätzung wird durch die Beobachtung gestützt, dass bei Programm-Entscheidungen in KiTas und Schulen selten die Elternvertretungen mit einbezogen wurden. In der retrospektiven Eltern-Einschätzung, ob sich ihr eigenes Konfliktverhalten verändert habe, zeigten sich keine bedeutsamen Effekte bei den Eltern-Antworten (s. Kap. 6.3.6). Auch

dies spricht für geringe Auswirkungen des Programms auf die Eltern. Da trotz dieser objektiv geringen Beteiligung von Eltern und Pädagoginnen positive Urteile über Information bzw. Einbeziehen abgegeben wurden, ist allerdings in Frage zu stellen, inwieweit von den verschiedenen Akteuren tatsächlich ein weitergehendes Engagement der Eltern gewünscht wird. In den freien Kommentaren der Fragebögen äußerten Eltern häufig, sie hätten nicht genug Zeit für mehr Beteiligung. Die Pädagoginnen äußerten Sorge über zu viel Einmischung durch die Eltern. Doch trotz dieser geringen Beteiligung der Eltern wurde in der aktuellen Projektlaufzeit die Reduktion von Aggression erreicht. Dies bestärkt theoretische Annahmen, dass Gewaltprävention auch ohne Eltern wirksam sein kann (Müller-Kohlenberg, 2012). Ein verstärktes Einbeziehen von Eltern in zukünftige Programm-Implementierungen ist dennoch wünschenswert.

Auch für die Pädagoginnen wurde analysiert, wie sehr sie sich in das Programm mit einbezogen fühlten. Zunächst wurde geschaut, wie sehr die Pädagoginnen grundsätzlich hinter der Einführung des Programms standen. Die Abstimmung über die Teilnahme an *PiKS* verlief in allen Kollegien positiv. Allerdings besteht bei solchen Abstimmungen die Gefahr, dass ein Teil des Kollegiums einen sozialen Druck aufgrund der Autorität der KiTa- bzw. Schulleitung oder aufgrund der Einstellung der Kolleginnen fühlt. Abstimmungsergebnisse müssen also mit entsprechender Vorsicht interpretiert werden, da eine augenscheinliche Zustimmung nicht automatisch ein tatsächliches „Hinter-dem-Programm-Stehen“ bedeutet (Datnow, 2000). Tatsächlich gaben bei den späteren Befragungen nur 80% der Pädagoginnen an, vor der Abstimmung ausreichend über das Projekt informiert gewesen zu sein.

Im Laufe des Projekts hatten etwa drei Viertel der Pädagoginnen das Gefühl, Entscheidungen mit beeinflussen zu können. Ein etwas größerer Anteil gab an, Entscheidungen im Laufe des Projekts würden diskutiert. Die meisten Pädagoginnen fühlten sich außerdem mitverantwortlich für die Umsetzung von Entscheidungen. Dabei nahmen die Pädagoginnen, die eher das Gefühl hatten, Entscheidungen würden diskutiert, eine stärkere eigene Verantwortlichkeit für die Umsetzung wahr (s. Kap. 6.3.3). Die ausführliche Besprechung von Projektüberlegungen und -entscheidungen mit dem gesamten Kollegium scheint also eine wichtige Voraussetzung

für das Engagement von Pädagoginnen zu sein. Dies wird auch theoretisch vorausgesagt (Low & Van Ryzin, 2014).

Als Indikator für das tatsächliche Engagement der Pädagoginnen kann die Umsetzung der fest vorgesehenen wöchentlichen *Faustlos*-Stunde mit den Kindern (Kap. 4.3.1) gesehen werden. Etwa drei Viertel der Pädagoginnen gaben an, die Stunde regelmäßig durchzuführen (s. Kap. 6.2.4). Theoretisch wird dies als hohe Umsetzungsrate gesehen (Fagan & Mihalic, 2003). Aus Sicht der Programm-Managerin gab es jedoch innerhalb der Kollegien, insbesondere von einzelnen Pädagoginnen, Widerstände gegen das Programm. Insbesondere einzelne Lehrkräfte an den Schulen wollten *PiKS* nicht umsetzen weil sie im Curriculum und ihren persönlichen Kapazitäten nicht genug Freiraum dafür sahen. Diese Einstellung ist nicht unüblich (Cunningham et al., 2009), stellt jedoch ein Hindernis für die erfolgreiche Umsetzung eines Programms dar. Zu Beginn eines neuen Programms ist es daher wichtig, die Unsicherheiten von Lehrkräften zu überwinden (Haataja et al., 2015). Nur wenn Pädagoginnen das Gefühl haben, ihre eigenen Kompetenzen und die Rahmenbedingungen entsprechen den Anforderungen eines Programms, wird dieses auch umgesetzt (Abrami et al., 2004). In der aktuellen Projektlaufzeit erwies sich die gefühlte Unterstützung durch die KiTa- bzw. Schulleitung als prädiktiv für die Umsetzung von *Faustlos* (s. Kap. 6.2.4).

Ein neues Programm sollte allerdings nicht nur quantitativ umfangreich umgesetzt werden, wie dies z.B. durch äußeren Druck und ohne ein Dahinter-Stehen aller Beteiligten erreicht werden kann. Gerade die Qualität der Umsetzung ist entscheidend dafür, dass Effekte bei Kindern erreicht werden können (Goncy, Sutherland, Farrell, Sullivan & Doyle, 2015). Eine hohe qualitative Implementierungsgüte sollte daher das Ziel aller Präventionsprogramme sein. Für diese Art der Implementierungsgüte ist insbesondere der Grad der vertieften inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Programm durch alle Beteiligten entscheidend (Odgen & Fixsen, 2014). Die Tatsache, dass sich in der aktuellen Projektlaufzeit durch *PiKS* eine Reduktion von Aggression zeigte, kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Umsetzung des Programms mit einer gewissen Qualität erfolgte.

Insgesamt wurde das Einbeziehen von Eltern und Pädagoginnen analysiert. Dies ermöglichte eine bessere Innensicht auf Ergebnisse eines Programms (Schultes et al, 2014). Die Eltern waren zwar aus ihrer eigenen Sicht und aus der der Pädagoginnen ausreichend mit einbezogen, objektiv gibt es allerdings noch Optimierungsmöglichkeiten in der Zusammenarbeit zwischen *PiKS* in der KiTa bzw. Schule und dem Elternhaus. Das Einbeziehen der Pädagoginnen kann dagegen größtenteils als gelungen gewertet werden. Die meisten Pädagoginnen fühlten sich ausreichend einbezogen und engagierten sich entsprechend. Bei einzelnen Pädagoginnen gab es Widerstand gegen das Programm und Unsicherheiten mit der eigenen Rolle darin. Die wahrgenommene Diskussion von Entscheidungen und die gefühlte Unterstützung durch die Schulleitung spielte eine wichtige Rolle in der Überwindung dieser Unsicherheiten.

7.3.4 Klare und einheitlich umgesetzte Regeln für den sozialen Umgang

Ein zentrales Element systemischer Gewaltprävention ist die Erzeugung eines positiven KiTa- bzw. Schulklimas. Dies beinhaltet ein konstruktives miteinander Leben und Lernen. Gemeinsame Normen und ein einheitliches Vorgehen der Pädagoginnen sind Indikatoren für ein positives Schulklima (Williams & Cornell, 2006). Bausteine von *PiKS* sind daher einerseits, an den Einrichtungen einheitliche Regeln und Normen zum sozialen Umgang miteinander zu schaffen (s. Kap. 4.2.2). Zum anderen soll die Zusammenarbeit der Pädagoginnen durch ein gemeinsames Verständnis zum angemessenen Umgang mit Konflikten, durch gemeinsame Entscheidungsfindungen und durch Prozessreflexionen gestärkt werden (s. Kap. 4.1). Da Schulklima ein komplexes und auf mehreren Ebenen liegendes Konstrukt ist, ist es schwer zu erfassen. Eine positive Veränderung im Schulklima ist schwieriger festzustellen als der Erfolg einzelner konkreter Maßnahmen (Juvonen & Graham, 2014).

In der vorliegenden Evaluation wurde daher betrachtet, wie gut es gelang, einheitliche Absprachen und Regeln umzusetzen. Als positiv zu bewerten ist hier die Tatsache, dass es gelang, zwischen allen Einrichtungen ein *Gemeinsames Verständnis zum angemessenen Umgang mit Konflikten* zu verabschieden (s. Kap. 6.2.3). Der Prozess der Verabschiedung des Verständnisses war langwierig und erstreckte sich über mehrere Monate. Dass Die Verabschiedung eines gemeinsamen Verständnisses schließlich gelang, zeugt von dem Engagement der

beteiligten Pädagoginnen. Das gemeinsame Verständnis legt einen Grundstein für gemeinsame soziale Normen innerhalb und zwischen den Einrichtungen.

In der Evaluation wurden die Pädagoginnen der PE gefragt, wie sehr sie hinter dem gemeinsamen Verständnis zum angemessenen Umgang mit Konflikten stehen. Alle Pädagoginnen gaben hohe Zustimmungswerte an. Dies ist ein erfreuliches Ergebnis, da es von der breiten Akzeptanz der Thematik zeugt. Auch die in der KiTa bzw. Schule vereinbarten Regeln wurden von so gut wie allen Pädagoginnen als sinnvoll bewertet und eine Mitverantwortung für deren Umsetzung wurde gesehen. Auch mit den Kindern seien diese Regeln ausreichend thematisiert worden (s. Kap. 6.3.4). Nach Aussage der Pädagoginnen scheint also die Umsetzung von sozialen Regeln und Normen an den Einrichtungen gelungen. Die Eltern und Kinder wurden dazu nicht befragt, sodass dieses Ergebnis eine einseitige Sicht darstellt. Allerdings wird davon ausgegangen, dass Pädagoginnen einen besonders breiten und umfassenden Blick auf die Thematik sozialen Miteinanders an KiTas und Schulen haben (Low & van Ryzin, 2014). Methodisch handelt es sich bei diesen Ergebnissen lediglich um deskriptive Häufigkeitsbeschreibungen. Tiefergehende Analysen zu dieser Thematik wurden nicht durchgeführt, da die Daten nur bei den Pädagoginnen der PE erhoben wurden.

Im Vergleich dazu wurde sowohl bei den Pädagoginnen der PE als auch bei den Pädagoginnen der VE nach der Veränderung in der Zusammenarbeit im Kollegium gefragt. Retrospektiv wurden die Veränderungen in den PE signifikant positiver eingeschätzt als in den VE. Weiterhin wurden vergleichende Veränderungsanalysen zu Fragen der Zusammenarbeit durchgeführt. Es zeigte sich, dass in allen Einrichtungen sowohl allgemein, als auch spezifisch in Bezug auf Gewaltprävention, ein hohes Maß an Zusammenarbeit durch die Pädagoginnen berichtet wurde. In den PE wurde die allgemeine Zusammenarbeit zu allen Zeitpunkten etwas höher eingeschätzt als in den VE, es zeigten sich aber keine signifikanten Verlaufsunterschiede. Bei der Zusammenarbeit in Bezug auf Gewaltprävention ergab sich jedoch ein signifikanter Unterschied: Diese entwickelte sich in den PE positiver als in den VE (s. Kap. 6.3.4). Auf den ersten Blick deutet dies auf eine spezifische Wirkung von *PiKS* hin: Gerade im Bereich der Gewaltprävention, die Fokus des Programms ist, wird eine bedeutsame Veränderung erzielt. Bei genauerer Betrachtung fällt jedoch auf, dass die Entwicklung der Zusammenarbeit in den PE für

den allgemeinen Bereich und für Gewaltprävention spezifisch sehr ähnlich ist. Der Unterschied liegt in der Entwicklung der VE: Während die Einschätzung zu allgemeiner Zusammenarbeit über die Zeit etwa gleich blieb, sank die Einschätzung zu gewaltpräventiver Zusammenarbeit über die Zeit leicht ab. Es ist möglich, dass dieser Effekt dadurch zustande kam, dass den Pädagoginnen der VE bei den wiederholten Befragungen zu der Thematik, in denen ihnen die Problematik deutlich gemacht wurde, die eigenen Defizite in der gemeinsamen Bearbeitung des Themas deutlich wurden. Diese Annahme wird dadurch bestärkt, dass das berichtete Problembewusstsein in den VE zu allen Zeitpunkten hoch war (s. Kap. 6.3.2). Wenn die wahrgenommene defizitäre Beschäftigung mit der Thematik in den VE zu einer Verschlechterung der Einschätzung von Zusammenarbeit im Kollegium geführt hat, ist es wiederum als positiv zu bewerten, dass dies in den PE nicht der Fall war.

Insgesamt ist zu vermerken, dass die Pädagoginnen, die an *PiKS* teilgenommen haben, eine gemeinsame Norm zum sozialen Umgang miteinander entwickelten. Es wurden Regeln in den Einrichtungen verabschiedet, die von den Pädagoginnen als sinnvoll erachtet und auch mit den Kindern thematisiert werden. Die Pädagoginnen in den PE berichten allgemein und bei Gewaltprävention eine sehr gute Zusammenarbeit. Dies alles sind Hinweise darauf, dass an den PE ein positives KiTa- bzw. Schulklima vorherrschte.

7.3.5 Sozial-emotionale Kompetenzen und sozial kompetentes Verhalten

Sozial-emotionale Kompetenzen bei Kindern werden als Mediator für aggressives Verhalten gesehen (Runions & Keating, 2007). Die spezifische Förderung dieser Fertigkeiten sollte daher ein bedeutsamer Bestandteil umfassender Präventionsprogramme sein. Regelmäßige Trainings sozial-emotionaler Kompetenzen wirken sich positiv auf die Prozesse der Sozialen Informationsverarbeitung aus (Scheithauer & Hayer, 2007) – im Entstehungsmodell von Aggression in Kapitel 2.1.4 wird dieser Zusammenhang deutlich. In *PiKS* ist daher ein regelmäßiges Training sozial-emotionaler Kompetenzen aller Kinder ein verbindlicher Baustein (s. Kap. 4.3.1). In der aktuellen Projektlaufzeit wurde er mit dem Programm *Faustlos* umgesetzt. Allein das Vorhandensein sozial-emotionaler Kompetenzen führt jedoch nicht automatisch zu sozial kompetentem Verhalten (Kanning, 2002). Daher zielt *PiKS* darauf ab, auch die äußeren Bedingungen wie KiTa- bzw. Schulklima und das Erziehungsverhalten von Eltern und Pädagoginnen

so zu gestalten, dass sie förderlich für soziales Verhalten sind. Diese Bedingungen liegen sowohl am Beginn der individuellen Entwicklung von Aggression (Umfeld A. und B. im Aggressions-Entstehungsmodell, Abbildung 1) als auch in den Situationsfaktoren in konkreten Konfliktsituationen (F. im Aggressions-Entstehungsmodell).

In der vorliegenden Evaluation wurden sowohl die sozial-emotionalen Kompetenzen als auch das soziale Verhalten von Kindern betrachtet. Da Kompetenzen eher intrapsychisch zu verorten ist, Verhalten dagegen etwas von außen Beobachtbares ist, wurden unterschiedliche Instrumente zur Erfassung dieser beiden Bereiche eingesetzt. Für die Erfassung der Kompetenzen wurden Einzelinterviews mit Kindern in KiTas und Schulen geführt. Die Interviews waren sehr zeitaufwändig, sodass eine Zufallsstichprobe von Kindern der PE ausgewählt wurde. In den VE wurden nach demographischen Variablen entsprechende Kinder interviewt. In einem standardisierten Format wurden die Kinder zu den Bereichen *Emotionen Erkennen*, *Emotionen Regulieren*, *Soziale Situationen Verstehen* und *Sozial Kompetent Handeln* befragt. Die Bezeichnung „Sozial Kompetent Handeln“ deutet darauf hin, dass der entsprechende Untertest Verhaltensweisen erfasst. Allerdings werden die Kinder hier nur gefragt, wie sie theoretisch in sozialen Situationen handeln würden. Statt tatsächlichem Verhalten wird also eher ein Wissen, bestenfalls eine Handlungsintention, erfasst. Daher wird auch dieser Untertest zur Erfassung sozial-emotionaler Kompetenzen (und nicht für soziales Verhalten) verwendet. Bei der Auswertung des Untertests *Emotionen Regulieren* gab es offensichtlich Objektivitätsprobleme (s. Kap. 5.2.5), sodass die Ergebnisse schwierig interpretierbar sind und im Weiteren nicht berücksichtigt werden. In den anderen drei Untertests war in allen Kohorten im Verlauf der Zeit ein Anstieg in allen Gruppen zu verzeichnen. Dies entspricht der theoretischen Annahme einer Zunahme sozial-emotionaler Kompetenzen in der individuellen Entwicklung und kann daher als Validitäts-Nachweis für die Interviews betrachtet werden. Die Mittelwerte der verschiedenen Altersgruppen in der vorliegenden Evaluation liegen im oberen Bereich im Vergleich zur durchschnittlichen Leistung der Vergleichsnormen im Manual des verwendeten Interviewleitfadens (Grob et al., 2009). Aufgrund des Untersuchungsdesigns gab es eine unterschiedliche Anzahl an Messzeitpunkten für die Kinder in den KiTas und die Kinder in den Schulen. Deren Ergebnisse wurden daher getrennt betrachtet. Bei den KiTa-Kindern zeigten

sich in keinem der drei Untertests signifikante Unterschiede im Verlauf der PE und der VE. Bei den Schulkindern galt dies ebenfalls für die Untertests *Soziale Situationen Erkennen* und *Sozial Kompetent Handeln*. Ein unerwartetes Ergebnis zeigte sich dagegen im Untertest *Emotionen Erkennen*. Hier verbesserten sich die Kinder der VE im Laufe der Zeit mehr als die Kinder der PE. Da sich in anderen Untersuchungen kein Zusammenhang zwischen dem reinen Erkennen von Emotionen und aggressivem Verhalten zeigten (De Wied et al., 2005), ist davon auszugehen, dass dieser unerwartete Effekt zugunsten der VE in der vorliegenden Evaluation keine Bedeutung für das Hauptziel der Aggressionsreduktion hat. Zu erklären ist dieses Ergebnis eventuell durch Testwiederholungs-Effekte: In dem Untertest sollten die Kinder Emotionen benennen. Dazu wurden ihnen zehn Fotos von Gesichtsausdrücken von Beispiel-Kindern gezeigt. Bei wiederholtem Vorlegen derselben Bilder ist es wahrscheinlich, dass die Erinnerung an die recht eindrucksvollen Gesichter in den früheren Befragungen die Bewertungsgenauigkeit in der aktuellen Befragung verbessert. Die *Faustlos*-Materialien beinhalten sehr ähnliche Gesichter von Beispiel-Kindern. Die Kinder in den PE waren zwischen den verschiedenen Befragungszeitpunkten also mit einer Vielzahl solcher Gesichter konfrontiert, sodass die Erinnerungseffekte an die konkreten Test-Bilder hier niedriger ausgefallen sein könnten als bei den Kindern der VE.

Um zu überprüfen, ob sich das soziale Verhalten von Kindern in der aktuellen Projektlaufzeit von *PIKS* verbessert hat, wurden in der Evaluation zunächst wieder retrospektive Einschätzungen von Eltern und Pädagoginnen analysiert. Sowohl die Eltern als auch die Pädagoginnen in den PE sahen rückblickend eine positive Veränderung im Konfliktverhalten und in den sozialen Kompetenzen der Kinder. In den VE berichteten weder Eltern noch Pädagoginnen eine Veränderung. Die Unterschiede zwischen den Eltern der beiden Gruppen wiesen mittlere, die der Pädagoginnen hohe Effektstärken auf (Cohen, 1992). Die Eltern wurden zusätzlich gefragt, ob sich das Konfliktverhalten ihres Kindes verändert habe – auch hier zeigten sich bedeutsame positivere durch die Eltern wahrgenommene Veränderungen in den PE. Dieser Unterschied zwischen den Gruppen wies eine mittlere Effektstärke auf.

Auch im Bereich sozial-emotionaler Kompetenzen wurden Veränderungsanalysen herangezogen, um die retrospektiven Einschätzungen zu validieren (s. Kap. 7.3.1). Hierzu wurden die

Bewertungen von Eltern über soziale Verhaltensweisen ihrer Kinder zu den verschiedenen Zeitpunkten betrachtet. Als Instrument wurde der bewährte SDQ verwendet (s. Kap. 5.2.1), für den Vergleichsnormen aus repräsentativen Bevölkerungsstichproben vorliegen. Die mittleren Einschätzungen der Eltern in der vorliegenden Evaluation waren vergleichbar mit den repräsentativen Normen des SDQ (Hölling, Kurth, Rothenberger, Becker & Schlack, 2008).¹⁰⁰ Es zeigte sich außerdem ein signifikanter Geschlechtseffekt zu mehr prosozialem Verhalten bei Mädchen. Ein bedeutsamer Alterseffekt konnte nicht beobachtet werden. Die Kinder in der vorliegenden Stichprobe, bzw. die entsprechenden Einschätzungen ihrer Eltern, können also bezüglich prosozialem Verhalten als repräsentativ angesehen werden.

In keiner der Altersgruppen zeigten sich die erwarteten Effekte von *PiKS*: Sowohl die Eltern in den PE als auch die Eltern in den VE berichteten in etwa gleichbleibendes prosoziales Verhalten bei ihren Kindern. Es ist jedoch durchaus möglich, dass es tatsächlich einen Anstieg prosozialem Verhalten in den PE gab, in den VE jedoch nicht. Durch die Orientierung der Eltern an sozialen Normen wurde diese unterschiedliche Veränderung jedoch ggf. nicht sichtbar: Weisen alle Kinder im Umfeld eine Verbesserung in sozialem Verhalten auf, wird das Verhalten einzelner Kinder im Vergleich nicht als gestiegen bewertet. Veränderungen in prosozialem Verhalten einzelner Kinder können also in einem Gesamtanstieg prosozialem Verhalten aller Kinder untergehen. In der Selbst-Einschätzung der Schüler zeigte sich dagegen insgesamt ein leichter Anstieg in sozialen Interaktionen, dieser Verlauf war jedoch nicht unterschiedlich zwischen PE und VE. Auch in der Verhaltensbeobachtung der Kinder der ersten Schulklassen zeigten sich im Zeitverlauf keine Unterschiede zwischen PE und VE.

Bei den Verhaltensbeobachtungen in den KiTas ließen sich allerdings Unterschiede feststellen: Sozial kompetente Verhaltensweisen stiegen in beiden Gruppen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt deutlich an, in den PE war dieser Anstieg signifikant höher bei einer hohen Effektstärke (Cohen, 1992). Vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt gab es wieder einen Abfall der mittleren Häufigkeit sozialer Verhaltensweisen in beiden Gruppen. Dieser ist ggf. durch einen selektiven Drop-Out von Kindern mit mehr sozialen Verhaltensweisen zum drit-

¹⁰⁰ Hölling et al. (2008) berichten ihre Ergebnisse in Summenwerten, in der vorliegenden Arbeit wurden Mittelwerte verwendet. Für den Vergleich wurden die Werte entsprechend umgerechnet.

ten Messzeitpunkt zu erklären (s. Kap. 6.1.2). Da es keine inhaltliche Erklärung für diesen selektiven Wegfall gibt, ist er wahrscheinlich rein zufällig bedingt – schränkt aber die Interpretationsfähigkeit der Ergebnisse zum dritten Messzeitpunkt ein.

Da die fehlenden Gruppen-Unterschiede in fast allen Instrumenten entgegen der Erwartungen waren, wurden die möglichen Gründe analysiert. Ein bedeutsamer *PiKS*-Baustein zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen ist ein wöchentliches Training dieser Fertigkeiten (s. Kap. 4.3.1). In den Befragungen gaben jedoch nur etwa 80% der Pädagoginnen in den PE an, dies regelmäßig durchzuführen (s. Kap. 6.2.4). Die Entwicklung sozial kompetenten Verhaltens wurde daher in den PE noch einmal differenziert zwischen diejenigen Kinder, in deren Gruppen bzw. Klassen regelmäßig das Training durchgeführt worden war, und denjenigen Kindern, bei denen dies nicht der Fall war. Tatsächlich zeigten sich hier bedeutsame Effekte: Sowohl in den Einschätzungen prosozialen Verhaltens durch die Eltern als auch in den Beobachtungen sozialen Verhaltens der Schulkinder entwickelten sich die Kinder mit regelmäßigen Trainings sozial-emotionaler Kompetenzen signifikant positiver als die Kinder, die die Trainings nicht erhalten hatten. Bei diesen gab es sogar einen leichten Abfall sozialen Verhaltens. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass es bedeutsame individuelle Unterschiede gab zwischen denjenigen Pädagoginnen, die das Training regelmäßig durchführten und denjenigen, die dies nicht taten. Die beobachteten Unterschiede können also auch auf andere Pädagoginnen-Variablen als die Durchführung des Trainings zurückzuführen sein. In den Einzelinterviews und in den Schüler-Fragebögen zeigten sich keine bedeutsamen Effekte des Trainings. Entsprechend der Eltern- und der Beobachtereinschätzungen scheint es also einen Unterschied zu machen, ob ein Training sozial-emotionaler Kompetenzen regelmäßig durchgeführt wird. Der Abfall sozialen Verhaltens bei Kindern, die zwar am Gesamtprogramm *PiKS*, nicht aber am Kompetenz-Training teilnahmen ist in den Eltern-Einschätzungen möglicherweise dadurch zu erklären, dass die Bewertung der Kinder immer anhand eines sozialen Vergleichs stattfand. Wenn andere Kinder in der gleichen KiTa bzw. Schule also sozial kompetenter wurden, könnten Eltern auch gleichbleibende Kompetenzen bei ihren Kindern als vergleichsweise niedriger einschätzen. Allerdings zeigte sich dieser Abfall auch bei den Verhaltensbeobachtungen der Schulkinder. Da hier durch die Beobachterinnen nur einzelne Verhaltensweisen ohne Berücksichtigung

des Kontextes betrachtet wurden, sind Vergleichseffekte unwahrscheinlich. Ggf. führte also bei Kindern, an deren KiTas und Schulen sich insgesamt ein Klima sozialen Miteinanders entwickelte, die aber selbst keine konkreten sozialen Handlungsmöglichkeiten an die Hand bekamen, das Programm *PiKS* eher zu einer Verschlechterung sozialer Verhaltensweisen. Bei diesen Überlegungen ist jedoch zu beachten, dass sich die Elterneinschätzung aller Kinder in allen Bedingungen und zu jedem Zeitpunkt im Normbereich befand. Es handelt sich also nur um tendenzielle Unterschiede. Diese betonen jedoch die Wichtigkeit der Umsetzung aller verbindlichen Bausteine.

Zusammenfassend ließen sich keine Verbesserungen der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder festhalten, aber in einigen Bereichen eine Verbesserung sozial kompetenten Verhaltens – besonders dort, wo regelmäßig ein Training sozial-emotionaler Kompetenzen durchgeführt wurde. Dies erscheint zunächst ungewöhnlich, da sozial-emotionale Kompetenzen gemeinhin als Voraussetzung für sozial kompetentes Verhalten gesehen werden. Eine Erklärung für die fehlende Feststellung erhöhter Kompetenzen könnte in der Stichprobenauswahl liegen. In anderen Studien ließen sich entscheidende Effekte bei sozialen Variablen bei denjenigen Kindern finden, die zu Beginn eines Programms die stärksten Defizite aufwiesen (Juvonen & Graham, 2014). In den Interviews der vorliegenden Evaluation wurden dagegen Kinder interviewt, die bestenfalls, aufgrund der Zufallszuweisung, durchschnittlich sozial kompetent, schlimmstenfalls, aufgrund der eingeschränkten Einwilligung der Eltern, überdurchschnittlich sozial kompetent (s. Kap. 7.2.2) im Vergleich zu Gleichaltrigen waren. Die Einstufung im oberen Bereich durchschnittlicher Leistungen im Vergleich mit repräsentativen Normen bestätigt diese Annahme. Kinder mit besonders starken sozialen Defiziten wurden also in den Interviews nicht erfasst, was eine Erklärung für die fehlenden Effekte in diesem Bereich sein kann.

Auch eine inhaltliche Erklärung ist denkbar: Sozial kompetentes Verhalten kann als Alternativverhalten zu Aggression gesehen werden (Kanning, 2002). Bei Aggression gibt es eine Unterscheidung zwischen reaktiv und proaktiv (Petermann & Koglin, 2015). Es gibt die Annahme, dass diesen verschiedenen Aggressionsformen unterschiedliche Prozesse zugrunde liegen. Die Ursache für reaktive – also auf wahrgenommene Bedrohung reagierende – Aggression wird in

einem Defizit in Sozialer Informationsverarbeitung gesehen. Die Ursache für proaktive – also zielgerichtete – Aggression dagegen in einem Defizit in Moralentwicklung (Arsenio, Adams & Gold, 2009). In dem Aggressionsentstehungsmodell aus Kapitel 2.1.4 wäre demnach die Entstehung proaktiver Aggression schon am Beginn des Kreislaufes, in den Einflüssen durch Eltern und Bildungseinrichtung (A. und B.) zu sehen. Hier haben individuelle soziale Kompetenzen noch wenig Bedeutung. Durch ungünstige Umfeld-Einflüsse kann sich an dieser Stelle proaktive Aggression entwickeln und somit weniger soziales Verhalten gezeigt werden. Entsprechend dieser Überlegungen spielt die Soziale Informationsverarbeitung nur für die Reaktion auf soziale Situationen eine Rolle. Sozial-emotionale Kompetenzen wären demnach nur für reaktive Aggression bzw. entsprechend soziales Verhalten bedeutsam. Eine zukünftige Unterscheidung proaktiver und reaktiver Aggression könnte den Zusammenhang zwischen sozial-emotionalen Kompetenzen und sozialem Verhalten näher beleuchten.

7.3.6 Zusammenhang der einzelnen Programmziele

Die Setzung der Programmziele von *PiKS* orientierte sich an Olweus (2006) und wurde entsprechend theoretischer Erweiterungen angepasst. Wie sein Vorbild hat *PiKS* daher das Hauptziel der *Reduktion von Aggression und Gewalt* und vier Zwischenziele (Schaffen eines Problembewusstseins, aktive Beteiligung von Eltern und Pädagoginnen, klare und einheitlich umgesetzte Regeln für den sozialen Umgang, Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und sozial kompetenten Verhaltens). Olweus macht keine Annahmen zum Verhältnis der einzelnen Zwischenziele zueinander und deren Verhältnis zum Hauptziel. Für die vorliegende Arbeit wurde angenommen, dass die vier Zwischenziele gleichwertige Mediatoren für das Erreichen des Hauptziels darstellen (s. Abbildung 2 in Kap. 3.1). Dies entspricht der Beschreibung der Ziele durch Olweus.

Bei näherer Betrachtung der Zwischenziele wird deutlich, dass die verschiedenen Zwischenziele zeitlich und inhaltlich nicht auf der gleichen Ebene ansetzen. So sind die ersten beiden Zwischenziele *Schaffen eines Problembewusstseins* und *Aktive Beteiligung von Eltern und Pädagoginnen* Indikatoren für die erfolgreiche Implementierung des Programms (s. Kap. 2.2.5). Sie beschreiben das *Wie* und haben somit nicht unbedingt einen direkten Einfluss auf die Reduktion von Aggression und Gewalt, sondern sind ggf. weiteren Zwischenzielen vorgeschaltet.

Diese beiden Implementierungs-Zwischenziele beeinflussen sich wiederum gegenseitig. Einerseits hat ein Problembewusstsein bezüglich eines Trainingsziels einen Einfluss auf die aktive Beteiligung von Programmteilnehmenden (Sutton & Dixon, 1986), andererseits beeinflusst die Teilnahme an einem Programm das Bewusstsein für nötige Veränderungen (Peterson & Lorimer, 2012). So unterschieden Salmivalli und Kollegen (2015) in einer aktuellen Studie zwischen erstens Lehrkräften, die kontinuierlich ein Programm auf hohem Niveau umsetzten, zweitens Lehrkräften die kontinuierlich einen Teil eines Programms umsetzten und drittens Lehrkräften, die zwar engagiert ein neues Programm begannen, deren Engagement aber schnell nachließ. Der Glaube der Lehrkräfte an die Effektivität eines spezifischen Programms sagte signifikant das Engagement zu Beginn der Programmimplementierung vorher, die prinzipielle Zustimmung zu Gewaltprävention war dagegen Prädiktor für eine anhaltende Umsetzung des Programms. Hiernach ist ein Problembewusstsein also besonders wichtig für die dauerhafte aktive Beteiligung von Pädagoginnen und somit die Nachhaltigkeit eines Programms. Zusätzlich relevant ist die Einschätzung eines spezifischen Programms als effektiv.

Die beiden Zwischenziele *Klare und einheitlich umgesetzte Regeln* und *Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen* sind dagegen Inhalte des Programms, sie beschreiben das *Was* (s. Kap. 2.2.5). Die Verwirklichung dieser beiden Zwischenziele sollte einen direkten Einfluss auf die Reduktion von Aggression und Gewalt haben. Dies wird z.B. anhand des Trainings sozial-emotionaler Kompetenzen deutlich: Ob es überhaupt von den Pädagoginnen regelmäßig durchgeführt wird, ist eine Frage der *aktiven Beteiligung* (s. Kap. 7.3.3). Die Wirkung des Trainings wird dann in der Betrachtung der Veränderung in *sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder* deutlich (s. Kap. 7.3.5). Die verschiedenen Zwischenziele sind also direkt abhängig voneinander.

Ein Modell, das die Abhängigkeiten der verschiedenen Zwischenziele untereinander berücksichtigt, wäre komplexer als das in der vorliegenden Arbeit angenommene. In nachfolgenden Untersuchungen sollten die Zusammenhänge der Zwischenziele untereinander überprüft werden. Hierbei könnte unterschieden werden zwischen einfachen Zusammenhängen (alle Zwischenziele sind gleichwertige Mediatoren für das Hauptziel) und gestuften Zusammenhängen (einige Zwischenziele sind Mediatoren für andere Zwischenziele, die wiederum Me-

diatoren für das Hauptziel sind). Entsprechende Langzeitstudien und angepasste Strukturgleichungsmodelle könnten überprüfen, welche Zusammenhänge zwischen den Zielen von *PIKS* bestehen. Z.B. könnten sie analysieren, ob ein gestufter Zusammenhang den Weg zur *Reduktion von Aggression und Gewalt* besser abbildet als das in der vorliegenden Arbeit verwendete Modell. Dabei wären die ersten beiden Zwischenziele *Problembewusstsein* und *Aktive Beteiligung* Mediatoren für die anderen beiden Zwischenziele. So könnte auch überprüft werden, ob es ggf. zusätzliche Mediatoren für das Erreichen des Hauptziels gibt – diese würden in zukünftigen Programmumsetzungen dann zusätzliche Zwischenziele darstellen.

7.4 Integrative Bewertung des Konzepts von *PiKS*

In diesem Kapitel wird eine Bewertung des *PiKS*-Konzepts vorgenommen. Hierfür wird zunächst dargestellt, dass das Konzept sowie seine Umsetzung in der aktuellen Projektlaufzeit gängigen Qualitätskriterien für Präventionsprogramme entsprechen (Kap. 7.4.1). Anschließend werden der nötige Aufwand für die Programmumsetzung und die in der Evaluation ermittelten erzielten Wirkungen in einer Kosten-Nutzen-Analyse zueinander in Verhältnis gesetzt (Kap. 7.4.2). Da die dem *PiKS*-Konzept zugrunde liegende Begriffsdefinition von Aggression und Gewalt theoretisch und praktisch schnell an Grenzen stößt, erfolgt in Kapitel 7.4.3 eine Reflexion dieser Begrifflichkeiten und der daraus resultierenden Implikationen.

7.4.1 Erreichen von Qualitätskriterien

Für die Beurteilung von Gewaltpräventions- und Interventionsprogrammen gibt es verschiedene Empfehlungen. So legen Preiser und Wagner (2003) Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme vor, die sich in die fünf Kategorien *Zielklärung*, *Zielgruppe*, *theoretische Grundlagen*, *Maßnahmenbeschreibung* und *Kompetenzen der Trainerinnen und Trainer* gliedern. Im Folgenden wird herausgestellt, wie die Erfüllung dieser Kriterien in Bezug auf *PiKS* zu beurteilen ist.

Für die *Zielklärung* ist es zunächst relevant, dass Interventionsziele konkret benannt und diese begründet werden. Im *PiKS*-Konzept sind fünf klare Ziele definiert, die in Kapitel 3.1 ausführlich theoretisch hergeleitet werden. Entsprechend der oben genannten Qualitätskriterien liegen ihnen humanitäre und gesellschaftliche Wertvorstellungen zugrunde. Aussagen und Informationen über den Ausgangszustand werden bei *PiKS* an jedem Projektstandort über eine ausführliche Befragung und Problemanalyse zu Programmbeginn erhoben (s. Kap. 4.1.1). Im Rahmen von *PiKS* sind konkrete Ziele formuliert (s. Kap. 3.1), die als Kriterien für die Wirksamkeitsüberprüfung angelegt und weitgehend mit bedeutsamen Effektstärken nachgewiesen wurden.

Die *Zielgruppe* ist klar beschrieben: Erreicht werden sollen Kinder, Eltern, Erzieherinnen und Lehrkräfte in KiTas und Grundschulen. Der besondere Bedarf bei dieser Zielgruppe wird in Kapitel 2.2.4 erläutert. Ein weiteres Qualitätskriterium ist die Erreichbarkeit der Zielgruppe

und deren Gewinnung zur Teilnahme. Dadurch, dass *PiKS* bereits an mehreren Standorten implementiert wurde, erweisen sich diese Kriterien als erfüllt. Da *PiKS* flexibel an die Bedürfnisse der entsprechenden Einrichtungen angepasst wird, werden Ausgangsbedingungen der Teilnehmenden berücksichtigt. Die Zusammensetzung der Teilnehmergruppen ergibt sich dabei automatisch aus der Gegebenheit fester KiTa- bzw. Schulzusammensetzungen.

Die *theoretischen Grundlagen*, auf die sich *PiKS* stützt, werden in Kapitel 2 ausführlich erläutert. Hierbei werden aktuelle Forschungsergebnisse mit einbezogen und zu einem schlüssigen Gesamtkonzept zusammengefügt. Sowohl die Interventionsziele als auch die einzelnen Programmbausteine leiten sich aus diesen Grundlagen ab. In der Beschreibung der Programmbausteine in Kapitel 4 wird jeweils dokumentiert, auf welchen Grundlagen sie entstanden sind. Hier werden auch die empirischen Wirksamkeits-Nachweise der einzelnen Bausteine aufgeführt und zu den Programmzielen in Bezug gesetzt.

Die *Maßnahmenbeschreibung* erfolgt in der vorliegenden Arbeit auf vergleichsweise abstrakter Ebene. In einem Manual für KiTas und Schulen werden die Maßnahmen so dargestellt, dass sie in der Praxis umgesetzt werden können.¹⁰¹ In diesem Manual werden die benötigten Rahmenbedingungen (Zeitstruktur, Materialbedarf) für die einzelnen Programmbausteine ausführlich erläutert. Durch die Adaptivität von *PiKS* ist es möglich, auf bestehende Rahmenbedingungen einzugehen und die Intensität des Programms den Erfordernissen anzupassen. Dies geschieht in ständiger Reflexion und Feinanpassung für spezifische Problemlagen. Die in *PiKS* verwendeten Methoden sind vielfältig (z.B. Prozessreflexionen in Kollegien, sozial-emotionales Training der Kinder) und deren erwartete Wirkung wird bei der Darstellung in Kapitel 4 begründet. Die Motivation und Akzeptanz der teilnehmenden Pädagoginnen und Eltern wird durch Beteiligung gefördert. Dabei wird einerseits eigenes Engagement gefordert, das andererseits durch eine externe Programm-Managerin begleitet wird. Diese Programm-Managerin stellt auch Materialien zur Verfügung und berät zu weiterführenden Hilfs- oder Interventionsangeboten.

¹⁰¹ Das Manual wird aktuell durch die Arbeitsgruppe Sozialpsychologie der Philipps-Universität Marburg erstellt.

Die *Trainerinnen und Trainer des Programms* sind aufgrund der Mehrebenen-Struktur nicht eindeutig identifizierbar. An einigen Stellen kann die externe Programm-Managerin als Trainerin gesehen werden, z.B. bei den Elternabenden oder den Fortbildungen für die Pädagoginnen. Die Person der Programm-Managerin variiert je nach Umsetzungsort. Fachliche und didaktische Qualifikationen sind daher nicht automatisch gegeben, sind jedoch konzeptionell als Anforderungen an diese Person formuliert (Kap. 3.3.5). In der vorliegenden Projektlaufzeit wurden diese Qualifikationsanforderungen erfüllt. An anderen Stellen sind die Pädagoginnen selbst die Trainerinnen für die Kinder, z.B. in dem Training sozial-emotionaler Kompetenzen. Erzieherinnen und Lehrkräfte werden speziell dafür ausgebildet, Kindern etwas beizubringen. Von der hohen didaktischen Fähigkeit und der Vertrautheit mit dem System KiTa bzw. Schule vonseiten der Pädagoginnen ist daher an allen möglichen Implementierungsstandorten von *PiKS* auszugehen. Die fachlichen Fähigkeiten im Bereich Gewaltprävention erhalten die Pädagoginnen in Fortbildungen durch externe Trainerinnen. An vielen Stellen im Programm unterstützen sich die Pädagoginnen gegenseitig. Die Prozess-Supervision der Programm-Implementierung erfolgt durch die Programm-Managerin.

Die Qualitätskriterien können also für *PiKS* als erfüllt angesehen werden. Die Beurteilung bezieht sich jedoch auf das theoretische Konzept des Programms und dessen Umsetzung in der aktuellen Projektlaufzeit. In weiteren Implementierungen an anderen Standorten ist die Erfüllung der Kriterien nicht automatisch vorauszusetzen, sondern sollte immer wieder aufs Neue überprüft werden.

7.4.2 Kosten-Nutzen-Analyse

Präventions- und Interventionsprogramme sind immer mit Kosten verbunden. Dazu zählen sowohl finanziellen Ausgaben, als auch der Einsatz persönlicher Ressourcen wie Zeit und Engagement. Wenn die Wirksamkeit eines Programms bewertet wird, sollte dies daher immer in Relation zu dessen Kosten gesehen werden (Bradshaw, 2015). Ein Programm ist dann effizient, wenn es nicht aufwändiger als notwendig ist, um die gewünschte Wirkung zu erzielen. In seltenen Fällen werden für Programme umfangreiche und annäherungsweise exakte Kosten-Nutzen-Analysen durchgeführt. Diese sind sehr aufwändig und erfordern ausführliche Vergleiche und Hochrechnungen materieller und sozialer Faktoren. Diese komplexe Analyse der Re-

lation von Aufwand und Wirkung kann daher auch für *PiKS* an dieser Stelle nicht vorgenommen werden. Es werden jedoch einige Faktoren herausgestellt, die beim Vergleich dieser beiden Gewichte berücksichtigt werden sollten.

Um die Kosten für *PiKS* in konkreten Implementierungen abzuschätzen, müssen verschiedene Faktoren herangezogen werden. Hierbei wird zwischen direkten, indirekten und unentgeltlichen Investitionen unterschieden (Péron & Baldauf, 2014). Direkte Investitionen sind vor allem die Personalkosten, die durch die externe Programm-Managerin entstehen. Weiterhin sind hier Sach- und Materialkosten zu betrachten. In der aktuellen Projektlaufzeit von *PiKS* war hierbei die Anschaffung der *Faustlos*-Materialien und die passenden Fortbildungen der größte Posten. Er wurde durch das Einwerben externer Sponsorenmittel gedeckt. Je nachdem, ob *Faustlos* oder ein anderes Programm zum Training sozial-emotionaler Kompetenzen verwendet wird, können die Kosten hierfür variieren. Weitere Sachkosten bestanden hauptsächlich aus Kopierkosten für z.B. Fragebögen und Elternbriefe. Indirekte Investitionen sind Kosten, die auch ohne die Teilnahme an *PiKS* entstanden wären. Dies sind die Arbeitsstunden der beteiligten Erzieherinnen und Lehrkräfte. Diese stellen wöchentlich eine Stunde ihrer Arbeitszeit für die Durchführung des sozialen Kompetenztrainings zur Verfügung. Schließlich entstehen durch *PiKS* auch unentgeltliche, also ehrenamtliche, Investitionen. Durch die Einführung des neuen Programms entsteht für Erzieherinnen und Lehrkräfte zunächst ein zusätzlicher Zeitaufwand für Planung und Reflexionen. Im Verlaufe der Implementierung wird durch die Zusammenfassung von Strukturen an anderen Stellen wiederum Zeit für die Koordinierung einzelner Maßnahmen gespart. Auch die beteiligten Eltern und ggf. weitere externe Akteure in Kommunen und z.B. Sportvereinen wenden ehrenamtlich Zeit für *PiKS* auf. Es gibt einen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Formen von Investition: So zieht die anfängliche direkte Investition weitere indirekte und unentgeltliche Investitionen mit sich. Entschließt sich eine Kommune beispielsweise, Geld in die Einstellung einer Programm-Managerin für *PiKS* aufzubringen, erhält sie nicht nur die Leistungen dieser Programm-Managerin, sondern zusätzlich durch diese Person eingeworbene Sponsorenmittel und den ehrenamtlichen Zeitaufwand vieler anderer Beteiligter. Dies ist als Hebeleffekt eines Pro-

gramms zu sehen und kann das Wirken der tatsächlichen Investitionen vervielfachen (Péron & Baldauf, 2014).

Den Kosten gegenüberzustellen ist der Nutzen eines Programms. Bei *PiKS* ist dies zunächst die kurz- und mittelfristige Wirkung des Programms auf die Beteiligten. So zeigte sich in der hier dargestellten Evaluation, dass die Kinder durch *PiKS* einen konstruktiveren Umgang mit Konflikten lernten und sich weniger aggressiv verhielten. Die beteiligten Erzieherinnen und Lehrkräfte wurden durch eindeutige und gemeinsam getragene Vereinbarungen entlastet und verbesserten durch *PiKS* ihren eigenen Umgang mit Konflikten. All diese Effekte wurden in der Evaluation bei mittleren bis hohen Effektstärken bestätigt. Von gestärkten Kindern profitieren auch deren Eltern und die Gleichaltrigen in ihrem Umfeld. Weiterhin ist der langfristige gesellschaftliche Nutzen zu betrachten. Es ist davon auszugehen, dass weniger aggressive und sozial kompetentere Kinder eine bessere psychische und physische Gesundheit, einen höheren Bildungsgrad und bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben (Péron & Baldauf, 2014). Hierdurch entstehen gesellschaftlich weniger Kosten. Dieser soziale Mehrwert kann in einen finanziellen Wert umgerechnet werden.

Trotz einer fehlenden konkreten Analyse für *PiKS* kann ungefähr abgeschätzt werden, wie das Kosten-Nutzen-Verhältnis ausfällt. Hinweis auf ein positives Resultat ist vor allem der frühe präventive Ansatz. In anderen Untersuchungen zeigte sich, dass frühkindliche Prävention eines der wirksamsten sozial-, bildungs- und kriminalpolitischen Instrumente ist. Hier können durch einen vergleichsweise geringen Aufwand zu einem frühen Zeitpunkt in der Entwicklung von Kindern hohe Kosten durch eine kritische Entwicklung im Verlaufe des Lebens vermieden werden (Thomsen, 2015). *PiKS* wirkt mit seinem Programm in der Breite und erreicht eine Vielzahl von Kindern, die durch diese Form der Prävention evtl. eine positivere Entwicklung durchlaufen als ohne die Prävention. Allerdings ist zu beachten, dass sich ohne Prävention nur ein kleiner Teil der Kinder verhaltensauffällig entwickelt (Bradshaw, 2015). Der breitenwirksame Ansatz mit allen Kindern erfordert also ggf. mehr Ressourcen als notwendig wären, um nur diesen niedrigen Anteil an Kindern mit potentiellen Schwierigkeiten zu erreichen. Andererseits stellt es eine große Herausforderung – und damit weitere Kosten – dar, genau die relevanten Kinder zu identifizieren und sie (bzw. deren Eltern) für eine Teilnahme an indizier-

ten Programmen zu gewinnen. Durch den primärpräventiven Ansatz bei allen Kindern wird zudem ein mögliches Labeling als „schwieriges Kind“ vermindert.

Mehrebenen-Programme sind in der Regel besonders aufwändig, sodass deren Kosten-Nutzen-Verhältnis besonders überprüft werden sollte (Bagley & Pritchard, 1998). Allerdings wird *PiKS* weitgehend in bereits bestehende Strukturen eingepasst, sodass wenig zusätzliche Investitionen notwendig sind. Die Pädagoginnen wurden in der vorliegenden Evaluation selbst nach ihrem wahrgenommenen Aufwand-Nutzen-Verhältnis befragt. Im Verlaufe der Zeit sahen fast 90% der Pädagoginnen dieses Verhältnis als positiv an (s. Kap. 6.2.1). Auch die oben genannten Kosten- und Nutzen-Indikatoren (vergleichsweise geringe direkte und indirekte Investitionen vs. einer vergleichsweise hohen Wirkung des Programms) lassen vermuten, dass eine ausführliche Analyse von *PiKS* ergeben würde, dass die anfänglichen Investitionen sich über die Zeit sowohl für die beteiligten Kinder und Erwachsenen, als auch gesamtgesellschaftlich mehrfach rentieren. In anderen Präventionsprogrammen ergab sich für jeden investierten Euro langfristig eine sogenannte Sozialrendite von 2,5 bis zu 16 Euro (Schweinhart, Montie, Zongping, Barnett, Belfield & Nores, 2005; Welsh, Farrington & Gowar, 2015).

7.4.3 Herausforderungen des Aggressions-Begriffs in Theorie und Praxis

Das Ziel von *PiKS* ist die Reduktion von Aggression unter Kindern im KiTa- und Grundschulalter. Langfristig soll damit Aggression und Gewalt im Laufe der Entwicklung der Kinder vorgebeugt werden. Auch die beteiligten Erwachsenen (Pädagoginnen und Eltern) sollen durch das Programm ihr eigenes Konfliktverhalten reflektieren und untereinander abstimmen.

Um das Phänomen Aggression messbar zu machen, wird es in der vorliegenden Arbeit konkret definiert als einzelne Verhaltensweise, die mit Worten, mit Körperkontakt oder durch sozialen Ausschluss eine Schädigung des Gegenübers beabsichtigt. Aggression wird damit per se als etwas Negatives definiert. Theoretisch greift diese Definition sicher an vielen Stellen zu kurz: Durch die Beschränkung auf beobachtbare Phänomene von Aggression wird hauptsächlich das Verhalten betrachtet. Zugrunde liegende Werte, Einstellungen und Motivation bleiben weitgehend unberücksichtigt. Damit wird nicht auf Überlegungen aus anderen theoretischen Disziplinen (als die sozialpsychologische) eingegangen, nach denen Aggression auch

konstruktiv und für den Anstoß von Veränderungen förderlich sein kann (Perls, 2006). Auch weitere Begrifflichkeiten der vorliegenden Arbeit wie z.B. sozial-emotionale Kompetenzen sind vielschichtig. Die daraus entstehende Deutungsschwierigkeit wird bei der Interpretation der Ergebnisse zu diesen Begriffen (Kap. 7.3) deutlich.

Die Prävention aggressiven Verhaltens stellt auch in der Praxis eine Herausforderung dar. Insbesondere die Anforderung an die Pädagoginnen, auf aggressives Verhalten stets prompt und angemessen zu reagieren, ist nicht banal. Sie erfordert eine sofortige Analyse dessen, ob das beobachtete Verhalten tatsächlich als auffällig aggressiv oder noch im Rahmen des Tolerierten zu sehen ist. Andere Präventionsprogramme lösen diese Problematik damit, dass sie nur die Prävention von Bullying als Programmziel definieren. Bullying stellt jedoch eine spezielle Form von Aggression dar, die einen Großteil problematischer Verhaltensweisen ausschließt und insbesondere in dem Alter der hier betrachteten Zielgruppe 3- bis 10-jähriger Kinder eine geringe Rolle spielt. Der Einschluss aller aggressiven Verhaltensweisen in *PiKS* bedeutet keinesfalls den Anspruch, Kindern bei jeder kleinen Normverletzung ihre Grenzen aufzuzeigen – dies würde deren Entwicklung wesentlich behindern. Vielmehr sollten die Pädagoginnen an KiTas und Schulen sowie die Eltern zuhause Regeln und deren Konsequenzen dann einfordern, wenn aggressives Verhalten von Kindern anderen Kindern übermäßig schadet. Die schwierige Quantifizierbarkeit des Begriffs „übermäßig“ verdeutlicht wiederum die Unschärfe der Aggressions-Definition.

In der Praxis ist eine ständige Reflexion des Aggressionsbegriffs und gemeinsamer Normen und Regeln erforderlich. Diese Reflexionen sind daher essentieller Bestandteil von *PiKS*. Das *gemeinsame Verständnis zum angemessenen Umgang mit Konflikten* (s. 4.1.3) stellt eine grundsätzliche Übereinkunft aller Pädagoginnen in der Thematik dar. Sie ersetzt jedoch keine anhaltende Kommunikation darüber, wie bei welchem Verhalten konkret reagiert werden soll. Dazu ist ein regelmäßiger Austausch sowohl in organisierten Teamsitzungen und Konferenzen als auch in häufigen informellen Einzelgesprächen erforderlich. Mit den FBE (s. Kap. 5.2.1) zur Bewertung verschiedener Konfliktlösungsstrategien wurde versucht, ein Instrument zu entwickeln, das die Normen verschiedener Personen vergleichbar macht. Hier zeigte sich zwischen Eltern und Pädagoginnen zu allen Messzeitpunkten eine hohe Übereinstimmung (s.

Kap. 6.3.5), was darauf hinweist, dass eine gemeinsame Normentwicklung möglich ist. Dieses Entwickeln gemeinsamer Normen und konkreter Handlungsempfehlungen in Konflikten stellt wahrscheinlich die größte Herausforderung bei der Umsetzung von *PiKS* dar.

Als Gewaltpräventionsprogramm steht *PiKS* in der Tradition vieler anderer Programme (z.B. dem OBPP), die von dem Phänomen Aggression und Gewalt als Problem ausgehen und deren Entstehung vorzubeugen versuchen. Durch diese Sichtweise ist jedoch bereits eine Richtung festgelegt: Zunächst wird auf das Negative geschaut, um dann an dessen Verminderung zu arbeiten. Im Sinne echter Ressourcenorientierung (s. Kap. 4.1.5) wäre es jedoch konsequenter, von der anderen Seite an die Thematik heranzutreten. Kinder und Erwachsene sollten als von sich aus zu positivem Verhalten motiviert gesehen werden. Dies entspricht einem humanistischen Menschenbild. Da der Begriff Gewaltprävention in der Praxis des aktuellen Projektrahmens bereits zu Irritationen unter Pädagoginnen und Eltern führte, wurde im alltäglichen Sprachgebrauch der Begriff „Förderung sozialer Kompetenzen“ verwendet. Tatsächlich umfasst *PiKS* aber wesentlich breitere Konstrukte als das sozialer Kompetenzen. Alternativ könnte *PiKS* als Programm zur Kompetenzförderung oder zur Förderung einer konstruktiven Konfliktkultur bezeichnet werden. Eine solche Änderung der Bezeichnung wäre mehr als eine reine Umetikettierung und hätte weitreichende Auswirkungen auf die grundsätzliche Herangehensweise und die Wahrnehmung von außen. Der Begriff „Förderung einer konstruktiven Konfliktkultur“ hebt insbesondere die Bedeutung des Umfeldes in Schule und Elternhaus hervor und ist daher ggf. noch geeigneter. Zukünftig sollte die Einbettung des Programms unter diesen Gesichtspunkten noch einmal näher betrachtet werden.

7.5 Theoretische und praktische Perspektiven

Nachdem in den vorangehenden Kapiteln die aktuelle Implementierung, die Wirkungsevaluation und das grundlegende Konzept von *PiKS* ausführlich diskutiert wurden, erfolgt an dieser Stelle nun ein Ausblick. In Kapitel 7.5.1 wird ausgeführt, was in zukünftigen Evaluationen des Programms beachtet werden sollte, um noch spezifischere Aussagen über dessen Wirksamkeit treffen zu können. Neben den im Rahmenkonzept fest verankerten Einzelmaßnahmen gibt es noch weitere Maßnahmen, die theoretisch eine gute Ergänzung für *PiKS* darstellen. Diese Maßnahmen werden in Kapitel 7.5.2 beschrieben. In Kapitel 7.5.3 werden schließlich mögliche Erweiterungen von *PiKS* auf weitere Standorte und Einrichtungen erläutert.

7.5.1 Weitere Möglichkeiten der Evaluation

Die vorliegende Arbeit besteht aus einer ausführlichen Evaluation des *PiKS*-Programms. Diese Evaluation bezieht sich auf das Hauptziel Reduktion von Aggression und Gewalt und vier Zwischenziele. Die Ziele wurden jeweils anhand verschiedener Instrumente mit unterschiedlichen Stichproben auf mehreren Ebenen überprüft. Dadurch war es nicht möglich, die Verhältnisse der Ziele untereinander zu überprüfen. Insbesondere die Annahme der Gleichwertigkeit von Zwischenzielen ist theoretisch in Frage zu stellen (s. Kap. 7.3.6) und sollte in weiteren Evaluationen genauer betrachtet werden. Hierfür ist es ggf. notwendig, die Formulierung der einzelnen Ziele so auf vergleichbare Stichproben und Ebenen anzupassen, dass sie in komplexen Strukturgleichungsmodellen abgebildet werden können. Strukturgleichungsmodelle ermöglichen auch den Vergleich verschiedener möglicher Wechselwirkungen und Gesamt-Modelle, um genau herauszufinden, wie und für wen das Programm wirkt. Für diese komplexen Analysen ist jedoch eine ausreichend große Stichprobe notwendig.

Die einzelnen Ziele könnten teilweise noch präziser erfasst werden, als dies in der vorliegenden Arbeit der Fall war. In der Erfassung von Aggression und Gewalt wurde für die Pädagoginnen und Eltern der vielfach verwendete BVQ von Olweus eingesetzt. Dieser bezieht sich jedoch auf ältere Kinder als die in KiTas und Grundschulen. Die Items waren daher teilweise nicht zutreffend und mussten aus den Analysen ausgeschlossen werden. Für die Befragung der Kinder wurde ein entsprechend abgewandeltes Instrument, der BVF-K eingesetzt. Interes-

santerweise zeigten sich die Effekte nur in den Skalen der Erwachsenen und nicht in dem speziell angepassten Instrument für Kinder. In zukünftigen Evaluationen sollten auch die Erwachsenen die entsprechend heruntergebrochenen Skalen zur Erfassung von Aggression und Gewalt vorgelegt bekommen. Dies erhöht zum einen die Vergleichbarkeit der verschiedenen Stichproben. Zum anderen ist davon auszugehen, dass die niedrigen Grundraten in der vorliegenden Arbeit durch niedrigschwelligere Fragen erhöht werden können. Bei entsprechend höheren Grundraten bestünde über die Zeit sowohl nach oben als auch nach unten ein größerer Veränderungsspielraum. Insbesondere bei den Verhaltensbeobachtungen führten die niedrigen Grundraten aggressiven Verhaltens dazu, dass im Verlauf keine Abnahme beobachtet werden konnte. Entsprechend theoretischer Empfehlungen (Schick & Ott, 2002) wurde ausführliche Arbeit in die Erstellung eines neuen Beobachtungssystems gesteckt wurde, das genau auf die beobachtete Zielgruppe 3-7-jähriger Kinder zugeschnitten war (Beyerlein, 2013). Möglicherweise ist eine weitere Anpassung der Beobachtungssystematik erforderlich, um auffällige Verhaltensweisen noch sensibler erfassen zu können. Vielleicht ist die tatsächliche Grundrate aggressiven Verhaltens in dieser Altersgruppe aber auch so niedrig, dass in einem zeitlich begrenzten Beobachtungszeitraum keine validen Differenzierungen zwischen Kindern stattfinden können. Im Fragebogen für Schüler konnten keine Effekte des Programms gezeigt werden. In zukünftigen Evaluationen könnten sich Effekte in gegenseitige Verhaltensbeurteilungen der Kinder (sogenannte Nominierungsverfahren) oder in der Betrachtung von Extremgruppen (z.B. besonders verhaltensauffällige Kinder) zeigen.

Ein Problembewusstsein wurde in der vorliegenden Arbeit lediglich bei den Pädagoginnen erfasst. In zukünftigen Evaluationen ist auch eine Erfassung bei Eltern und Kindern denkbar. Die aktive Beteiligung von Pädagoginnen und Eltern wurde per Fragebogen erfasst. Ein Fragebogen gibt jedoch nur Auskunft über Selbst- bzw. Fremdeinschätzungen zu Verhalten. Als echter Verhaltensindikator wurde lediglich die Teilnahme von Eltern an Elternabenden betrachtet. Für zukünftige Evaluationen sind auch Verhaltensbeobachtungen von Pädagoginnen oder Eltern denkbar. Dies gilt auch für die an den Einrichtungen verabschiedeten Regeln. Theoretisch werden diese von den Beteiligten zwar als sinnvoll und implementiert bewertet,

es wäre jedoch interessant auch deren tatsächliche Einhaltung im KiTa- bzw. Schulalltag zu beobachten. Entsprechende Beobachtungen sind jedoch äußerst aufwändig.

Besondere Schwierigkeiten gab es bei der Messung sozial-emotionaler Kompetenzen. Diese lagen vor allem darin begründet, dass es sich bei sozial-emotionalen Kompetenzen um ein sehr heterogenes Konstrukt handelt. Innerhalb dieses Konstrukts können verschiedene Schritte erfasst werden: Zugrunde liegendes Wissen über sozial kompetentes Verhalten, Motivation und die Fähigkeit, sich sozial kompetent zu verhalten und tatsächliches sozial kompetentes Verhalten. In der vorliegenden Evaluation bilden verschiedene Instrumente die Stufen dieser Erfassung ab und kommen entsprechend zu unterschiedlichen Ergebnissen. Aufgrund der vielfältigen Befragungsmodalitäten (z.B. Einzelinterview mit Kindern vs. Fragebogen-Beurteilung durch Eltern) ist es nicht möglich, die Ergebnisse zu diesem Bereich zu einem einheitlichen Wirkungsbild zusammenzufügen. In zukünftigen Evaluationen könnten Instrumente eingesetzt werden, die verschiedene Schritte des Konstrukts bei derselben Personengruppe mit der gleichen Befragungsmodalität erfassen. Auf diese Weise könnte genau differenziert werden, an welchen Stellen des komplexen Konstrukts sozial-emotionaler Kompetenzen eine Wirkung erzielt wird.

In der vorliegenden Evaluation wurde das Erreichen einzelner Ziele von *PiKS* überprüft. Den Zielen wurden verschiedene Einzelmaßnahmen theoretisch zugeordnet. Aufgrund der hier dargestellten Analysen können kaum Aussagen darüber gemacht werden, welche Einzelmaßnahmen welchen Beitrag zum Erreichen der Ziele geleistet haben. Grundsätzlich ist es aufgrund der Komplexität von Mehrebenen-Programmen schwierig, die Effekte einzelner Maßnahmen herauszupartialisieren (Schick & Ott, 2002). Für eine möglichst hohe Effizienz ist es jedoch sinnvoll, nur diejenigen Maßnahmen einzusetzen, die einen zusätzlichen Nutzen haben. In der Praxis stellt die differentielle Überprüfung der verschiedenen Bausteine eine Herausforderung dar. Durch eine Vielzahl unterschiedlicher Interventionsgruppen, die jeweils unterschiedliche Maßnahmen umsetzen, könnten die inkrementellen Beiträge einzelner Maßnahmen für die Gesamteffekte abgeschätzt werden. Hierbei würden allerdings noch immer nicht mögliche Wechselwirkungen einzelner Maßnahmen berücksichtigt, die teilweise theoretisch vorausgesagt werden.

Obwohl der Untersuchungszeitraum von zwei Jahren eine vergleichsweise langfristige Perspektive darstellt, ist es wünschenswert, die Entwicklung der Kinder und Erwachsenen, die an *PiKS* teilgenommen haben, über eine noch längere Zeitspanne im Vergleich mit der Entwicklung der Personen in den VE zu betrachten. Es wird davon ausgegangen, dass die vollständige Implementierung eines Programmes mehrere Jahre erfordert. Nur mit einer längerfristigen Begleitung kann überprüft werden, ob die Inhalte von *PiKS* auch dauerhaft Inhalte des KiTa- bzw. Schulalltags sind und welche langfristigen Effekte sich daraus ergeben. Diese langfristigen Effekte sind eine Grundlage für die fundierte Abschätzung von Kosten-Nutzen-Verhältnis des Programms (s. Kap. 7.4.2).

Doch nicht nur die einzelnen Bausteine und Ziele sind entscheidend für die Wirksamkeit eines Programms. Entscheidend ist auch die Umgebung, in der dieses Programm umgesetzt wird. *PiKS* bezieht die aktuellen Gegebenheiten mit ein und versucht, seine Maßnahmen möglichst gut darauf abzustimmen. Bisher fehlen jedoch theoretische Analysen dazu, welche Schulcharakteristiken aggressives Verhalten eher fördern bzw. vermindern (Juvonen & Graham, 2014). Erste Untersuchungen zeigen, dass Effekte von Präventionsprogrammen an solchen Schulen niedriger ausfallen, an denen bereits ein positives Schulklima herrscht. Dieser Effekt ist auch statistisch durch mögliche Deckeneffekte zu erklären: Bei einer bereits hohen Grundrate positiven Verhaltens ist ein weiterer Anstieg in begrenzterem Ausmaß möglich, als an Schulen, an denen es zu Beginn von Messungen nur wenig positives Verhalten gibt. Das Schulklima wird daher als ein bedeutsamer Prädiktor für die Reduktion von Aggression gesehen (Low & van Ryzin, 2014). Auch die Charakteristiken der umgebenden Gesellschaft, welche außerhalb der Kontrolle einzelner KiTas und Schulen liegen, erklären einen bedeutsamen Anteil an Unterschieden in Verhaltensproblemen zwischen Schulen. Hier spielen anteiliger Migrationshintergrund, Schulgröße, Stadt vs. Land, kommunale Armut und Desorganisation, kommunale Delinquenz sowie Schüleralter und Geschlechtsverhältnisse unter den Kindern eine Rolle (Gottfredson et al., 2005). Dabei ist das Risiko für aggressives Verhalten von Kindern nicht generell höher in größeren Klassen und Schulen oder Einrichtungen im städtischen Bereich (Olweus, 2006). Zukünftige Forschung sollte diese Umgebungsfaktoren und deren Einfluss auf

Verhalten weiter untersuchen, damit gewaltpräventive Maßnahmen wie *PiKS* noch stärker darauf abgestimmt werden können.

Evaluationen von Präventionsprogrammen werden häufig von den Entwicklerinnen selbst durchgeführt. Dies ist auch in der vorliegenden Arbeit der Fall, in der die Evaluatorin gleichzeitig Programm-Managerin war und an der konzeptionellen Programmerweiterung mitwirkte. Üblicherweise sind bei diesen internen Evaluationen die Effekte höher als bei unabhängigen Evaluationen (Bradshaw, 2015). Auch für *PiKS* ist es daher wünschenswert, in Zukunft externe Wirksamkeitsüberprüfungen durchzuführen.

7.5.2 Mögliche Ergänzungsbausteine für das Konzept

Die in Kapitel 4 beschriebenen Einzelmaßnahmen stellen eine Auswahl theoretisch fundierter und empirisch überprüfter Bausteine dar, die dazu beitragen können, Aggression unter Kindern zu vermindern und vorzubeugen. Sie sind Bestandteil des *PiKS*-Rahmenkonzepts an KiTas und Grundschulen. Wie in Kapitel 3.3.3 beschrieben, ist ein Grundprinzip des Programms auch die flexible Anpassung an die jeweiligen Einrichtungen. Dort bereits vorhandene und etablierte Maßnahmen sollen also in den *PiKS*-Rahmen integriert werden. Nicht alle Maßnahmen sind sinnvoll zur Reduktion von Aggression. Bei der anfänglichen Problem- und Situationsanalyse sollte daher genau geschaut werden, welche Maßnahmen sich eignen. Im Folgenden werden einige Maßnahmen genannt, die sich gut mit den Methoden und Zielen von *PiKS* kombinieren lassen: Wie *PiKS* zielen sie auf eine Stärkung von Kindern ab, um diesen einen konstruktiven Umgang mit negativen Emotionen zu ermöglichen und nicht-aggressive Handlungsalternativen zu vermitteln. Ihnen zugrunde liegt eine wertschätzende Haltung Kindern (und Erwachsenen) gegenüber, die sich an deren Ressourcen orientiert. Die genannten Maßnahmen lassen sich in das in Kapitel 2.1.4 dargestellte Entstehungsmodell von Aggression integrieren. Sie setzen an den Punkten B. Umfeld der KiTa/Schule und I. Bewertung durch Gleichaltrige an, um Wissensstrukturen (C.) zu verändern und damit die Persönlichkeit (D.) von Kindern zu stärken.

Werden einige dieser Maßnahmen bereits in einzelnen Gruppen bzw. Klassen einer Einrichtung umgesetzt, empfiehlt sich ggf. die Ausweitung auf die komplette Einrichtung. Je einheit-

licher die Maßnahmen innerhalb einer Einrichtung sind, umso häufiger und länger werden Kinder im Laufe ihrer Bildungslaufbahn damit konfrontiert und haben so die Möglichkeit, die Maßnahmen zu verinnerlichen. Dies ist schwierig, wenn sie in jedem Schuljahr an neue Alternativen herangeführt werden und die Maßnahmen der vergangenen Jahre nicht weiter thematisiert werden.

In vielen Schulen gibt es **Streitschlichterprogramme**: Einzelne Kinder werden zu sogenannten Streitschlichtern ausgebildet. Sie durchlaufen dabei meist ein strukturiertes Trainingsprogramm. Anschließend sind sie niedrigschwellige Ansprechpartner für Gleichaltrige bei kleineren Konflikten, die von den Konfliktparteien nicht alleine gelöst werden können. Für tiefergehende Konflikte, Bullying-Vorfälle und Konflikte, an denen Erwachsene beteiligt sind, eignet sich diese Konfliktlösungsform nicht. In der Streitschlichtung wenden die entsprechend ausgebildeten Kinder Instrumente der Mediation an: Als unabhängige Dritte begleiten sie die Konfliktparteien in ihrem Lösungsprozess. Dabei wird versucht zu einer gemeinsamen Vereinbarung zu gelangen, die den Bedürfnissen und Interessen aller Konfliktparteien entspricht (Montada, 2007). In einer Meta-Analyse zeigte sich, dass solche Streitschlichtungsinterventionen unter Kindern in 93% der Fälle zu einer Lösung führten, mit denen die Beteiligten in 88% der Fälle zufrieden waren. Neben der direkten Lösung von Konflikten zeigten sich weitere positive Auswirkungen von Streitschlichterprogrammen, wie etwa eine Verbesserung des Schulklimas. Die Streitschlichter selbst entwickeln durch ihre Ausbildung und Tätigkeit häufig ein konstruktiveres Konfliktverhalten und ein stärkeres Selbstbewusstsein (Burrell, Zirbel & Allen, 2003).

Es gibt eine Vielzahl an Einzelmaßnahmen, die explizit das kindliche **Verhalten in Konfliktsituationen** verbessern sollen. Dazu gehört z.B. das Konzept der gewaltfreien Kommunikation von Marshall B. Rosenberg. Es beschreibt vier Bestandteile einer konstruktive Ärger-Mitteilung: Die Beobachtung einer konkreten Handlung, das dadurch entstandene persönliche Gefühl, das entstandene Bedürfnis und die Bitte um eine konkrete Handlung des Gegenübers (Rosenberg, 2012). Es gibt verschiedene Ansätze, dieses Konzept auch für kleinere Kinder altersgerecht anzupassen. Ein ähnlicher Ansatz ist die „Konfliktbrücke“, ein Verfahren zum konstruktiven Umgang mit Konflikten. Hierzu wird das Bild einer Brücke herangezogen, an dessen Enden

sich jeweils die Konfliktparteien befinden. Kinder sollen lernen, mit welchen Schritten sie in einem Konflikt aufeinander zugehen können, um sich in der Mitte der Brücke zu einem Kompromiss zu treffen (Johnson & Johnson, 2005a). Alle Verfahren dieser Art sind von ihrem Grundsatz her gut mit *PiKS* vereinbar.

Viele Maßnahmen zur Gewaltprävention beziehen sich auf kognitive Prozesse, wie z.B. die Trainings sozial-emotionaler Kompetenzen, welche auf eine Verbesserung sozialer Informationsverarbeitungsprozesse abzielen (s. Kap. 4.3.1). Dies ist auch für kleine Kinder sinnvoll, deren kognitive Fertigkeiten noch nicht so weit entwickelt sind, sodass frühe Weichen für eine positive Entwicklung gesetzt werden können. Zusätzlich spielt bei kleinen Kindern jedoch auch Körperlichkeit eine große Rolle (Haug-Schnabel, 2006). Gerade im KiTa- aber auch im Grundschulalter finden ständig körperliche Interaktionen wie Umarmen und spielerische Rangeleien statt. Die Grenzen zwischen spielerischem und aggressivem Verhalten sind dann überschritten, wenn eines der beteiligten Kinder die Körperlichkeit beenden möchte, das andere Kind dies jedoch nicht wahrnimmt bzw. befolgt. Diese Grenzen sind von außen schwer zu erkennen und auch den beteiligten Kindern häufig nicht klar. In speziellen Trainings kann diese **Körperlichkeit gezielt geübt** werden. Bundesweit gibt es eine Reihe verschiedenster Praxisbeispiele, in denen KiTa- und Grundschulkindern in einem strukturierten Rahmen „Ringens und Raufens“ können. Ziel ist es einerseits zu lernen, die eigenen Grenzen wahrzunehmen und dem Gegenüber zu verdeutlichen. Andererseits soll trainiert werden, die Grenzen anderer Kinder und deren Ausdruck davon wahrzunehmen und zu befolgen.¹⁰² Theoretisch lässt sich dies gut mit dem Konzept von *PiKS* vereinbaren. Ob solche Programme tatsächlich gewaltpräventiv wirken, ist allerdings noch nachzuweisen.

Auch andere Ansätze bestärken Kinder darin, ihre eigenen Grenzen wahrzunehmen und anderen gegenüber deutlich zu machen, wie etwa das Prinzip der „**Stopp-Regel**“. Bei dieser Methode wird mit allen Kindern einer Klasse oder sogar Schule ein einheitliches Signal vereinbart, dass die Kinder jederzeit in körperlichen Rangeleien oder verbalen Auseinandersetzungen einsetzen können, wenn es ihnen zu viel wird. Dies kann z.B. ein einfaches „STOPP!“ sein.

¹⁰² Konkrete Übungen zu dem Ansatz finden sich z.B. in der Fortbildungsdokumentation „Ringens und Raufens mit Rücksicht und Regeln“ der Unfallkasse Berlin: <http://www.unfallkasse-berlin.de/res.php?id=10395>

In Rollenspielen wird die Einhaltung dieser Regel erprobt. Ist die Regel etabliert, kann sie auch von Pädagoginnen eingesetzt werden, wenn z.B. ein Kind wiederholt den Unterricht stört. Eine Stopp-Regel wird daher auch als Maßnahme zur Verbesserung von Classroom Management gesehen und kann eine von mehreren sozialen Regeln im Klassenverband darstellen (s. Kap. 4.2.2). Wie genau die Stopp-Regel in verschiedenen Altersgruppen eingeführt und fest verankert werden kann, ist gut dokumentiert (z.B. Grüner, Hilt & Tilp, 2014). Eine Anwendung in der KiTa ist in vereinfachter Form grundsätzlich auch denkbar. Bisher wurde die Wirksamkeit der Methode jedoch für keine Altersgruppe überprüft.

Neben dem Prinzip externen Mentorings (s. Kap. 4.3.5) ist es auch möglich, **Mentoringprogramme zwischen Kindern** aufzubauen. Häufig werden z.B. ältere Kinder als Mentoren für Schulanfänger eingesetzt. Da die älteren Kinder die Schule schon gut kennen und einen gefestigten Stand in deren sozialem System haben, können sie jüngere Kinder dabei unterstützen, sich dort zurecht zu finden. Das hessische Kultusministerium fördert z.B. seit 2007 das Projekt *buddy*.¹⁰³ In diesem Rahmen können Schulen für spezifische Themen Buddys (Mentoren) für jüngere Schüler installieren. Grundgedanken dieses Ansatzes sind ein Lernen von, für und mit Gleichaltrigen, eine Lebensweltorientierung, Partizipationsmöglichkeiten und die Erhöhung von Selbstwirksamkeit der Buddys. Wie im in Kapitel 4.3.5 beschriebenen externen Mentoring-Programm *Balu und Du* sollen also Mentorin und Mentee gleichermaßen von der Maßnahme profitieren. Dies wiederum soll sich auf das komplette System Schule auswirken. Eine ausführliche Evaluation der Maßnahme ergab ein gemischtes Bild. Zwar wird die Umsetzungsstruktur des Programms von den beteiligten Lehrkräften als positiv bewertet, die beteiligten Schüler bewerteten jedoch im Programmverlauf die Unterstützung durch die Lehrkräfte zunehmend kritisch. Es wurde deutlich, dass es große Unterschiede in der Implementierungsgüte an den verschiedenen Schulen gab. An den Schulen, an denen das *buddy*-Programm umfassend umgesetzt wurde, zeigen sich Potentiale in der Entwicklung der Persönlichkeit von Kindern durch das Programm (Buhl, Kuper, Höhler, Goldenbaum, Lindner & Müller-Mathis, 2011). Weitere systematische Analysen zu Mentoringprogrammen zwischen Kin-

¹⁰³http://gud.bildung.hessen.de/Projektbereiche_GuD/Info_buddy/index.html

dern stehen noch aus, theoretisch lässt sich die Integration in das *PiKS*-Rahmenkonzept jedoch gut begründen.

Ein Bereich, der nicht explizit Bestandteil von *PiKS* ist, ist das sogenannte Cyber-Bullying (Petersmann & von Marées, 2013). Da es bisher bei Kindern in KiTas und Grundschulen eine geringe Rolle spielte, gibt es dazu keinen Baustein im *PiKS*-Rahmenprogramm. Gerade die Nutzung von Smartphones erfolgt allerdings zunehmend auch durch jüngere Kinder (Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V., 2014). Es ist daher davon auszugehen, dass die Relevanz dieser Thematik zukünftig auch an Grundschulen steigt. Zudem setzen primärpräventive Maßnahmen sinnvoller Weise schon an, wenn die Problematik noch nicht ausgeprägt ist. Gerade Elternarbeit kann an dieser Stelle einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass Kinder von Beginn an bei der **Nutzung digitaler Medien** auch einen sozialen Umgang damit erlernen. Umfassend evaluierte Programme liegen zu dieser Thematik noch nicht vor. Bleckmann, Seidel, Pfeiffer und Mößle (2013) legten jedoch ein Konzept zur **medienpädagogischen Elternberatung** in der Grundschule vor, das in einer ersten formativen Evaluation vielversprechende primärpräventive Ansätze zeigte.

Die hier genannten Bausteine sind sicher nicht umfassend, sondern stellen nur eine Auswahl möglicher mit *PiKS* kombinierbarer Maßnahmen dar. Im Einzelfall sollte überprüft werden, inwieweit die theoretischen Annahmen und Ziele dieser Maßnahmen mit denen von *PiKS* vereinbar sind.

7.5.3 Erweiterungen von *PiKS*

PiKS ist konzeptionell für KiTas und Grundschulen ausgelegt. Es wurde in der aktuellen Projektlaufzeit an sechs KiTas und vier Grundschulstandorten umgesetzt. Mehrere Möglichkeiten der erweiterten Implementierung des Programms sind denkbar. Zunächst ist dies die Verbreitung des Programms auf weitere KiTas und Grundschulen. Da sich in der Evaluation des Programms viele Hinweise auf seine Wirksamkeit und eine positive Kosten-Nutzen-Bilanz ergeben haben, ist die Implementierung an möglichst vielen Standorten erstrebenswert. Im Jahr 2013 erhielt *PiKS* den Deutschen Förderpreis Kriminalprävention der Stiftung Kriminalprävention, es ist also bereits überregional bekannt und empfohlen. Bei einer Umsetzung innerhalb

Hessens, und wahrscheinlich innerhalb Deutschlands, können ähnliche Bedingungen wie in der aktuellen Projektlaufzeit angenommen werden, da die grundlegenden Bildungssysteme in den verschiedenen Bundesländern weitgehend deckungsgleich sind. Hier sind positive Wirkungen von *PiKS* wahrscheinlich, wenn es mithilfe des Manuals sowie externer Unterstützung durch eine Programm-Managerin implementiert wird. Da jede Zielgruppe und jedes Setting eigene Voraussetzungen hat (Odgen & Fixsen, 2014), ist davon auszugehen, dass es an anderen Standorten neue Herausforderungen gibt, die in der aktuellen Projektlaufzeit noch nicht aufgetreten sind. Aufgabe der externen Programm-Managerin ist es daher, das Programm auf die vorliegenden Gegebenheiten anzugleichen. Bei einer internationalen Implementierung von *PiKS* in anderen Ländern sollte zunächst eine Überprüfung und ggf. grundlegend konzeptionelle Anpassung des Programms erfolgen, da kulturell unterschiedliche Gegebenheiten und Bildungssysteme in dem hier vorgelegten *PiKS*-Konzept nicht berücksichtigt wurden.

Eine zusätzliche Möglichkeit der erweiterten Implementierung von *PiKS* ist die inhaltliche Ausweitung auf weiterführende Schulen. Nicht nur der Übergang von der KiTa in die Grundschule, sondern auch alle weiteren Bildungsübergänge erfordern von Kindern eine neue Orientierung und Rollenfindung. Das Wiederfinden vertrauter Normen und Strukturen in der neuen Bildungseinrichtung erleichtert den Übergang. In der aktuellen Projektlaufzeit fanden bereits erste Kontaktgespräche mit der weiterführenden Gesamtschule am Projektstandort statt. Durch personelle Überschneidungen gibt es hier bereits erste Zusammenarbeit mit den zugehörigen Grundschulen. Zukünftig könnte *PiKS* konzeptionell auch für ältere Kinder erweitert werden, damit Kinder von Beginn ihrer Bildungslaufbahn bis zu deren Ende und vielleicht sogar darüber hinaus (z.B. in gesellschaftlichen Zivilcourage-Trainings) von dem Programm begleitet werden können. Dabei lassen sich einige Bausteine der ursprünglichen Version auch in weiterführenden Schulen einsetzen, wie z.B. die Prozessreflexion der Lehrkräfte, eine Ressourcenorientierung und der Klassenrat. Andere Bausteine müssten angepasst oder ergänzt werden. Z.B. stellt das Programm *Prävention im Team (PiT)*, das auf Kinder in der 7. Jahrgangsstufe ausgerichtet ist, inhaltlich eine gute Ergänzung zu *PiKS* dar. Bei älteren Kindern und Jugendlichen ist es darüber hinaus besonders relevant, auch im Bereich der digitalen Medien gewaltpräventive Bausteine zu implementieren.

PiKS stellt, in der Tradition von Olweus, ein systemisches Programm zur Gewaltprävention dar. In den letzten Jahren gab es vermehrt theoretische Überlegungen, eine solche Systemik zu auch hinsichtlich verschiedener Präventionsstufen zu systematisieren. So stellt etwa Bradshaw (2015) ein dreistufiges Rahmenmodell positiver Verhaltens-Interventionen und Unterstützung (PBIS) vor. Dies beinhaltet zunächst primärpräventive Maßnahmen (z.B. ein allgemeines Training sozial-emotionaler Kompetenzen), die für etwa 80% aller Kinder ausreichend sind. Aus diesen Maßnahmen sollten diejenigen Kinder identifiziert werden, bei denen Bedarf für sekundärpräventive Maßnahmen (z.B. Mentoring-Programme) besteht. Dies ist bei etwa 15% der Kinder der Fall. Die restlichen 5% an Kindern haben schließlich Bedarf für tertiärpräventive Maßnahmen bzw. Interventionsmaßnahmen (z.B. Einzel-Psychotherapien). In *PiKS* sind hauptsächlich primärpräventive Maßnahmen und an einzelnen Stellen sekundärpräventive Maßnahmen enthalten. Für Interventionsmaßnahmen wird lediglich an externe Anlaufstellen vermittelt. Die Zuordnung verschiedener Kinder zu sekundär- bzw. tertiärpräventiven Maßnahmen erfolgt jedoch eher zufällig bzw. auf unsystematische Anfragen und Empfehlungen von Pädagoginnen und Eltern. Für die konzeptionelle Erweiterung von *PiKS* ist es sinnvoll, systematische Analysen der verschiedenen Bedarfsgruppen einzufügen, um weiterführende Maßnahmen gezielt allen Kindern zukommen zu lassen, die diese benötigen. Die Struktur eines breiten Mehrebenen-Programms bietet sich hierfür an, da zunächst niedrigschwellig der erste Kontakt zu den betreffenden Kindern und deren Eltern aufgebaut werden kann, der dann ggf. vertieft wird (Lösel et al., 2013).

7.6 Fazit

Das Programm Prävention in KiTa und Schule (*PiKS*) ist ein überwiegend primärpräventives Programm zur kurz- und langfristigen Reduktion von Aggression und Gewalt unter Kindern. Die Zielgruppe sind 3- bis 10-jährige Kinder sowie deren Eltern, Erzieherinnen und Lehrkräfte. Am Rande wird auch das weitere gesellschaftliche Umfeld mit einbezogen. *PiKS* basiert daher auf einem Mehrebenen-Ansatz. Das Programm entspricht empfohlenen Qualitätskriterien und wurde anhand theoretisch und empirisch wirksamer Grundlagen konzipiert. Besonderheiten von *PiKS* sind die flexible Anpassung an die jeweiligen Gegebenheiten in den teilnehmenden KiTas und Schulen sowie die Begleitung durch eine externe Programm-Managerin. Insbesondere diese Programm-Managerin erwies sich in den bisherigen Projektlaufzeiten als essentiell für die konsistente Einführung und Umsetzung des Programms.

In der aktuellen Projektlaufzeit wurde *PiKS* an sechs KiTas und vier Grundschulstandorten implementiert (PE). Diese Stichprobe war nicht zufällig ausgewählt, einzelne Vergleiche der Stichproben-Charakteristiken mit repräsentativen Daten ergaben jedoch vergleichbare Werte mit demographischen Variablen in der Gesamtgesellschaft (z.B. Geschlechterverteilung, Migrationshintergrund) und repräsentativen Normen für einzelne Messinstrumente (z.B. SDQ, IDS). Die Implementierung kann weitgehend als gelungen bewertet werden, da die Akzeptanz bei den Beteiligten Eltern und Pädagoginnen hoch war und nachhaltige Strukturen geschaffen wurden. Insbesondere die Pädagoginnen engagieren sich über die Projektlaufzeit hinaus in den beteiligten Einrichtungen für das Programm und berichten von einer deutlichen Verbesserung des eigenen Konfliktverhaltens. In einer umfassenden Evaluation wurde überprüft, in wieweit die postulierten Ziele von *PiKS* erreicht wurden. Hierfür wurden zu einem Messzeitpunkt vor und zu zwei weiteren Messzeitpunkten während der Programmdurchführung Kinder, Eltern und Pädagoginnen mit Fragebögen, Verhaltensbeobachtungen und Einzelinterviews untersucht. Die Antworten wurden mit denen von Einrichtungen verglichen, in denen das Programm nicht durchgeführt wurde (VE).

Es zeigte sich, dass über zwei Jahre hinweg von den Eltern und Pädagoginnen in den PE eine deutliche Reduktion aggressiver Verhaltensweisen unter Kindern relativ zu den VE gesehen

wurde. In den Verhaltensbeobachtungen und Schüler-Befragungen wurden – auch aufgrund verschiedener methodischer Erfassungs- und Analyse-Schwierigkeiten – keine entsprechenden Veränderungen in aggressivem Verhalten verzeichnet. Insgesamt geben diese Ergebnisse deutliche Hinweise darauf, dass das Hauptziel von *PiKS*, die Reduktion von Aggression, in der aktuellen Projektlaufzeit erreicht wurde. Da im Rahmen der Projektlaufzeit neue Strukturen in den teilnehmenden Einrichtungen aufgebaut wurden ist davon auszugehen, dass diese Entwicklung auch längerfristig nachwirkt und somit zu einer nachhaltigen Effizienz des Programms führt. Ein weiteres Programmziel war das Schaffen eines Problembewusstseins. Dieses Problembewusstsein ließ sich in der Evaluation deutlich nachweisen. Weiterhin wurde die aktive Beteiligung von Eltern und Pädagoginnen analysiert, die ebenfalls – vor allem bei den Pädagoginnen – erreicht werden konnte. Eltern gaben zwar selber an, aktiv beteiligt zu sein, objektiv ließ sich diese Einschätzung jedoch wenig bestätigen. Im Rahmen von *PiKS* gelang es, über alle PE hinweg ein gemeinsames Verständnis zum angemessenen Umgang mit Konflikten zu entwickeln und innerhalb der Einrichtungen einheitliche Regeln zum sozialen Miteinander einzuführen. Diese Stärkung in der Zusammenarbeit zu Gewaltprävention war ein weiteres Programmziel. Bei der Untersuchung der Frage, ob sich die sozial-emotionalen Kompetenzen bzw. das sozial kompetente Verhalten von Kindern durch die Teilnahme an *PiKS* verbesserten, zeigten sich widersprüchliche Ergebnisse. Insgesamt war der Anstieg sozial kompetenten Verhaltens jedoch höher, wenn in den Gruppen bzw. Klassen regelmäßig ein Training zu sozial-emotionalen Kompetenzen durchgeführt worden war.

Zukünftig könnte *PiKS* auch für weiterführende Schulen konzeptionell erweitert werden. Da es sich für jüngere Kinder bereits als umsetzbar und wirksam erwiesen hat, empfiehlt sich die Ausweitung in die Fläche auf weitere KiTas und Grundschulen. Zu diesem Zweck wird aktuell ein öffentlich zugängliches Programm-Manual erstellt, das interessierten Eltern, Pädagoginnen und Kommunen konkrete Handlungsanweisungen für die Umsetzung von *PiKS* an ihren KiTas und Schulen gibt.

8. Literatur

- Abendblatt.de (24.09.2010). *Gewalt auf dem Stundenplan: Diskussion über FDP-Vorschlag, Straftaten an Schulen zu erfassen. Lehrer und Politiker fordern mehr Prävention*. Online verfügbar unter: <http://www.abendblatt.de/region/stormarn/article107857904/Gewalt-auf-dem-Stundenplan.html> [Stand 18.09.2015]
- Abrami, P. C., Poulsen, C., & Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: Factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology, 24*(2), 201-216.
- Achenbach, T. M. (1995). Diagnosis, assessment, and comorbidity in psychosocial treatment research. *Journal of Abnormal Child Psychology, 23*(1), 45-65.
- Achenbach, T. M. (2006). As others see us: Clinical and research implications of cross-informant correlations for psychopathology. *Current Directions in Psychological Science, 15*(2), 94-98.
- Aerzteblatt.de (22.04.2015). *Experten fordern Änderungen am Präventionsgesetz*. Online verfügbar unter: <http://www.aerzteblatt.de/nachrichten/62579/Experten-fordern-Aenderungen-am-Praeventions-gesetz> [Stand 18.09.2015]
- Albert, D., Belsky, D. W., Crowley, D. M., Bates, J. E., Pettit, G. S., Lansford, J. E., . . . & Dodge, K. A. (2015). Developmental mediation of genetic variation in response to the Fast Track Prevention Program. *Development and Psychopathology, 27*(1), 81-95.
- American Psychological Association Zero Tolerance Task Force (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools?: an evidentiary review and recommendations. *The American Psychologist, 63*(9), 852-862.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Psychology, 53*(1), 27-51.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world-settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology, 8*(4), 291-322.
- Arsenio, W. F., Adams, E., & Gold, J. (2009). Social information processing, moral reasoning, and emotion attributions. Relations with adolescents reactive and proactive aggression. *Child Development, 80*(6), 1739-1755.
- Bacchini, D., Esposito, G., & Affuso, G. (2009). Social experience and school bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 19*(1), 17-32.
- Bagley, C., & Pritchard, C. (1998). The reduction of problem behaviours and school exclusion in a at-risk youth: An experimental study of school social work with cost-benefit analysis. *Child and Family Social Work, 3*(4), 219-226.
- Balu und Du e. V. (2014). *Balu und Du – Großes Engagement für kleine Persönlichkeiten. Wirkungsbericht 2013*. Köln. Online verfügbar unter: http://www.balu-und-du.de/fileadmin/user_upload/Jahresbericht/Wirkungsbericht_BuD_2013_web.pdf [Stand 08.09.2015]
- Bannenberg, B., Beelmann, A., Böhm, C., Görgen, T., Heinrichs, N., Lösel, F., ... & Zick, A. (2013). *Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen. Impulse des DFK-Sachverständigenrates für die Auswahl & Durchführung wirksamer Programme: Ein Leitfaden für die Praxis*. Bonn: Stiftung Deut-

- ches Forum für Kriminalprävention. Online verfügbar unter: http://www.kriminalpraevention.de/files/DFK/dfk-publikationen/2013_dfk_entwicklungsfoerderung.pdf [Stand 04.09.2015]
- Bannenberg, B., Rössner, D., & Kempfer, J. (2004). Mehr-Ebenen-Konzepte gegen Gewalt an Schulen: Empirische Wirkungen erfolgreicher Programme gegen Gewalt. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 15(2), 159-170.
- Bannenberg, B., & Rössner, D. (2006) Erfolgreiche Gewaltprävention. In B. Bannenberg & D. Rössner (Hrsg.), *Erfolgreich gegen Gewalt in Kindergärten und Schulen* (S. 15-54). München: C.H. Beck.
- Barkley, R. A., Shelton, T. L., Crosswait, C., Moorehouse, M., Fletcher, K., Barrett, S., ... & Metevia, L. (2000). Multi-method psycho-educational intervention for preschool children with disruptive behavior: Preliminary results at post-treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(3), 319-332.
- Barlow, J., Kirkpatrick, S., Stewart-Brown, S., & Davis, H. (2005). Hard-to-reach or out-of-reach?. Reasons why women refuse to take part in early interventions. *Children & Society*, 19(3), 199-210.
- Baron, R. A., & Richardson, D. (1994). *Human aggression*. New York, NY: Plenum.
- Becker, H. S. (1973). *Außenseiter: Zur Soziologie abweichenden Verhaltens*. Frankfurt: Fischer.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Bertelsmann Stiftung (2005). *Prima Klima! Miteinander die gute gesunde Schule gestalten: Vorwort*. Online verfügbar unter: http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/elter_prima_klima_vorwort.pdf [10.10.2015]
- Best, A., Terpstra, J. L., Moor, G., Riley, B., Norman, C. D., & Glasgow, R. E. (2009). Building knowledge integration systems for evidence-informed decisions. *Journal of health organization and management*, 23(6), 627-641.
- Beutel, M. (1989). Was schützt Gesundheit? Zum Forschungsstand und der Bedeutung von personalen Ressourcen in der Bewältigung von Alltagsbelastungen und Lebensereignissen. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 39(12), 452-462.
- Beyerlein, F. (2013). *Entwicklung eines Verhaltensbeobachtungssystems zur Evaluierung des Projekts zur Gewaltprävention an Kindergärten und Schulen (PiKS)*. Unveröffentlichte Studienabschlussarbeit, Philipps-Universität Marburg.
- Bierhoff, H. W., & Wagner, U. (1997). *Aggression und Gewalt. Phänomene, Ursachen und Interventionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. (2014). *Jung und vernetzt: Kinder und Jugendliche in der digitalen Gesellschaft*. Online verfügbar unter: https://www.bitkom.org/Publikationen/2014/Studien/Jung-und-vernetzt-Kinder-und-Jugendliche-in-der-digitalen-Gesellschaft/BITKOM_Studie_Jung_und_vernetzt_2014.pdf [Stand 05.10.2015]
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex roles*, 30(3-4), 177-188.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.

- Bleckmann, P., Seidel, M., Pfeiffer, C., & Mößle, T. (2013). *MEDIA PROTECT-Medienpädagogische Elternberatung in der Grundschule: Konzeptbeschreibung und formative Evaluation*. KFN Forschungsbericht Nr. 121. Online verfügbar unter: <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fob121.pdf> [Stand 10.09.2015]
- Blum, H., & Beck, D. (2014). *No Blame Approach – Mobbing-Intervention in der Schule: Praxishandbuch*. Köln: Fairend.
- Blum, E., & Blum, H. J. (2012). *Der Klassenrat: Ziele, Vorteile, Organisation*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Bohanon, H., & Wu, M. J. (2011). Can prevention programs work together? An example of school-based mental health with prevention initiatives. *Advances in School Mental Health Promotion*, 4(4), 35-46.
- Bonacker, T., & Imbusch, P. (2010). Zentrale Begriffe der Friedens- und Konfliktforschung: Konflikt, Gewalt, Krieg, Frieden. In P. Imbusch & R. Zoll (Hrsg.), *Friedens- und Konfliktforschung: Eine Einführung* (S. 67-142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to Meta-Analysis*. West Sussex, UK: Wiley.
- Borgwald, K., & Theixos, H. (2013). Bullying the bully: Why zero-tolerance policies get a failing grade. *Social Influence*, 8(2-3), 149-160.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322-332.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research (Vol. 2)*. New York: Guilford Press.
- Buhl, M., Kuper, H., Goldenbaum, A., Höhler, J., Lindner, D., & Müller-Mathis, S. (2011). *Bericht zur Evaluation des Buddy-Landesprogramms in Hessen*. In Zusammenarbeit der Arbeitsgruppen an der FU Berlin und am DIPF Frankfurt am Main. Frankfurt, Main: GFPP. Online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5502/pdf/MatBild_Bd28_D_A.pdf [Stand 01.09.2015]
- Bundesministerium für Gesundheit (17.07.2015). *Gesetz zur Stärkung der Gesundheitsförderung und der Prävention (Präventionsgesetz – PräVg)*. Online verfügbar unter: [http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbkBundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl115s1368.pdf#_bgbl_%2F%2F*\[%40attr_id%3D%27bgbl115s1368.pdf%27\]_1442567732022](http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbkBundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl115s1368.pdf#_bgbl_%2F%2F*[%40attr_id%3D%27bgbl115s1368.pdf%27]_1442567732022) [Stand 18.09.2015]
- Bund für Soziale Verteidigung (2008). *Evaluation: Der "No-Blame-Approach" in der schulischen Praxis*. Köln. Online verfügbar unter: <http://www.no-blame-approach.de/media/downloads/EvaluationsberichtNoBlameApproach.pdf> [Stand 01.10.2015]
- Burrell, N. A., Zirbel, C. S., & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 7-26.
- Burt, S. A. (2009). Are there meaningful etiological differences within antisocial behaviour? Results of a meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29(2), 163-178.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with Mplus. Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.

- Calkins, S. D. (2010). Commentary: Conceptual and methodological challenges to the study of emotion regulation and psychopathology. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1), 92-95.
- Cantwell, D. P., Lewinsohn, P. M., Rohde, P., & Seeley, J. R. (1997). Correspondence between adolescent report and parent report of psychiatric diagnostic data. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(5), 610-619.
- Christ, O., & Schlüter, E. (2012). *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus. Eine praktische Einführung*. München: Oldenbourg.
- Cierpka, M., & Schick, A. (2011). *Faustlos – Sekundarstufe: Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention*. Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M., & Schick, A. (2014a). *Faustlos – Kindergarten: Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention*. Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M., & Schick, A. (2014b). *Faustlos – Grundschule: Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention*. Göttingen: Hogrefe.
- Coltman, T., Devinney, T. M., Midgley, D. F., & Venaik, S. (2008). Formative versus reflective measurement models: Two applications of formative measurement. *Journal of Business Research*, 61(12), 1250-1262.
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., & Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 60(8), 837-844.
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., LeBlanc, J. C., Nagin, D.S., & Tremblay, R. E. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nation wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(1), 68-82.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Cunningham, C. E., Vaillancourt, R., Rimas, H., Deal, K., Cunningham, L., Short, K., & Chen, Y. (2009). Modeling the bullying prevention program preferences in educators: A discrete choice conjoint experiment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(7), 929-943.
- Datnow, A. (2000). Power and politics in the adoption of whole school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(4), 357-374.
- Denham, S.A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S.A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
- Denner, L., & Schumacher, E. (Hrsg.). (2004). *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72(3), 433-479.

- Deutsche Gesellschaft für Psychologie (2004). *Revision der auf die Forschung bezogenen ethischen Richtlinien*. Online verfügbar unter: <http://www.dgps.de/fileadmin/documents/ethikrl2004.pdf> [Stand 01.10.2015]
- De Wied, M., Goudena, P. P., & Matthys, W. (2005). Empathy in boys with disruptive behavior disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(8), 867-880.
- Diabetes.org (21.08.2012). *Deutsche Diabetes-Hilfe und die Grünen fordern: Kein Verkauf zuckerhaltiger Getränke an Schulen!* Online verfügbar unter: <http://www.diabetesde.org/presse/pressemitteilungen/detail/zurueck/presse-mitteilungen-3/artikel/diabetesde-deutsche-diabetes-hilfe-und-die-gruenen-fordern-kein-verkauf-zuckerhaltiger-getraenk/> [Stand 18.09.2015]
- Drexler, S., Borrmann, B., & Müller-Kohlenberg, H. (2012). Learning life skills strengthening basic competencies and health-related quality of life of socially disadvantaged elementary school children through the mentoring program "Balu und Du" ("Baloo and you"). *Journal of Public Health*, 20(2), 141-149.
- Dodge, K. A., Bierman, K. L., Coie, J. D., Greenberg, M. T., Lochmann, J. E., McMahon, R. J., & Pinderhughes, E. E. (2015). Impact of early intervention on psychopathology, crime, and well-being at age 25. *The American Journal of Psychiatry*, 172(1), 59-70.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16(4), 328-335.
- 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(3-4), 327-350.
- 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(2), 115-152.
- Endresen, I. M., & Olweus, D. (2005). Participation in power sports and antisocial involvement in preadolescent and adolescent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 468-478.
- Eron, L. D., & Huesmann, L. R. (1990). The stability of aggressive behavior – even unto the third generation. In M. Lewis & S. Miller (Hrsg.), *Handbook of developmental psychopathology* (s. 147-156). New York: Plenum Press.
- Espelage, D., Polanin, J. R., & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 287-305.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2011). Classroom management as a field of inquiry. In E. Emmer, E. Sabornie, C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and Contemporary issues* (S. 3-15). New York: Routledge.
- Fagan, A. A., & Mihalic, S. (2003). Strategies for enhancing the adoption of school-based prevention programs: Lessons learned from the Blueprints for Violence Prevention Replications of Life Skills Training program. *Journal of Community Psychology*, 31(3), 235-253.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health education research*, 20(1), 81-91.

- Felson, R. B., Liska, A. E., South, S. J., & McNulty, T. L. (1994). The subculture of violence and delinquency: Individual vs. school context effects. *Social Forces*, 73(1), 155-173.
- Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (1989). Estimation of method and trait variance in ratings of conduct disorder. *Child Psychology and Psychiatry*, 30(3), 365-378.
- Fergusson, D., Swain-Campbell, N., & Horwood, J. (2004). How does childhood economic disadvantage lead to crime? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(5), 956-966.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. New York: Sage Publications.
- Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., & Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children*, 79(2), 213-230.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, Florida: National Implementation Research Network. Online verfügbar unter: <http://ctndisseminationlibrary.org/PDF/nirnmonograph.pdf> [Stand 14.09.2015]
- Focus.de (13.06.2014). *SPD-Politiker fordern Präventionsstrategie gegen radikale Salafisten*. Online verfügbar unter: http://www.focus.de/regional/frankfurt-am-main/extremismus-spd-politiker-fordern-praeventionsstrategie-gegen-radikale-salafisten_id_3918931.html [Stand 18.09.2015]
- Franiek, S., & Reichle, B. (2007). Parenting behavior and psychosocial development in elementary school children. *Kindheit und Entwicklung*, 16(4), 240-249.
- Friedrichs, B. (2009). *Praxisbuch Klassenrat: Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen*. Weinheim: Beltz.
- Garandeau, C. F., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: A comparison of two approaches. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(6), 981-991.
- Gasteiger-Klicpera, B., & Klicpera, C. (2005). Stabilität und Konsequenzen von Viktimisierung durch Mitschüler in der Kindheit. In I. Seiffge-Krenke (Hrsg.), *Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie* (S. 114-140). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gershoff, E. T., Lansford, J. E., Sexton, H. R., Davis-Kean, P., & Sameroff, A. J. (2012). Longitudinal links between spanking and children's externalizing behavior in a national sample of White, Black, Hispanic, and Asian American families. *Child Development*, 83(3), 838-843.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2001). *Gewaltprävention in Schulen: Eine GEW-Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer*. Frankfurt am Main: GEW. Online verfügbar unter: http://www.gew-berlin.de/public/media/Gewaltpraevention_Broschuere_GEW_Bund.pdf [Stand 18.09.2015]
- Goldstein, S. E., Tisak, M. S., Perrson A. V., & Boxer, P. (2006). Children's evaluations of ambiguous provocation by relationally aggressive, physically aggressive and prosocial peers. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 701-708.
- Gollwitzer, M. (2005). Könnten Anti-Aggressions-Trainings in der Schule wirksamer sein, wenn sie weniger standardisiert wären?. In A. Ittel & M. v. Salisch (Hrsg.), *Lästern, Lügen, Leiden lassen: Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 276-312). Stuttgart: Kohlhammer.

- Gollwitzer, M. (2007). Ansätze zur Primär- und Sekundärprävention aggressiven Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffke & C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 141-157). Göttingen: Hogrefe.
- Gollwitzer, M., Christ, O., & Lemmer, G. (2014). Individual differences make a difference: On the use and the psychometric properties of difference scores in social psychology. *European Journal of Social Psychology*, 44(7), 673-682.
- Gollwitzer, M., Pfetsch, J., Schneider, V., Schulz, A., Steffke, T. & Ulrich, C. (Hrsg.) (2007). *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Goncy, E. A., Sutherland, K. S., Farrell, A. D., Sullivan, T. N., & Doyle, S. T. (2015). Measuring teacher implementation in delivery of a bullying prevention program: The impact of instructional and procedural adherence and competence on student responsiveness. *Prevention Science*, 16(3), 440-450.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Goodman, R., & Scott, S. (1999). Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Behavior Checklist: Is small beautiful?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(1), 17-24.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444.
- Green, L.W. (2008). Making research relevant: If it is an evidence-based practice, where's the practice-based evidence?. *Family Practice*, 25(suppl 1), i20-i24.
- Grob, A., Meyer, C. S., & Hagmann-von Arx, P. (2009). *Intelligence and Development Scales (IDS). Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder von 5-10 Jahren*. Bern: Huber.
- Grüner, T. (2006). Umsetzung in der Praxis: Erfolgsbedingungen von Mehr-Ebenen-Programmen zur Gewaltprävention. In B. Bannenberg & D. Rössner (Hrsg.), *Erfolgreich gegen Gewalt in Kindergärten und Schulen* (S. 81 – 134). München: C.H. Beck.
- Grüner, T., Hilt, F., & Tilp, C. (2014). *Bei STOPP ist Schluss!: Werte und Regeln vermitteln*. Hamburg: Persen.
- Guffler, K., & Wagner, U. (2015). *Backfire of Good Intentions: Unexpected Long-term Contact Intervention Effects in an Intractable Conflict Area*. Manuscript in preparation.
- Haataja, A., Ahtola, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2015). A process view on implementing an antibullying curriculum: How teachers differ and what explains the variation. *School Psychology Quarterly*. Advance online publication. doi:10.1037/spq0000121
- Hahlweg, K., & Heinrichs, N. (2007). Elterntrainings: Wirksam in der Prävention aggressiven Verhaltens. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffke & C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 170-185). Göttingen: Hogrefe.
- Hammes-Di Bernado, E., & Speck-Hamdan, A. (2007). *Vom Kindergarten in die Grundschule: Den Übergang gemeinsam gestalten*. Düsseldorf: Carl Link.
- Hart, C. H., Newell, L. C., & Olsen, S. F. (2003). Parenting skills and social-communicative competence in childhood. In J. O. Greene & B. R. Burlison (Hrsg.), *Handbook of communication and social interaction skills* (S. 753-797). Mahwah, NJ: Erlbaum Associates Publishers.

- Haug-Schnabel, G. (2006). Impulse zum Umgang mit Aggression im Kindergarten. In B. Bannenberg & D. Rössner (Hrsg.), *Erfolgreich gegen Gewalt in Kindergärten und Schulen* (S. 135-158). München: C.H. Beck.
- Heinrichs, N., Hahlweg, K., Bertram, H., Kuschel, A., Naumann, S., & Harstick, S. (2006). Die langfristige Wirksamkeit eines Elterntrainings zur universellen Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35(2), 82-96.
- Helmsen, J., Koglin, U., & Petermann, F. (2012). Emotion regulation and aggressive behavior in pre-schoolers: The mediating role of social information processing. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(1), 87-101.
- Henry, D., & Chan, W. Y. (2010). Cross-sectional and longitudinal effects of sixth-grade setting-level norms for nonviolent problem solving on aggression and associated attitudes. *Journal of Community Psychology*, 38(8), 1007-1022.
- Hirschstein, M.K., Edstrom, L.V., Frey, K.S., Snell, J.L., & Mackenzie, E.P. (2007). Walking the talk in bullying prevention: Teacher implementation variables related to initial impact of the steps to respect program. *School Psychology Review*, 36(1), 3-21.
- Hölling, H., Kurth, B. M., Rothenberger, A., Becker, A., & Schlack, R. (2008). Assessing psychopathological problems of children and adolescents from 3 to 17 years in a nationwide representative sample: Results of the German Health Interview and Examination Survey for Children and Adolescents (KiGGS). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(1), 34-41.
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Humpert, W., & Dann, H.D. (1988). *Beobachtungsverfahren zur Analyse aggressionsbezogener Interaktionen im Schulunterricht (BAVIS)*. Göttingen: Hogrefe.
- Integrationsministerium-bw.de. <http://www.integrationsministerium-bw.de/pb/,Lde/Startseite/Antidis-kriminierung/Praevention> [18.09.2015]
- Jaurisch, S., Lösel, F., Beelmann, A., & Stemmler, M. (2009). Inconsistency in parenting between mothers and fathers and children's behaviour problems. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56(3), 172-186.
- Jeong, S., & Lee, B. H. (2013). A Multilevel Examination of Peer Victimization and Bullying Preventions in Schools. *Journal of Criminology*, 2013, 1-10.
- Jesch, H., & Perels, F. (2013). *Bericht über die Evaluation der Qualifizierungsmaßnahme zum Klassenrat des HKM-Projekts "Gewaltprävention und Demokratielernen" (GuD) Teil II*. Wiesbaden: Landesschulamts und Lehrkräfteakademie, Hessisches Kultusministerium. Online verfügbar unter: http://gud.bildung.hessen.de/Fortbildungen/KR_Info_Evaluation_IQ_2013.pdf [Stand 01.06.2015]
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005a). *Teaching students to be peacemakers*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005b). New developments in Social Interdependence Theory. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 131(4), 285-358.
- Jonas, K. J. (2007). Zivilcourage und Möglichkeiten ihrer Förderung. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffke & C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 200-212). Göttingen: Hogrefe.

- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159-185.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 154-163.
- Kempfer, J. (2006). Prävention in Kindergarten und Vorschule – erfolgreiche Programme. In B. Bannenberg & D. Rössner (Hrsg.), *Erfolgreich gegen Gewalt in Kindergärten und Schulen* (S. 159 - 172). München: C.H. Beck.
- Klasen, H., Woerner, W., Wolke, D., Meyer, R., Overmeyer, S., Kaschnitz, W., ... & 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(4), 271-276.
- Kliegel, M., Zeintl, M., & Windemuth, D. (2011). *Maßnahmen zur Prävention von Gewalt an Schulen*. Institut für Arbeit und Gesundheit der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (IAG). Online verfügbar unter: <http://publikationen.dguv.de/dguv/pdf/10002/iag-report3-2011.pdf> [Stand 02.10.2015]
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Krahé, B. (2013). *The social psychology of aggression*. Hove, UK: Psychology Press.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., Papastylianaou, D., & Papadatou-Pastou, M. (2014). Improving school learning environment to reduce bullying: An experimental study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 453-478.
- Kyriakides, L., Kaloyirou, C., & Lindsay, G. (2006). An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 781–801.
- 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.
- Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11-to 12-year-old children. *Aggressive behavior*, 14(6), 403-414.
- Lahey, B. B., & Waldmann, I. D. (2012). Annual research review: Phenotypic and causal structure of conduct disorder in the broader context of prevalent forms of psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(5), 536-557.
- Lai, M. H. C., & Kwok, O. (2015). Examining the rule of thumb of not using multilevel modeling: The “design effect smaller than two” rule. *Journal of Experimental Education*, 83(3), 423-438.
- Landespräventionsrat Niedersachsen. *Grüne Liste Prävention, Leitlinien für effektive Präventionsprogramme*. Online verfügbar unter: <http://www.gruene-liste-praevention.de/nano.cms/datenbank/leitlinien> [Stand 22.08.2015]
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 159-174.
- Lanphen, J. (2011). *Kooperatives Lernen und Integrationsförderung*. Münster: Waxmann.
- Lanphen, J., & Wagner, U. (2010). Pilotprojekt „Integrierte Gewaltprävention“ im Landkreis Marburg-Biedenkopf (unveröffentlichter Projektbericht).

- Lansford, J. E., Skinner, A. T., Sorbring, E., Di Giunta, L., Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., ... & Chang, L. (2012). Boys' and girls' relational and physical aggression in nine countries. *Aggressive Behavior*, 38(4), 298-208.
- Lehmkuhl, U., Lehmkuhl, G., & Döpfner, M. (2002). Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 45(12), 984-991.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107-118.
- Lemmer, G., & Wagner, U. (2007). *Bericht zur zweiten Komponente der Evaluation des Gewaltpräventionsprojekts "PiT-Hessen (Prävention im Team)": Sichtweisen zu Wirkungen auf die Schule*. Marburg: Philipps-Universität Marburg. Online verfügbar unter: <http://pit.bildung.hessen.de/evaluation/eva2.pdf> [Stand 02.10.2015]
- Little, R. J. A. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83(404), 1198-1202.
- Loeber, R., Burke, J. D., Lahey, B. B., Winters, A., & Zera, M. (2000). Oppositional defiant and conduct disorder: A review of the past 10 years, Part I. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(12), 1468-1484.
- Lösel, F., Stemmler, M., & Bender, D. (2013). Long-term evaluation of a bimodal universal prevention program: Effects on antisocial development from kindergarten to adolescence. *Journal of Experimental Criminology*, 9(4), 429-449.
- Low, S., & Van Ryzin, M. (2014). The moderation effects of school climate on bullying prevention efforts. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 306-319.
- Maas, C. J. M., & Hox, J. J. (2005). Sufficient Sample Sizes for Multilevel Modeling. *Methodology*, 1(3), 86-92.
- MacCallum, R. C., & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual review of psychology*, 51, 201-226.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Margraf-Stiksrud, J. (2010). Systematik der Beobachtung. In K. Westhoff, C. Hagemeyer, M. Kersting, F. Lang, H. Moosbrugger, G. Reimann, & G. Stemmler (Hrsg.), *Grundwissen für die berufsbezogene Eignungsbeurteilung nach DIN 33430* (3. Aufl., S. 47-53). Lengerich: Papst Science Publishers.
- McArdle, J. J. (2009). Latent variable modeling of differences and changes with longitudinal data. *Annual Review of Psychology*, 60, 577-605.
- McKnight, P. E., McKnight, K. M., Sidani, S., & Figueredo, A. J. (2007). *Missing Data: A Gentle Introduction*. New York: Guilford Press.
- McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S., & Nolen-Hoeksema, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behaviour Research and Therapy*, 49(9), 544-554.
- Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis, and factorial invariance. *Psychometrika*, 58(4), 525-543.

- Montada, L. (2007). Mediation in Fällen von Gewalt, Aggression und Mobbing in der Schule. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffke & C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 58-74). Göttingen: Hogrefe.
- Moosbrugger, H., & Schermelleh-Engel, K. (2012). Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In H. Moosbrugger & A. Kevala (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 307-324). Berlin: Springer.
- Müller-Kohlenberg, H. (2012). My home is my castle – Welche Zugangswege gibt es zu benachteiligten Familien? In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung*, 41 (S. 191-201). Köln: BZgA.
- Muennig, P., Schweinhart, L., Montie, J., & Neidell, M. (2009). Effects of a prekindergarten educational intervention on adult health: 37-year follow-up results of a randomized controlled trial. *American Journal of Public Health*, 99(8), 1431-1437.
- Murphy, H. A., Hutchison, J. M., & Bailey, J. S. (1983). Behavioral school psychology goes outdoors: the effect of organized games on playground aggression. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16(1), 29-35.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2010). *Mplus User's Guide. (Sixth Edition)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Muthén, B., & Satorra, A. (1995). Complex sample data in structural equation modeling. In P.V. Marsden (Hrsg.), *Sociological Methodology* (S. 267-316). Washington, DC: American Sociological Association.
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S., & Savolainen, H. (2015). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 274-285.
- Odgen, T., & Fixsen, D. L. (2014). Implementation science. A brief overview and a look ahead. *Zeitschrift für Psychologie*, 222(1), 4-11.
- Oggers, C. L., Caspi, A., Russell, M. A., Sampson, R. J., Arseneault, L., & Moffit, T. E. (2012). Supportive parenting mediates neighborhood socioeconomic disparities in children's antisocial behavior from ages 5 to 12. *Development and Psychopathology*, 24(3), 705-721.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior, *Campbell Systematic Reviews*, 7(4). Doi: 10.4073/csr.2011.4
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1986). *Mobbing – vad vi vet och vad vi kan göra*. Stockholm: Liber.
- Olweus, D. (2006). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Bern: Huber.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134.
- Otten, S. (2002). Psychologische Aggressionstheorien: Der Interaktionistische Ansatz und seine Implikationen für die Praxis. *Polizei & Wissenschaft*, 3(1), 3-12.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1990). A developmental perspective on antisocial behavior, *American Psychologist*, 44(2), 329-335.

- Payne, A. A. (2008). A multilevel analysis of the relationships among communal school organization, student bonding, and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 45(4), 429-455.
- Perls, F. (2006). *Das Ich, der Hunger und die Aggression. Die Anfänge der Gestalttherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Péron, C., & Baldauf, V. (2015). *Was bringt's? SROI-Analyse des Mentoring-Programms Balu und Du*. Berlin/München: Social Impact Consulting.
- Petermann, F., & Koglin, U. (2015). *Aggression und Gewalt bei Kindern und Jugendlichen. Formen und Ursachen*. Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-08489-9
- Petermann, F., & Petermann, U. (2000). *Aggressionsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., & von Marées, N. (2013). Cyber-Mobbing: Eine Bestandsaufnahme. *Kindheit und Entwicklung*, 22(3), 145-154.
- Petermann, F., & Schmidt, M. H. (2006). Ressourcen-ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie?. *Kindheit und Entwicklung*, 15(2), 118-127.
- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Peterson, J.S., & Lorimer, M.R. (2012). Small-group affective curriculum for gifted students: A longitudinal study of teacher-facilitators. *Roeper Review: A Journal of Gifted Education*, 34(3), 158-169.
- Preiser, S., & Wagner, U. (2003). Gewaltprävention und Gewaltverminderung. Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme. *Report Psychologie*, 28(11/12), 660-666.
- Rauer, W. (2009). *Elternkurs „Starke Eltern-Starke Kinder“: Wirkungsanalysen bei Eltern und ihren Kindern in Verknüpfung mit Prozessanalysen in den Kursen - eine bundesweite Studie*. Würzburg: Ergon.
- Rauer, W., & Schuck, K.-D. (2003). *FEESS 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Rauer, W., & Schuck, K.-D. (2004). *FEESS 1-2. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Bettge, S., & Erhart, M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheits-survey (KIGGS). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 50, 871-878.
- Rbb-online.de (15.04.2015). *Experten fordern deutlich mehr Hilfen gegen Radikalisierung*. Online verfügbar unter: <http://www.rbb-online.de/politik/beitrag/2015/04/deradikalisierung-radikale-muslimesalafisten-verfassungsschutz-.html> [Stand 18.09.2015]
- Rigby, K., & Bauman, S. (2010). How school personnel tackle cases of bullying: A critical examination. In S. R., Jimerson, S. M. Swearer & Espelage, D L. (Hrsg), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (S. 455-467). New York: Routledge.
- Rosen, L. H., Beron, K. J., & Underwood, M. K. (2013). Assessing peer victimization across adolescence: Measurement invariance and developmental change. *Psychological Assessment*, 25(1), 1-11.
- Rosen, K. (2015). *Verändert sich die Bewertung von Emotionsregulationsstrategien durch Eltern nach Teilnahme an dem Programm PiKS?*. Unveröffentlichte Studienabschlussarbeit, Philipps-Universität Marburg.

- Rosenberg, M.B. (2012). *Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens*. Paderborn: Junfermann.
- Runions, K. C., & Keating, D. P. (2007). Young children's social information processing: Family antecedents and behavioral correlates. *Developmental Psychology*, 43(4), 838-849.
- Rutter, M., & Sroufe, L.A. (2000). Developmental psychopathology: Concepts and challenges. *Development and Psychopathology*, 12(3), 265-296.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarento, S., Garandeanu, C. F., & Salmivalli, C. (2015). Classroom- and school-level contributions to bullying and victimization: A review. *Journal of Community & Applied Psychology*, 25(3), 204-218.
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A., & Haataja, A. (2013). The Implementation and Effectiveness of the KiVa Antibullying Program in Finland. *European Psychologist*, 18(2), 79-88.
- Schafer, J. L., & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7(2), 147-177.
- Scheithauer, H., Mehren, F., & Petermann, F. (2003). Developmental prevention of antisocial behavior and substance abuse. *Kindheit und Entwicklung*, 12(2), 84-99.
- Scheithauer, H., & Hayer, T. (2007). Psychologische Aggressionstheorien und ihre Bedeutung für die Prävention aggressiven Verhaltens im Kindes- und Jugendalter. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffke & C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 15-37). Göttingen: Hogrefe.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 28-74. Online verfügbar unter: <http://www.mpr-online.de>
- 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. (2006). Evaluation des Faustlos-Curriculum für den Kindergarten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 55(6), 459-474.
- Schick, A., & Ott, I. (2002). Gewaltprävention an Schulen – Ansätze und Ergebnisse. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 51(9), 766-791.
- Schmidt, F. L. (2013). Meta-Analysis. In J. A. Schinka & W. F. Velicer (Hrsg.), *Handbook of Psychology* (2. Aufl.): *Research Methods in Psychology*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Schultes, M.-T., Stefanek, E., van de Schoot, R., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2014). Measuring implementation of a school-based violence prevention program. *Zeitschrift für Psychologie*, 222(1), 49-57.
- Schweinhart, L., Montie, J., Zongping, X., Barnett, W., Belfield, C., & Nores, M. (2005). Lifetime effects: The HighScope Perry Preschool study through age 40. *Monographs of the HighScope Educational Research Foundation*. Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Schwenck, C., Mergenthaler, J., Keller, K., Zech, J., Salehi, S., Taurines, ... & Freitag, C.M. (2012). Empathy in children with autism and conduct disorder: Group-specific profiles and developmental aspects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(6), 651-659.

- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Shnabel, N., & Nadler, A. (2008). A needs-based model of reconciliation: Satisfying the differential emotional needs of victim and perpetrator as a key to promoting reconciliation. *Journal of Personality and Social Psychology, 94*(1), 116-132.
- Simon, J. B., & Nail, P. R. (2013). Introduction to special issue on bullying: A social influence perspective. *Social Influence, 8*(2-3), 81-86.
- Smedje, H., Broman, J.-E., Hetta, J., & von Knorring, A.-L. (1999). Psychometric properties of a Swedish version of the "Strengths and Difficulties Questionnaire". *European Child and Adolescent Psychiatry, 8*(2), 63-70.
- Sousa, C., Herrenkohl, T. I., Moylan, C. A., Tajima, E. A., Klika, J. B., Herrenkohl, R. C., & Russo, M. J. (2011). Longitudinal study on the effects of child abuse and children's exposure to domestic violence, parent-child attachments, and antisocial behavior in adolescence. *Journal of Interpersonal Violence, 26*(1), 111-136.
- Spangler, G. (2005). *Kollegiale Beratung - Das Heilsbronner Modell*. Nürnberg: Mabase.
- Spiegel.de [11.03.2009]. *Reaktionen auf Amoklauf: Politiker fordern nach Schul-Blutbad Konsequenzen*. Online verfügbar unter: <http://www.rbb-online.de/politik/beitrag/2015/04/deradikalisierung-radikale-muslime-salafisten-verfassungsschutz-.html> [Stand 18.09.2015]
- Spröder, N., Schlottke, P., & Hautzinger, M. (2008). *Bullying in der Schule. Das Präventions- und Interventionsprogramm ProACT + E*. Weinheim: Beltz.
- Statistisches Bundesamt. (2014). *Pressemitteilung „Mikrozensus 2013: 16,5 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund“*. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2014/11/PD14_402_122.html [Stand 24.08.2015]
- Staub, E., Pearlman, L. A., Gubin, A., & Hagengimana, A. (2005). Healing, reconciliation, forgiving and the prevention of violence after genocide or mass killing: An intervention and its experimental evaluation in Rwanda. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(3), 297-334.
- Steenkamp, J.-B. E. M., & Baumgartner, H. (1998). Assessing measurement invariance in cross-national consumer research. *Journal of Consumer Research, 25*(1), 78-90.
- Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., Farrington, D. P., Zhang, Q., Van Kammen, W., & Maguin, E. (1993). The double edge of protective and risk factors for delinquency: Interrelations and developmental patterns. *Development and psychopathology, 5*(4), 683-701.
- Sunder, F. (2012). *Prävention von Gewalt an Schulen durch das Olweus- und Faustlosprogramm – Welche Bedeutung hat die Akzeptanz von Eltern bei solchen Programmen?*. Unveröffentlichte Studienabschlussarbeit, Philipps-Universität Marburg.
- Sutterlüty, F. (2007). Lerntheoretische Fehlschlüsse in Aggressionsforschung und Gewaltprävention. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffke & C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 75-88). Göttingen: Hogrefe.
- Sutton, C. S., & Dixon, D. N. (1986). Resistance in parent training: A study of social influence. *Journal of Social and Clinical Psychology, 4*(2), 133-141.

- Thomsen, S. (2015). *Kosten und Nutzen von Prävention in der ökonomischen Analyse*. Gutachten für den 20. Deutschen Präventionstag „Prävention rechnet sich. Zur Ökonomie der Gewaltprävention“. Online verfügbar unter: http://www.praeventionstag.de/dokumentation/download.cms?id=2095&datei=2015-04-15_Gutachten_DPT-neu_F2883-2095.pdf [Stand 21.09.2015]
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: how the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of personality and social psychology*, 90(2), 334.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century?. *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.
- Tremblay, R.E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: The original sin hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 341-367.
- Tremblay, R. E., Vitaro, F., Nagin, D., Pagani, L., & Séguin, J. R. (2001). The Montreal Longitudinal and Experimental Study. Rediscovering the power of descriptions. In T. P. Thornberry & M. D. Krohn (Hrsg.), *Taking stock of delinquency: An overview of findings from contemporary longitudinal studies* (S. 205-254). New York: Kluwer/Plenum.
- Underwood, M. K., Galen, B. R., & Paquette, J. A. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can't we all just get along?. *Social Development*, 10(2), 248-266.
- Vaillancourt, T., Miller, J. L., Fagbemi, J., Côté, S., & Tremblay, R. E. (2007). Trajectories and predictors of indirect aggression: Results from a nationally representative longitudinal study of Canadian children aged 2-10. *Aggressive Behavior*, 33(4), 314-326.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing?. *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 486-495.
- Valles, N.-L., & Knutson, J. F. (2008). Contingent responses of mothers and peers to indirect and direct aggression in preschool and school-aged Children. *Aggressive Behavior*, 34(5), 497-510.
- von Marées, N. (2008). *Der Bullying- und Viktimisierungsfragebogen: Konstruktion und Analyse von Instrumenten zur Erfassung von Bullying im Vor- und Grundschulalter*. Dissertation, Universität Bremen. Online verfügbar unter: <http://elib.suub.uni-bremen.de/diss/docs/00011350.pdf> [Stand 23.09.2015]
- von Marées, N., & Petermann, F. (2009). Der Bullying-und Viktimisierungsfragebogen für Kinder (BVF-K): Konstruktion und Analyse eines Verfahrens zur Erhebung von Bullying im Vor- und Grundschulalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58(2), 96-109.
- von Zelewski, J.-H. (2012). *Welche Wirkung haben die Präventionsprogramme Olweus, ProACT und No-Blame-Approach?*. Unveröffentlichte Studienabschlussarbeit, Philipps-Universität Marburg.
- Welsh, B., Farrington, D., & Gowar, R. (2015). Benefit cost-analysis of crime prevention programs. In M. Tonry (Hrsg.), *Crime and Justice: A Review of Research*, 44. Chicago, IL: University Press.
- Williams, F., & Cornell, D. (2006). Student willingness to seek help for threats of violence. *Journal of School Violence*, 5(4), 35-49.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17(3), 247-272.

- Wolff Metternich, T., & Döpfner, M. (2000). Oppositionelle Verhaltensstörungen im Vorschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 9(1), 30-39.
- Xie, H. L., Drabick, D. A. G., & Chen, D. A. E. (2011). Developmental trajectories of aggression from late childhood through adolescence: Similarities and differences across gender. *Aggressive Behavior*, 37(5), 387-404.
- Yang & Green (2011). Coefficient Alpha: A reliability coefficient for the 21st century? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 377-392.

Quellennachweise der Eingangszitate

1. Einleitung: Green, 2008, S. i20
2. Theoretischer und empirischer Hintergrund: Anderson & Bushman, 2002, S. 32
3. Konzept von *PiKS*: Bertelsmann Stiftung, 2005, S. 5
4. Bestandteile von *PiKS*: Wilson, Gottfredson & Najaka, 2001, S. 269
5. Methoden der Evaluation: Durlak & DuPre, 2008, S. 342
6. Ergebnisse der Evaluation: Bradshaw, 2015, S. 329
7. Diskussion: Olweus & Limber, 2010, S. 132

ANHANG

A. Fragebögen

Eltern-Fragebogen (beispielhaft PE, Schulversion, t3)

Philipps-Universität Marburg
FB Psychologie - Arbeitsgruppe Sozial-
psychologie



Elternfragebogen

Dipl. Psych. Steffi Pohl
FB Psychologie
Gutenbergstraße 18
35032 Marburg
Telefon: 0 64 21 / 28 23 654
E-Mail: steffi.pohl@uni-marburg.de
Marburg, 02.05.2014

Liebe Eltern,

die meisten von Ihnen haben im vergangenen Schuljahr bereits einige Fragen über sich und Ihr Kind beantwortet. Hiermit erhalten Sie einen dritten Fragebogen, der dazu dient herauszufinden, wie effektiv das Präventionsprojekt PiKS (Prävention in KiTa und Schule) ist, das gerade an den KiTas und Grundschulen durchgeführt wird. Es handelt sich um ähnliche Fragen wie beim letzten Mal – es ist jedoch wichtig, dass Sie wieder teilnehmen, um eine eventuelle Veränderung im Laufe der Zeit sichtbar zu machen. Um die Vergleichbarkeit zu sichern, ist es darüber hinaus wichtig, dass dieser Fragebogen durch denselben Elternteil ausgefüllt wird, wie der erste. Wir versichern Ihnen, dass alle Antworten anonym behandelt werden – es wird nicht möglich sein herauszufinden, was speziell Sie geantwortet haben. Damit wir Ihren Namen nicht mehr mit diesem Fragebogen in Verbindung bringen können, **reißen Sie bitte den Namen Ihres Kindes vom beigelegten Briefumschlag ab**. Auf der Rückseite dieses Fragebogens befindet sich eine Codenummer. Diese benötigen wir, damit wir Ihren Fragebogen der Codenummer Ihres Kindes zuordnen können. Welche Codenummer zu welchem Namen gehört, bleibt dabei anonym.

PiKS zielt darauf ab, Aggression und Aggressionsbereitschaft in Schulen und KiTas zu mindern, Kooperation zwischen allen Beteiligten (Eltern, Lehrkräfte, KiTas, Grundschulen) zu erhöhen und so für alle Kinder eine angenehme Lernatmosphäre zu schaffen. Ob das tatsächlich gelingt, muss aber überprüft werden. Wenn Sie diesen Fragebogen nicht beantworten, entstehen Ihnen oder Ihrem Kind natürlich keine Nachteile. Es ist allerdings für unser Projekt sehr wichtig, dass für jedes Kind ein Elternteil auch diesen dritten Fragebogen ausfüllt. Nur so bekommen wir aussagekräftige Informationen über das Programm und können zu zuverlässigen Schlussfolgerungen über die Wirksamkeit des Programms kommen.

Den ausgefüllten Fragebogen stecken Sie bitte in den beigelegten Umschlag, kleben ihn zu und geben ihn in der Schule ab. Dort hole ich ihn mir ab. Oder Sie senden ihn mir direkt per Post zu:

Philipps-Universität, FB Psychologie, Dipl. Psych. Steffi Pohl, Gutenbergstraße 18, 35032 Marburg.

Bei Fragen wenden Sie sich gerne an mich.

Herzliche Grüße, Dipl. Psych. Steffi Pohl (Philipps-Universität Marburg)

Allgemeine Fragen zur Schule

Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie den folgenden Aussagen zustimmen.	Stimme gar nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme etwas zu	Stimme voll und ganz zu
Mir ist es wichtig, dass mein Kind in der Schule möglichst viel lernt (z.B. Lesen, Schreiben).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir ist es wichtig, dass mein Kind in der Schule lernt, wie es sich in sozialen Situationen gut verhält.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In unserer Schule gelingt es den Lehrkräften, meinem Kind wichtige soziale Kompetenzen beizubringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In unserer Schule gelingt es den Lehrkräften, meinem Kind wichtige Bildungsinhalte (z.B. Lesen, Schreiben) beizubringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich beteilige mich regelmäßig an Aktivitäten der Schule (z.B. Schulfest, Klassenausflug).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich besuche regelmäßig alle Elternabende.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich würde mich gerne (noch) mehr aktiv am Schulleben beteiligen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Kind geht gerne in die Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrkräfte in der Schule kümmern sich um mein Kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Klasse meines Kindes halten alle Kinder zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin froh, dass mein Kind in diese Schule geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrkräfte an unserer Schule sind besonders engagiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrkräfte setzen sich für Kinder ein, wenn sie von anderen geärgert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei Streitigkeiten in der Klasse finden die Lehrkräfte angemessene Lösungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Kind wurde vom Kindergarten ausreichend auf die Grundschule vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Regeln in Kindergarten und Grundschule passen zu einander.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Übergang von Kindergarten zu Grundschule ist meinem Kind schwer gefallen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Verhältnis zwischen den Kindern

1) Stellen Sie sich vor, Ihr Kind streitet sich in der Pause mit einem anderen Kind um ein Spielzeug.

Nach einer Weile reißt das andere Kind das Spielzeug an sich und rennt davon.

Ihr Kind hat nun verschiedene Möglichkeiten zu reagieren. Bitte beurteilen Sie persönlich die folgenden Verhaltensmöglichkeiten. Wie wünschenswert bzw. nicht akzeptabel finden Sie sie?

Bitte kreuzen Sie an:	nicht akzeptabel	eher nicht o.k.	o.k.	wünschenswert
Ihr Kind weint, um Unterstützung zu bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Kind versucht mit dem anderen Kind zu besprechen, wer wann das Spielzeug bekommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Kind geht zu einer Lehrkraft und beschwert sich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Kind setzt sich auf eine Bank und schmolzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Kind versucht seine Gefühle „herunter zu schlucken“ und sich nichts anmerken zu lassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Kind nimmt dem anderen Kind das Spielzeug wieder weg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Kind denkt nach und überlegt sich eine Lösung für die Situation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Kind geht zu anderen Kindern und spielt mit ihnen etwas anderes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Kind beschimpft das andere Kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Kind zieht sich zurück und denkt darüber nach, dass es immer alles falsch macht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Kind sagt sich, dass es sowieso nicht mit dem Spielzeug spielen wollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Kind bespricht mit einem Erwachsenen, wie es sich fühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2) Stellen Sie sich vor, Ihr Kind beobachtet in der Pause, wie ein anderes Kind von Mitschülern geärgert wird.

Ihr Kind hat nun verschiedene Möglichkeiten zu reagieren. Bitte beurteilen Sie persönlich die folgenden Verhaltensmöglichkeiten. Wie wünschenswert bzw. nicht akzeptabel finden Sie sie?

Bitte kreuzen Sie an:	nicht akzeptabel	eher nicht o.k.	o.k.	wünschenswert
Ihr Kind beschimpft die ärgern den Mitschüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Kind holt eine Lehrkraft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Kind hält sich aus dem Streit heraus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Kind fragt das Kind, das geärgert wird, ob es mit ihm spielen möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Kind holt andere Kinder und überlegt gemeinsam, was getan werden kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Kind ärgert mit, damit es nicht das nächste Mal selbst geärgert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Kind erzählt am nächsten Tag einer Lehrkraft von dem Vorfall.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ihr Kind erklärt den ärgern den Mitschülern, dass ihr Verhalten nicht in Ordnung ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kompetenzen Ihres Kindes

Im Folgenden geht es um die Stärken und Schwächen des Kindes. Bitte markieren Sie zu jedem Punkt entweder "Nicht zutreffend", "Teilweise zutreffend" oder "Eindeutig zutreffend". Beantworten Sie bitte alle Fragen so gut Sie können, selbst wenn Sie sich nicht ganz sicher sind oder Ihnen eine Frage merkwürdig vorkommt. Bitte berücksichtigen Sie bei der Antwort das Verhalten des Kindes in den letzten sechs Monaten.

Mein Sohn/meine Tochter:	Nicht zutreffend	Teilweise zutreffend	Eindeutig zutreffend
Ist rücksichtsvoll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klagt manchmal über Kopfschmerzen, Bauchschmerzen oder Übelkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teilt gerne mit anderen Kindern (Süßigkeiten, Spielzeug, Buntstifte usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist Einzelgänger; spielt meistens alleine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist im Allgemeinen folgsam; macht meistens, was Erwachsene verlangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist Hilfsbereit, wenn andere verletzt, krank oder betrübt sind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist ständig zappelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hat wenigstens einen guten Freund oder eine gute Freundin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist im Allgemeinen bei anderen Kindern beliebt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist leicht ablenkbar, unkonzentriert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist nervös oder anklammernd in neuen Situationen; verliert leicht das Selbstvertrauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist lieb zu jüngeren Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lügt oder mogelt häufig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wird von anderen gehänselt oder schikaniert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrkräften oder anderen Kindern)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Denkt nach, bevor er/sie handelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kann ruhig ausdrücken, wenn er/sie sich über etwas ärgert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hat viele Ängste; fürchtet sich leicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Führt Aufgaben zu Ende; hat eine gute Konzentrationsspanne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zieht sich zurück, wenn er/sie traurig ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ärgert andere Kinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Geht mit Ängsten offen um; versucht etwas gegen die Ängste zu unternehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie häufig sind Ihrem Kind diese Dinge im letzten Schulhalbjahr in der Schule passiert?	nie im letzten Halbjahr	1–5 mal im letzten Halbjahr	1–3 mal pro Monat	1 mal pro Woche	mehrmals pro Woche
Andere Kinder haben hässliche Dinge zu meinem Kind gesagt oder mein Kind in verletzender Weise beschimpft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Kinder haben sich über mein Kind lustig gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Kinder haben mein Kind absichtlich nicht mitmachen lassen oder absichtlich nicht beachtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Kinder haben über mein Kind Lügen und Gerüchte verbreitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Kinder haben mein Kind geschlagen, getreten oder herum geschubst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Kinder haben meinem Kind Geld oder andere Dinge weggenommen oder kaputt gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fragen zum Gewaltpräventionsprojekt

Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie den Aussagen zustimmen.	Stimme gar nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme etwas zu	Stimme voll und ganz zu
Ich fühle mich ausreichend über das Präventionsprogramm informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich halte es für wahrscheinlich, dass sich durch das Projekt etwas ändert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch das Projekt hat sich bereits etwas geändert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Welche konkreten Veränderungen haben Sie seit Beginn des Schuljahres 2012/13 in folgenden Bereichen bemerkt?	...hat sich stark verschlechtert	...hat sich etwas verschlechtert	...hat sich nicht verändert	...hat sich etwas verbessert	...hat sich stark verbessert
Das Konfliktverhalten der Kinder an der Schule...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Konfliktverhalten meines Kindes...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die soziale Kompetenz aller Kinder an der Schule...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Vorkommen von Aggression und Gewalt an unserer Schule...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Umgang mit Konflikten durch die Lehrkräfte...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein eigener Umgang mit Konflikten...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Angaben zum Kind*Geschlecht: Mädchen JungeAlter: _____ Jahre Anzahl der Geschwister: _____Klasse: 1 2 3 4Geburtsland: _____

An welchen Aktivitäten außerhalb des Kindergartens (Sportverein, Musikunterricht, Kirche u.Ä.) nimmt Ihr Kind teil? Bitte füllen Sie für jede Aktivität eine Zeile sowie im Beispiel aus.

Aktivität	Verein	Häufigkeit pro Monat	Dort ca. aktiv seit:	Wie wohl fühlt sich das Kind in der Vereinsgruppe?
<i>Kinderturnen</i>	<i>TSV Musterdorf</i>	<i>2 x Monat</i>	<i>Jan. '13</i>	<input type="checkbox"/> freut sich die ganze Woche darauf <input checked="" type="checkbox"/> geht fast immer gerne hin <input type="checkbox"/> hat manchmal keine Lust darauf
				<input type="checkbox"/> freut sich die ganze Woche darauf <input type="checkbox"/> geht fast immer gerne hin <input type="checkbox"/> hat manchmal keine Lust darauf
				<input type="checkbox"/> freut sich die ganze Woche darauf <input type="checkbox"/> geht fast immer gerne hin <input type="checkbox"/> hat manchmal keine Lust darauf

Angaben zu den Eltern*Wer hat diesen Fragebogen ausgefüllt? Die Mutter Der Vater des Kindes.

Höchster Bildungsabschluss der Mutter:

- Hauptschulabschluss
 Realschulabschluss
 Fachabitur/Abitur
 Kein Schulabschluss
 Berufsausbildung
 Hochschulabschluss
 Anderer Bildungsabschluss: _____

Geburtsland der Mutter: _____

Höchster Bildungsabschluss des Vaters:

- Hauptschulabschluss
 Realschulabschluss
 Fachabitur/Abitur
 Kein Schulabschluss
 Berufsausbildung
 Hochschulabschluss
 Anderer Bildungsabschluss: _____

Geburtsland des Vaters: _____

* (Die Angaben zu Ihrer Person und zur Person Ihres Kindes werden anonymisiert und nur als Hintergrundinformation für die statistische Auswertung verwendet.)

Pädagoginnen-Fragebogen (beispielhaft PE, Schulversion, t3)

Philipps-Universität Marburg
FB Psychologie - Arbeitsgruppe Sozial-
psychologie

Prof. Dr. Ulrich Wagner & Dipl. Psych. Steffi Pohl



Dipl. Psych. Steffi Pohl

FB Psychologie

Gutenbergstraße 18

35032 Marburg

Telefon: 0 64 21 / 28 23 654

Fax: 0 64 21 / 28 23 789

E-Mail: steffi.pohl@uni-marburg.de

Marburg, 02.05.2014

Fragebogen für Lehrkräfte

Liebe Lehrkräfte,

im vergangenen Schuljahr haben Sie bereits einen Fragebogen ausgefüllt. Im Folgenden bitten wir Sie noch einmal, einige Fragen über sich und die Kinder in Ihrer Klasse zu beantworten. Diese dienen dazu herauszufinden, wie effektiv das Projekt PiKS (Prävention in KiTa und Schule) zur Gewaltprävention ist, das gerade an den KITas und Grundschulen [REDACTED] läuft. Viele Fragen sind ähnlich wie die in den letzten Fragebögen. Dies ist notwendig, um eine Veränderung im Laufe der Zeit sichtbar zu machen. Wir versichern Ihnen, dass alle Antworten anonym behandelt werden – es wird nicht möglich sein herauszufinden, was Sie speziell geantwortet haben. Damit wir Ihren Namen nicht mehr mit diesem Fragebogen in Verbindung bringen können, **reißen Sie bitte Ihren Namen von dem Briefumschlag ab**. Auf der Rückseite des Fragebogens befindet sich nun noch eine Codenummer. Diese benötigen wir, damit wir Ihre Fragebogen von verschiedenen Zeitpunkten einander zuordnen können. Welche Codenummer zu welchem Namen gehört, bleibt jedoch vertraulich und wird nur für den Zweck der Zuordnung genutzt.

PiKS zielt darauf ab, Aggression und Aggressionsbereitschaft in Schulen und Kindertagesstätten zu mindern, Kooperation zwischen allen Beteiligten (Eltern, Lehrkräfte, Kitas, Grundschulen) zu erhöhen und so für alle Kinder eine angenehme Lernatmosphäre zu schaffen. Ob das tatsächlich gelingt, muss aber überprüft werden. Deshalb wenden wir uns an Sie mit der Bitte um Unterstützung durch das Ausfüllen dieses weiteren Fragebogens.

Bitte geben Sie den verschlossenen Umschlag mit Ihrem Fragebogen im Sekretariat ab. Dort werde ich ihn mir dann abholen. Oder Sie senden ihn mir direkt per Post zu:

Philipps-Universität Marburg, Fachbereich Psychologie

Dipl. Psych. Steffi Pohl

Gutenbergstraße 18, 35032 Marburg.

Bei Fragen wenden Sie sich gerne an mich.

Herzliche Grüße,

Dipl. Psych. Steffi Pohl (Philipps-Universität Marburg)

Allgemeine Fragen zur Schule

Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie den Aussagen zustimmen.	Stimme gar nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme etwas zu	Stimme voll und ganz zu
Mir ist es wichtig, dass meine SchülerInnen in der Schule möglichst viel in den einzelnen Fächern (Deutsch, Mathe usw.) lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir ist es wichtig, dass meine SchülerInnen in der Schule lernen, wie sie sich in sozialen Situationen gut verhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den Eltern unserer Schulkinder gelingt es, ihren Kindern Bildung (z.B. Allgemeinwissen, Lesen, Schreiben) zu vermitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den Eltern unserer Schulkinder gelingt es, ihren Kindern wichtige soziale Kompetenzen beizubringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich arbeite gerne an dieser Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eltern unserer Schulkinder sind engagiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kinder an unserer Schule haben hohe soziale Kompetenzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kollegium an dieser Schule ist besonders engagiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen SchülerInnen in guten Kontakt kommen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner SchülerInnen engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unser Lehrerteam kann das Schulleben effektiv verändern, selbst wenn die äußeren Bedingungen dafür nicht günstig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir LehrerInnen an unserer Schule schaffen es gemeinsam, pädagogische Projekte in die Tat umzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir LehrerInnen können auch dann ein gutes Schulklima erzeugen, wenn uns die Arbeit über den Kopf wächst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Konfliktverhalten unter Kindern

Stellen Sie sich vor, ein Kind streitet sich in der Pause mit einem anderen Kind um ein Spielzeug. Nach einer Weile reißt das andere Kind das Spielzeug an sich und rennt davon.

Das Kind hat nun verschiedene Möglichkeiten zu reagieren. Bitte beurteilen Sie persönlich die folgenden Verhaltensmöglichkeiten. Wie wünschenswert bzw. nicht akzeptabel finden Sie sie?

Bitte kreuzen Sie an:	Nicht akzeptabel	Eher nicht ok	Ok	wünschenswert
Das Kind weint, um Unterstützung zu bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind versucht mit dem anderen Kind zu besprechen, wer wann das Spielzeug bekommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind geht zu einer Lehrkraft und beschwert sich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind setzt sich auf eine Bank und schmolzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind versucht seine Gefühle „herunter zu schlucken“ und sich nichts anmerken zu lassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind nimmt dem anderen Kind das Spielzeug wieder weg.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind denkt nach und überlegt sich eine Lösung für die Situation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind geht zu anderen Kindern und spielt mit ihnen etwas anderes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind beschimpft das andere Kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind zieht sich zurück und denkt darüber nach, dass es immer alles falsch macht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind sagt sich, dass es sowieso nicht mit dem Spielzeug spielen wollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind bespricht mit einem Erwachsenen, wie es sich fühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stellen Sie sich vor, ein Kind beobachtet in der Pause, wie ein anderes Kind von Mitschülern geärgert wird.

Das Kind hat nun verschiedene Möglichkeiten zu reagieren. Bitte beurteilen Sie persönlich die folgenden Verhaltensmöglichkeiten. Wie wünschenswert bzw. nicht akzeptabel finden Sie sie?

Bitte kreuzen Sie an:	Nicht akzeptabel	Eher nicht ok	Ok	wünschenswert
Das Kind beschimpft die ärgernden Mitschüler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind holt eine Lehrkraft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind hält sich aus dem Streit heraus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind fragt das Kind, das geärgert wird, ob es mit ihm spielen möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind holt andere Kinder und überlegt gemeinsam, was getan werden kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind ärgert mit, damit es nicht das nächste Mal selbst geärgert wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind erzählt später einer Lehrkraft von dem Vorfall.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kind erklärt den ärgernden Mitschülern, dass ihr Verhalten nicht in Ordnung ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fragen zum Verhältnis der Kinder untereinander

Wie häufig sind im letzten Schulhalbjahr diese Dinge an Ihrer Schule passiert?	nie im letzten Halbjahr	1–5 mal im letzten Halbjahr	1–3 mal pro Monat	1 mal pro Woche	mehrmals pro Woche
Kinder haben hässliche Dinge zu einander gesagt oder sich in verletzender Weise beschimpft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder haben sich über andere Kinder lustig gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder haben andere Kinder absichtlich nicht mitmachen lassen oder absichtlich nicht beachtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder haben über andere Kinder Lügen und Gerüchte verbreitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder haben andere Kinder geschlagen, getreten oder herum geschubst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kinder haben anderen Kindern Geld oder andere Dinge weggenommen oder kaputt gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fragen zu Ihrem Umgang mit den SchülerInnen

Bitte kreuzen Sie an, wie häufig die einzelnen Aussagen typischerweise vorkommen.	Nie	Fast nie	Manchmal	Oft	Immer
Ich lasse meine SchülerInnen wissen, wenn sie etwas gut gemacht haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich belohne meine SchülerInnen, wenn sie auf mich gehört oder sich gut verhalten haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lobe meine SchülerInnen, wenn sie sich gut verhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich drohe meinen SchülerInnen mit negativen Konsequenzen, setze diese dann aber nicht in die Tat um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich negative Konsequenzen androhe, setze ich sie auch in vollem Umfang durch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den SchülerInnen gelingt es bei mir, sich aus negativen Konsequenzen „herauszureden“, nachdem sie etwas falsch gemacht haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe das Gefühl, dass es mehr Aufwand ist meine SchülerInnen dazu zu bringen, dass sie auf mich hören, als es wert ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei einem Konflikt zwischen den Kindern versuche ich den Schuldigen zu finden und Konsequenzen zu verhängen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei einem Konflikt zwischen den Kindern versuche ich mich soweit wie möglich herauszuhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei einem Konflikt zwischen den Kindern unterstütze ich die Kinder dabei, eine gemeinsame Lösung zu finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Konkrete Fragen zum Präventionsprojekt

Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie den Aussagen zustimmen.	Stimme gar nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme etwas zu	Stimme voll und ganz zu
Es ist notwendig, dass an Schulen etwas im Bereich Gewaltprävention unternommen wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch Gewaltpräventionsprojekte können Konflikte an Schulen konstruktiver gelöst werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühlte mich vor der Abstimmung über die Teilnahme an dem Projekt ausreichend informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Beginn der Umsetzung des Projektes hat unter zu großem Zeitdruck stattgefunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Projekt ist sehr schleppend angelaufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Entscheidungen <i>im Laufe</i> des Projekts werden mit allen KollegInnen diskutiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann die Entscheidungen <i>im Laufe</i> des Projekts mit beeinflussen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich mitverantwortlich für die Umsetzung der getroffenen Entscheidungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auftretende Probleme bei der Umsetzung der Neuerungen finden ausreichende Beachtung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Projekt kostet mich persönlich viel Zeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Zeit, die ich bisher in das Projekt investiert habe, lohnt sich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unser Kollegium zieht <u>in Bezug auf Gewaltprävention</u> an einem Strang.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unser Kollegium zieht <u>allgemein</u> an einem Strang.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fragen zu den einzelnen Projektbausteinen

Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie den Aussagen zustimmen.	Stimme gar nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme etwas zu	Stimme voll und ganz zu
Ich kenne die Erklärung „Null-Toleranz von Gewalt“, auf die sich das Bildungstandem geeinigt hat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich stehe hinter der Erklärung „Null-Toleranz von Gewalt“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unsere Schulregeln sind sinnvoll und nachvollziehbar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich mitverantwortlich, die Einhaltung der Schulregeln einzufordern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schulregeln wurden mit allen SchülerInnen der Schule ausreichend thematisiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Eltern unserer SchülerInnen sind ausreichend in das Projekt mit einbezogen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn es mit einzelnen SchülerInnen Schwierigkeiten gibt, weiß ich, wo ich Unterstützung bekomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fragen zu FAUSTLOS

Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie den Aussagen zustimmen.	Stimme gar nicht zu	Stimme eher nicht zu	Stimme etwas zu	Stimme voll und ganz zu
Den SchülerInnen macht FAUSTLOS Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Inhalte von FAUSTLOS sind für die SchülerInnen gut verständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FAUSTLOS ist grundsätzlich geeignet, Veränderungen im Konfliktverhalten bei den SchülerInnen zu bewirken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die wöchentliche FAUSTLOS-Stunde ist vergeudete Zeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lektionen von FAUSTLOS sind schlecht in den Alltag übertragbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Inhalte von FAUSTLOS werden im Schulalltag durch Kinder oder Lehrkräfte aufgegriffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Anleitungen zur Durchführung der einzelnen FAUSTLOS-Lektionen sind hilfreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei der Umsetzung von FAUSTLOS in der Klasse fühle ich mich manchmal noch unsicher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich bei der Umsetzung von FAUSTLOS genügend durch die Schulleitung unterstützt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bei welcher FAUSTLOS-Lektion befindet sich Ihre Klasse gegenwärtig?

Einheit (I, II oder III): _____ Lektion: _____

Wie häufig wird FAUSTLOS in Ihrer Klasse umgesetzt?

wöchentlich 2-3 mal pro Monat seltener als 2 mal pro Monat gar nicht

Wer setzt FAUSTLOS in Ihrer Klasse um?

nur ich auch andere KollegInnen

Weiteres Training sozialer Kompetenzen

Welches andere Programm zum Training sozialer Kompetenzen setzen Sie am Häufigsten in Ihrer Klasse um? Bitte anführen:

Wie häufig wird dieses Programm in Ihrer Klasse umgesetzt?

wöchentlich 2-3 mal pro Monat seltener als 2 mal pro Monat gar nicht

Wer setzt dieses Programm in Ihrer Klasse um?

nur ich auch andere KollegInnen

Welche weiteren Bausteine werden an Ihrer Schule umgesetzt?

Bitte ankreuzen		Gar nicht hilfreich	wenig hilfreich	teilweise hilfreich	sehr hilfreich
ETEP <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Wenn ja: Wie hilfreich ist dies für die Prävention von Gewalt bzw. Lösung von Konflikten im Schulalltag?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
STOPP-Regel <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Wenn ja: Wie hilfreich ist dies für die Prävention von Gewalt bzw. Lösung von Konflikten im Schulalltag?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kummersprech-Pause <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Wenn ja: Wie hilfreich ist dies für die Prävention von Gewalt bzw. Lösung von Konflikten im Schulalltag?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Positives betonen <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Wenn ja: Wie hilfreich ist dies für die Prävention von Gewalt bzw. Lösung von Konflikten im Schulalltag?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Theaterprojekt „Mein Körper gehört mir“ <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Wenn ja: Wie hilfreich ist dies für die Prävention von Gewalt bzw. Lösung von Konflikten im Schulalltag?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weiteres :	Wie hilfreich ist dies für die Prävention von Gewalt bzw. Lösung von Konflikten im Schulalltag?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weiteres:	Wie hilfreich ist dies für die Prävention von Gewalt bzw. Lösung von Konflikten im Schulalltag?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weiteres:	Wie hilfreich ist dies für die Prävention von Gewalt bzw. Lösung von Konflikten im Schulalltag?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Welche konkreten Veränderungen haben Sie seit Beginn des Schuljahres 2012/13 in folgenden Bereichen bemerkt?

Bitte kreuzen Sie an, welche Veränderung Sie bemerkt haben.	...hat sich stark verschlechtert	...hat sich etwas verschlechtert	...hat sich nicht verändert	...hat sich etwas verbessert	...hat sich stark verbessert
Das Konfliktverhalten unserer SchülerInnen...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Umgang mit Konflikten...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die soziale Kompetenz unsere SchülerInnen...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Vorkommen von Aggression und Gewalt an unserer Schule...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kommunikation mit den Eltern...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kommunikation im Kollegium...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kommunikation mit den Kindertagesstätten...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Angaben zur eigenen Person*

Jahre der allgemeinen Berufserfahrung (inkl. Referendariat):

- 1-3 Jahre
- 4-8 Jahre
- 9-13 Jahre
- 14-20 Jahre
- Mehr als 20 Jahre

Jahre der Berufserfahrung an dieser Schule (ggf. inklusive Referendariat):

- 1-3 Jahre
- 4-8 Jahre
- 9-13 Jahre
- 14-20 Jahre
- Mehr als 20 Jahre

Geschlecht: weiblich männlich

*** (Die Angaben zu Ihrer Person werden anonymisiert und nur als Hintergrundinformation für die statistische Auswertung verwendet.)**

Schüler-Fragebogen (beispielhaft für Kinder der 3. und 4. Klassen)

Schülerfragebogen

Schuljahr 2012/13_2

Datum: _____

Code: _____

Probefragen

1. Alle Kinder müssen zur Schule gehen.	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Ich sage immer die Wahrheit.	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



1.	Wir sind alle gute Freunde in der Klasse.	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Meine Lehrer mögen mich.	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ich hasse die Schule.	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Meine Lehrer schimpfen zuviel mit mir.	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	In der Klasse halten wir alle zusammen.	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Meine Lehrer hören mir zu, wenn ich etwas zu sagen habe.	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



1.	Schule macht Spaß.	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Meine Lehrer sind ein bisschen ungeduldig mit mir.	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Manche Kinder haben es schwer in unserer Klasse.	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Meine Lehrer reden freundlich mit mir.	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Morgens freue ich mich auf die Schule.	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Manche Schüler in der Klasse machen sich lustig über Klassenkameraden.	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



1.	Schule ist ganz schön nervig.	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Meine Lehrer werden ärgerlich mit mir, wenn ich etwas falsch gemacht habe.	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ich gehe gerne zur Schule.	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	In der Pause dürfen alle Kinder aus der Klasse mitspielen.	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ohne Schule wäre alles viel schöner.	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Meine Lehrer haben Zeit für mich.	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



1.	Ich bin froh, wenn die Schule aus ist.	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	In der Klasse helfen wir uns gegenseitig.	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Meine Lehrer helfen mir, wenn ich Hilfe brauche.	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	In der Klasse ärgern wir uns gegenseitig.	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Meine Lehrer sind ein wenig unfreundlich zu mir.	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Mir gefällt es in der Schule.	Stimmt gar nicht	Stimmt kaum	Stimmt ziemlich	Stimmt genau
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>




Probefragen


1. Wie oft isst Du Pommes mit Schokoladensoße drauf?	<input type="checkbox"/>	Nie
	<input type="checkbox"/> ●●●	Manchmal
	<input type="checkbox"/> ●●●●●●	Oft


2. Wie oft streitest Du Dich mit deinen Eltern?	<input type="checkbox"/>	Nie
	<input type="checkbox"/> ●●●	Manchmal
	<input type="checkbox"/> ●●●●●●	Oft




1.	Wie oft helfen Dir andere Kinder in der Klasse, wenn Du Hilfe brauchst?		<input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> ●●● Manchmal <input type="checkbox"/> ●●●●● Oft
-----------	---	---	---

2.	Wie oft wirst Du von anderen Kindern absichtlich geschubst, geschlagen oder getreten?		<input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> ●●● Manchmal <input type="checkbox"/> ●●●●● Oft
-----------	---	---	---







3.	Wie oft wirst Du von anderen Kindern böse angeschrien oder beschimpft?		<input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> ●●● Manchmal <input type="checkbox"/> ●●●●● Oft
-----------	--	---	---

4.	Wie oft sagt ein anderes Kind zu Dir, „Wenn Du nicht tust was ich will, bist du nicht mehr mein Freund.“?		<input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> ●●● Manchmal <input type="checkbox"/> ●●●●● Oft
-----------	---	---	---







5.	Wie oft lassen Dich andere Kinder nicht mitspielen?		<input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> ●●● Manchmal <input type="checkbox"/> ●●●●● Oft
-----------	---	--	---

6.	Wie oft wird Dir von anderen Kindern absichtlich weh getan?		<input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> ●●● Manchmal <input type="checkbox"/> ●●●●● Oft
-----------	---	--	---



1.	Wie oft sagen andere Kinder gemeine Dinge zu Dir?		<input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> ●●● Manchmal <input type="checkbox"/> ●●●●● Oft
2.	Wie oft zwingt Dich ein anderes Kind, etwas zu tun, was Du nicht tun willst?		<input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> ●●● Manchmal <input type="checkbox"/> ●●●●● Oft
3.	Wie oft sagt ein anderes Kind etwas Nettes zu dir?		<input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> ●●● Manchmal <input type="checkbox"/> ●●●●● Oft
4.	Wie oft schubst, schlägst oder trittst Du andere Kinder absichtlich?		<input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> ●●● Manchmal <input type="checkbox"/> ●●●●● Oft
5.	Wie oft schreist Du andere Kinder böse an oder beschimpfst andere Kinder?		<input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> ●●● Manchmal <input type="checkbox"/> ●●●●● Oft
6.	Wie oft sagst Du zu einem anderen Kind, „Wenn du nicht tust was ich will, bist du nicht mehr mein Freund.“?		<input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> ●●● Manchmal <input type="checkbox"/> ●●●●● Oft



1.	Wie oft lässt Du andere Kinder nicht mitspielen?		<input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> ●●● Manchmal <input type="checkbox"/> ●●●●● Oft
2.	Wie oft tust Du anderen Kindern absichtlich weh?		<input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> ●●● Manchmal <input type="checkbox"/> ●●●●● Oft
3.	Wie oft sagst Du gemeine Dinge zu anderen Kindern?		<input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> ●●● Manchmal <input type="checkbox"/> ●●●●● Oft
4.	Wie oft zwingst Du ein anderes Kind, etwas zu tun, was es nicht tun will?		<input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> ●●● Manchmal <input type="checkbox"/> ●●●●● Oft
5.	Wie oft sagst du etwas Nettes zu einem anderen Kind?		<input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> ●●● Manchmal <input type="checkbox"/> ●●●●● Oft
6.	Wie oft hilfst du anderen Kindern, wenn sie Hilfe brauchen?		<input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> ●●● Manchmal <input type="checkbox"/> ●●●●● Oft



Instruktion zur Durchführung des Schülerfragebogens

Allgemeine Anweisungen

Die Lehrkräfte müssen im Raum anwesend sein. Damit sie die Fragen mitverfolgen können, wird ihnen ein Blanko-Schülerfragebogen zum Mitlesen gegeben. Es nehmen nur die Kinder teil, für die ein Einverständnis von den Eltern vorliegt. Für die anderen Kinder gibt es keine vorbereiteten Fragebögen. Diese Kinder werden gebeten, nebenbei etwas anderes zu erledigen (z.B. Bild malen, Schulaufgaben) – zu Beginn kurz mit Lehrkraft absprechen, die hat sicher eine Idee.

Die Kinder sitzen so an den Tischen, dass sie nicht sehen können, was ihr Nachbar ankreuzt. Wenn es nicht möglich sein sollte, die Kinder so weit auseinander zu setzen, werden die Kinder angewiesen, Bücher links und rechts von ihrem Antwortbogen aufzustellen um ihre Privatsphäre zu wahren. Der Untersucher liest die Anweisungen dem Alter der Kinder entsprechend vor. Die Beantwortung der Fragen wird am Anfang anhand der ersten beiden Fragen demonstriert. Diese beiden Fragen dienen der Einführung in den Fragebogen. Wenn Fragen wiederholt werden, sollte nicht paraphrasiert, sondern wortwörtlich wiederholt werden! Wenn Kinder fragen, ob sie schon alleine weiterarbeiten können, weil es ihnen zu langsam geht, werden sie gebeten, im allgemeinen Tempo zu bleiben (einige Kinder arbeiten trotzdem schon vor – dann darauf einen Blick darauf haben, dass sie die Fragen trotzdem richtig lesen).

Anweisungstext

*„Ich werde euch einige Fragen stellen über euer Leben in der Schule. Es gibt **keine falschen Antworten** auf diese Fragen. Ihr sollt einfach das antworten, was **für euch richtig** ist. Es gibt auch keine Noten für diesen Fragebogen. Die Antworten sind geheim. Deshalb steht auch kein Name auf euren Fragebögen, sondern nur eine Nummer. Es wird also niemand sehen, was ihr geantwortet habt – auch keine anderen Kinder oder eure Lehrer. Damit wirklich niemand weiß, was ihr geantwortet habt, reisst nun bitte den gelben Zettel mit eurem Namen von dem Papier ab und klebt ihn vor euch auf den Tisch.*

- Warten -

In den Fragen geht es um euer Leben in der Schule, und zwar um die Zeit seit den letzten Ferien. Ihr sollt also immer beantworten, was seit den letzten Ferien passiert ist. Wenn ihr zwischendurch Fragen habt, könnt ihr euch melden. Wenn ihr etwas erzählen möchtet, dann wartet bitte bis zum Schluss, wenn wir alle Fragen fertig haben.

Schlagt jetzt bitte die erste Seite eures Fragebogens auf. Auf der ersten Seite seht ihr ganz unten ein Viereck. Sieht das jeder? Auf jeder Seite gibt es so ein kleines Bildchen. Die Bildchen haben nichts zu bedeuten. Sie sind nur da, damit ihr wisst, bei welcher Seite wir gerade sind.

1. Teil

Schaut nun die erste Frage auf der Seite mit dem Viereck an. Die Frage lautet: „Unsere Lehrer geben viele Hausaufgaben auf“. Für jede Frage gibt es vier/zwei Möglichkeiten zu antworten. Erklären...

Habt ihr das nun alle? Hat jemand von euch noch Fragen zu diesen Kästchen?

2. Teil

*Vor jeder Antwort gibt es ein Kästchen. Die schauen wir uns jetzt alle zusammen an. Die oberste Antwort bedeutet, dass etwas **nie** geschehen ist. Deshalb ist neben diesem Kästchen kein Punkt. Die mittlere Antwort bedeutet, dass etwas **manchmal** geschehen ist. Deshalb sind neben diesem Kästchen ein paar Punkte. Die untere Antwort bedeutet, dass etwas **oft** geschehen ist. Neben dem Kästchen sind deshalb ganz viele Punkte.*

Wenn du noch niemals in deinem Leben Pommes mit Schokoladensoße drauf gegessen hast, kreuzt du das oberste Kästchen an. Wenn du manchmal Pommes mit Schokoladensoße isst, dann kreuzt du das mittlere Kästchen an. Wenn du ganz oft Pommes mit Schokoladensoße isst, dann kreuzt du das untere Kästchen an.

Habt ihr das nun alle? Hat jemand von euch noch Fragen zu diesen Kästchen?

Dann schauen wir uns nun die nächste Frage an.....“

Abschluss

Wenn alle Kinder die letzte Frage beantwortet haben, werden die Fragebögen durch den Untersucher oder die Lehrkraft eingesammelt. Dabei erhalten ALLE Kinder Süßigkeiten als Dankeschön – auch die Kinder, die nicht mitmachen durften! Damit nicht zuviel Unruhe entsteht, sollten die Süßigkeiten an die Plätze gebracht werden.

Anschließend werden die Elternfragebögen mithilfe der Lehrkräfte an die Kinder verteilt. Wenn die Kinder Hausaufgabenmappen haben, wird darauf geachtet, dass die Briefumschläge darin landen. Auch hier erhält die Lehrkraft ein Blanko-Exemplar – dieses ist jedoch nur zur Information/Ansicht, bitte weist die Lehrkräfte darauf hin, dass sie diesen Fragebogen natürlich NICHT ausfüllen müssen.

Zum Schluss werden offene Fragen der Lehrkraft geklärt. Wichtig in den Interventionsschulen (Burgwaldschule, Außenstelle Oberrospe, Außenstelle Mellnau, Grundschule Amönau): **Erfragt, wann genau die letzte Faustlos-Stunde stattgefunden hat** und notiert dies zusammen mit dem aktuellen Datum und evtl. besonderen Vorkommnissen während der Befragung!

B. Tabellen

Deskriptive Statistiken der inhaltlichen Items in den verschiedenen Messinstrumenten

Eltern-Fragebogen

Tabelle 6. Deskriptive Statistik inhaltlicher Items im Eltern-Fragebogen

FBE ¹	t1		t2		t3	
	N	M (SE)	N	M (SE)	N	M (SE)
Reaktion des Kindes wenn es geärgert wird						
Kind weint, um Unterstützung zu bekommen	553	2.14 (.71)	485	2.05 (.69)	367	2.06 (.70)
Kind versucht mit anderem Kind zu besprechen, wann das Spielzeug bekommt	556	3.73 (.50)	493	3.72 (.53)	371	3.77 (.44)
Kind geht zur ErzieherIn/Lehrkraft und beschwert sich	553	2.85 (.59)	491	2.83 (.62)	370	2.86 (.61)
Kind setzt sich auf eine Bank und schmollt	555	1.87 (.61)	492	1.80 (.60)	370	1.82 (.60)
Kind versucht, Gefühle „herunter zu schlucken“ und sich nichts anmerken zu lassen	558	1.58 (.66)	491	1.49 (.54)	372	1.45 (.57)
Kind nimmt anderem Kind das Spielzeug wieder weg	553	1.74 (.68)	489	1.68 (.67)	371	1.69 (.67)
Kind denkt nach und überlegt sich eine Lösung	554	3.76 (.46)	493	3.78 (.43)	371	3.79 (.43)
Kind geht zu anderen Kindern und spielt etwas anderes	551	3.14 (.62)	491	3.08 (.60)	370	3.10 (.54)
Kind beschimpft das andere Kind	557	1.38 (.55)	490	1.36 (.57)	373	1.38 (.57)
Kind zieht sich zurück und denkt darüber nach, dass es immer alles falsch macht	555	1.23 (.57)	490	1.22 (.51)	370	1.24 (.51)
Kind sagt sich, dass es sowieso nicht mit dem Spielzeug spielen wollte	549	2.08 (.75)	478	2.12 (.73)	364	2.19 (.76)
Kind bespricht mit einem Erwachsenen, wie es sich fühlt	550	3.50 (.58)	487	3.57 (.53)	372	3.59 (.55)

Reaktion des Kindes, wenn es Streit beobachtet

Kind beschimpft ärgernde Mitschüler	557	1.80 (.77)	484	1.80 (.73)	371	1.82 (.77)
Kind holt eine ErzieherIn/Lehrkraft	559	3.49 (.54)	490	3.46 (.57)	373	3.47 (.56)
Kind hält sich aus dem Streit heraus	545	2.44 (.67)	480	2.45 (.71)	370	2.53 (.71)
Kind fragt das Kind, das geärgert wird, ob es mit ihm spielen möchte	549	3.42 (.53)	489	3.44 (.53)	369	3.49 (.54)
Kind holt andere Kinder und überlegt gemeinsam, was getan werden kann	554	3.37 (.71)	483	3.41 (.68)	368	3.40 (.74)
Kind ärgert mit, damit es nicht das nächste Mal selbst geärgert wird	557	1.10 (.37)	493	1.09 (.30)	373	1.17 (.49)
Kind erzählt am nächsten Tag einer ErzieherIn/ Lehrkraft vom Vorfall	552	2.83 (.75)	485	2.85 (.73)	372	2.87 (.70)
Kind erklärt ärgernden Kindern, dass Verhalten nicht in Ordnung	551	3.69 (.52)	488	3.67 (.55)	367	3.66 (.55)
SDQ²						
Mein Kind...						
Ist rücksichtsvoll	546	2.50 (.54)	483	2.55 (.53)	374	2.50 (.52)
Teilt gerne mit anderen	549	2.52 (.54)	487	2.59 (.53)	376	2.49 (.55)
Ist hilfsbereit	551	2.74 (.46)	488	2.75 (.44)	377	2.75 (.47)
Ist lieb zu Jüngeren	550	2.82 (.41)	487	2.82 (.42)	377	2.82 (.42)
Hilft anderen freiwillig	547	2.46 (.55)	485	2.48 (.53)	377	2.49 (.55)
BVQ³						
Das haben andere Kinder bei meinem Kind gemacht:						
Beschimpft	507	1.85 (1.11)	470	1.99 (1.14)	360	1.86 (1.00)
Lustig gemacht	502	1.71 (1.02)	463	1.73 (.96)	361	1.67 (.92)
Nicht beachtet	500	1.74 (1.01)	464	1.73 (.95)	357	1.68 (.85)
Lügen verbreitet	500	1.26	464	1.28	357	1.25

		(.64)		(.66)		(.60)
Geschlagen	511	1.50 (.83)	472	1.51 (.82)	365	1.53 (.82)
Dinge beschädigt	516	1.11 (.36)	474	1.10 (.32)	365	1.10 (.31)
Implementierungs-Check⁴						
Interesse an Eltern-Workshop	344	2.69 (.98)	-	-	-	-
Fühle mich ausreichend über Projekt informiert	347	3.02 (.78)	321	3.35 (.74)	235	3.33 (.67)
Wahrscheinlich, dass Projekt etwas ändert	347	3.14 (.59)	318	3.09 (.68)	235	3.03 (.64)
Durch Projekt hat sich bereits etwas geändert	-	-	-	-	221	2.83 (.72)
Retrospektive Veränderungen⁵						
In den letzten zwei Jahren hat sich verändert:						
Konfliktverhalten aller Kinder in KiTa/Schule	-	-	-	-	324	3.60 (.68)
Konfliktverhalten meines Kindes	-	-	-	-	342	3.60 (.74)
Soziale Kompetenz aller Kin- der in KiTa/Schule	-	-	-	-	304	3.54 (.67)
Vorkommen von Aggression und Gewalt	-	-	-	-	308	3.46 (.77)
Kommunikation zwischen El- tern und Pädagoginnen	-	-	-	-	333	3.40 (.77)
Umgang mit Konflikten durch Pädagoginnen	-	-	-	-	316	3.54 (.74)
Mein eigener Umgang mit Konflikten	-	-	-	-	341	3.48 (.70)

¹ Skala: 1=nicht akzeptabel, 2=eher nicht ok, 3=ok, 4=wünschenswert

² Skala: 1=nicht zutreffend, 2=teilweise zutreffend, 3=eindeutPEzutreffend

³ Skala: 1=nie im letzten Halbjahr, 2=1-5 mal im letzten Halbjahr, 3=1-3 mal pro Monat, 4=1 mal pro Woche, 5=mehrmals pro Woche

⁴ Nur Eltern der PE, Skala: 1=stimme gar nicht zu, 2=stimme eher nicht zu, 3=stimme etwas zu, 4=stimme voll und ganz zu

⁵ Skala: 1=hat sich stark verschlechtert, 2=hat sich etwas verschlechtert, 3=hat sich nicht verändert, 4=hat sich etwas verbessert, 5=hat sich stark verbessert

Anmerkung: Deskriptive Statistiken beziehen sich jeweils auf alle Eltern zusammen (PE + VE), nicht-imputierte Daten

Pädagoginnen-Fragebogen

Tabelle 7. Deskriptive Statistik inhaltlicher Items im Pädagoginnen-Fragebogen

FBE ¹	t1		t2		t3	
	n	M (SE)	n	M (SE)	n	M (SE)
Reaktion des Kindes wenn es geärgert wird						
Kind weint, um Unterstützung zu bekommen	79	2.43 (.55)	68	2.43 (.61)	69	2.39 (.57)
Kind versucht mit anderem Kind zu besprechen, wann das Spielzeug bekommt	81	3.86 (.41)	70	3.91 (.28)	68	3.88 (.37)
Kind geht zur Erzieherin/Lehrkraft und beschwert sich	80	2.94 (.40)	69	2.94 (.48)	68	2.91 (.38)
Kind setzt sich auf eine Bank und schmollt	77	2.09 (.61)	70	2.04 (.55)	70	2.01 (.58)
Kind versucht, Gefühle „herunter zu schlucken“ und sich nichts anmerken zu lassen	82	1.61 (.56)	71	1.69 (.62)	71	1.65 (.56)
Kind nimmt anderem Kind das Spielzeug wieder weg	81	1.78 (.63)	70	1.77 (.71)	70	1.69 (.56)
Kind denkt nach und überlegt sich eine Lösung	80	3.91 (.28)	72	3.90 (.30)	71	3.87 (.34)
Kind geht zu anderen Kindern und spielt etwas anderes	80	2.88 (.58)	71	2.86 (.62)	71	2.94 (.61)
Kind beschimpft das andere Kind	81	1.49 (.59)	72	1.49 (.61)	71	1.58 (.65)
Kind zieht sich zurück und denkt darüber nach, dass es immer alles falsch macht	80	1.41 (.63)	71	1.52 (.81)	70	1.58 (.65)
Kind sagt sich, dass es sowieso nicht mit dem Spielzeug spielen wollte	80	2.10 (.72)	70	2.03 (.72)	69	2.05 (.68)
Kind bespricht mit einem Erwachsenen, wie es sich fühlt	79	3.77 (.42)	71	3.77 (.42)	71	3.68 (.50)
Reaktion des Kindes, wenn es Streit beobachtet						
Kind beschimpft ärgernde Mitschüler	80	1.76 (.64)	70	1.79 (.59)	71	1.78 (.78)

Kind holt eine ErzieherIn/Lehrkraft	79	3.35 (.48)	70	3.37 (.49)	71	3.28 (.57)
Kind hält sich aus dem Streit heraus	77	2.49 (.64)	71	2.63 (.74)	68	2.63 (.73)
Kind fragt das Kind, das geärgert wird, ob es mit ihm spielen möchte	82	3.62 (.51)	70	3.56 (.50)	71	3.62 (.49)
Kind holt andere Kinder und überlegt gemeinsam, was getan werden kann	81	3.62 (.60)	70	3.66 (.56)	71	3.76 (.43)
Kind ärgert mit, damit es nicht das nächste Mal selbst geärgert wird	82	1.10 (.30)	72	1.07 (.26)	71	1.18 (.57)
Kind erzählt am nächsten Tag einer ErzieherIn/ Lehrkraft vom Vorfall	79	2.95 (.60)	70	3.03 (.56)	71	3.07 (.54)
Kind erklärt ärgernden Kindern, dass Verhalten nicht in Ordnung	82	3.89 (.32)	70	3.86 (.35)	71	3.89 (.32)

BVQ²

Das haben andere Kinder bei meinem Kind gemacht:

Beschimpft	74	3.84 (1.19)	72	3.82 (1.01)	68	3.85 (1.11)
Lustig gemacht	75	3.43 (1.32)	70	3.39 (1.15)	68	3.51 (1.20)
Nicht beachtet	73	3.67 (1.08)	71	3.48 (1.03)	68	3.60 (1.17)
Lügen verbreitet	73	2.38 (1.20)	68	2.21 (1.09)	65	2.34 (1.14)
Geschlagen	72	3.75 (1.22)	72	3.46 (1.17)	67	3.63 (1.34)
Dinge beschädigt	75	2.21 (1.36)	71	1.75 (1.16)	66	2.18 (1.30)

Allgemeine Fragen ³

Notwendig, etwas im Bereich Gewaltprävention zu unternehmen	76	3.82 (.48)	72	3.68 (.65)	70	3.70 (.65)
Konflikte können konstruktiver gelöst werden	77	3.70 (.52)	69	3.65 (.54)	68	3.69 (.53)
Kollegium zieht bei Gewaltprävention an einem Strang	78	3.53 (.64)	70	3.53 (.70)	69	3.61 (.65)
Kollegium zieht allgemein an einem Strang	76	3.36 (.76)	70	3.50 (.68)	69	3.52 (.55)

Retrospektive Veränderungen ⁴				
In den letzten zwei Jahren hat sich verändert:				
Konfliktverhalten aller Kinder in KiTa/Schule	-	-	65	3.59 (.81)
Mein Umgang mit Konflikten	-	-	64	3.76 (.76)
Soziale Kompetenz aller Kinder in KiTa/Schule	-	-	65	3.59 (.83)
Vorkommen von Aggression und Gewalt	-	-	61	3.54 (.68)
Kommunikation zwischen Eltern und Pädagoginnen	-	-	62	3.35 (.58)
Kommunikation im Kollegium	-	-	65	3.38 (.78)
Kommunikation mit KiTas bzw. Grundschulen	-	-	62	3.53 (.76)

¹ Skala: 1=nicht akzeptabel, 2=eher nicht ok, 3=ok, 4=wünschenswert

² Skala: 1=nie im letzten Halbjahr, 2=1-5 mal im letzten Halbjahr, 3=1-3 mal pro Monat, 4=1 mal pro Woche, 5=mehrmals pro Woche

³ Skala: 1=stimme gar nicht zu, 2=stimme eher nicht zu, 3=stimme etwas zu, 4=stimme voll und ganz zu

⁴ Skala: 1=hat sich stark verschlechtert, 2=hat sich etwas verschlechtert, 3=hat sich nicht verändert, 4=hat sich etwas verbessert, 5=hat sich stark verbessert

Anmerkung: Deskriptive Statistiken beziehen sich jeweils auf alle Pädagoginnen zusammen (PE + VE), nicht-imputierte Daten

Schüler-Fragebogen

Tabelle 8. Deskriptive Statistik inhaltlicher Items im Schüler-Fragebogen

	t1		t2		t3	
	n	M (SE)	n	M (SE)	n	M (SE)
Probefragen¹						
Wie oft isst du Pommes mit Schokosauce drauf?	277	1.11 (.42)	272	1.07 (.32)	265	1.05 (.28)
Wie oft streitest du dich mit deinen Eltern?	277	1.83 (.56)	270	1.85 (.54)	265	1.88 (.53)
BVF-K¹						
Erlebte Aggression						
Wie oft wirst du von anderen Kindern geschlagen?	279	1.53 (.63)	271	1.61 (.66)	264	1.63 (.62)
Wie oft wirst du von anderen Kindern angeschrien?	280	1.55 (.66)	271	1.58 (.64)	264	1.65 (.67)
Wie oft sagt ein anderes Kind zu dir „Du bist nicht mehr mein Freund“?	277	1.40 (.60)	272	1.36 (.64)	265	1.42 (.62)
Wie oft lassen dich andere Kinder nicht mitspielen	278	1.77 (.59)	269	1.70 (.64)	265	1.71 (.60)
Wie oft wird dir von anderen Kindern absichtlich wehgetan?	276	1.47 (.59)	272	1.53 (.62)	264	1.57 (.63)

Wie oft sagen andere Kinder gemeine Dinge zu dir?	279	1.74 (.65)	270	1.76 (.63)	263	1.77 (.65)
Wie oft zwingt dich ein anderes Kind, etwas zu tun?	278	1.32 (.55)	272	1.31 (.56)	263	1.33 (.54)
Ausgeübte Aggression						
Wie oft schlägst du andere Kinder?	279	1.25 (.52)	271	1.23 (.48)	265	1.29 (.53)
Wie oft schreist du andere Kinder an?	279	2.24 (.50)	270	1.21 (.43)	264	1.34 (.54)
Wie oft sagst du zu einem anderen Kind „Du bist nicht mehr mein Freund“?	280	1.11 (.36)	271	1.05 (.24)	263	1.11 (.35)
Wie oft lässt du andere Kinder nicht mitspielen?	279	1.48 (.63)	270	1.34 (.51)	264	1.35 (.52)
Wie oft tust du anderen Kindern absichtlich weh?	279	2.18 (.43)	270	1.19 (.40)	263	1.22 (.47)
Wie oft sagst du gemeine Dinge zu anderen?	280	1.25 (.49)	270	1.24 (.45)	263	1.35 (.53)
Wie oft zwingst du ein anders Kind etwas zu tun?	279	1.09 (.36)	272	1.04 (.22)	264	1.08 (.34)
Soziales Verhalten						
Wie oft helfen dir anderen Kinder?	279	2.47 (.59)	271	2.46 (.60)	264	2.52 (.55)
Wie oft sagt ein Kind etwas Nettes zu dir?	279	2.48 (.62)	272	2.45 (.62)	265	2.42 (.62)
Wie oft sagst du etwas Nettes zu anderen?	278	2.55 (.60)	273	2.63 (.53)	265	2.58 (.57)
Wie oft hilfst du anderen?	277	2.69 (.57)	273	2.71 (.48)	265	2.74 (.47)

¹ Skala: 1=nie, 2=manchmal, 3=oft

Anmerkung: Deskriptive Statistiken beziehen sich jeweils auf alle Schüler zusammen (PE + VE), nicht-imputierte Daten

Verhaltensbeobachtung

Tabelle 9. Deskriptive Statistik Kategorien Verhaltensbeobachtung

	t1		t2		t3	
	n	M ¹ (SE)	n	M ¹ (SE)	n	M ¹ (SE)
Aggressive Verhaltensweisen	223	0.03 (.04)	206	0.02 (.04)	128	0.01 (.02)
Sozial kompetente Verhaltensweisen	223	0.05 (.06)	205	0.13 (.09)	128	0.04 (.09)

¹ Relative Häufigkeiten aggressiver bzw. sozial kompetenter Verhaltensweisen im Vergleich zu allen beobachteten Verhaltensweisen. Der Wert von 0.01 entspricht z.B. 1%.

Anmerkung: Nicht-imputierte Daten.

Einzelinterview

Tabelle 10. Deskriptive Statistik Dimensionen Einzelinterviews

IDS	t1		t2		t3	
	<i>n</i>	<i>M (SE)</i>	<i>n</i>	<i>M (SE)</i>	<i>n</i>	<i>M (SE)</i>
Emotionen Erkennen ¹	88	7.23 (2.08)	83	8.59 (1.32)	69	8.94 (1.15)
Emotionen Regulieren ²	88	10.02 (4.28)	83	11.66 (4.73)	69	10.65 (3.51)
Soziale Situationen Erkennen ³	88	11.00 (3.94)	83	16.52 (3.78)	69	15.25 (3.12)
Sozial Kompetent Handeln ⁴	88	8.34 (2.77)	83	9.60 (2.24)	69	9.81 (1.71)

¹ Erreichbare Summenwerte Min=0, Max=10

² Erreichbare Summenwerte Min=0, Max=18

³ Erreichbare Summenwerte Min=0, Max=24

⁴ Erreichbare Summenwerte Min=0, Max=12

Anmerkung: Nicht-imputierte Daten

Stichprobenbeschreibung**Eltern***Tabelle 11: Demographische Variablen Eltern-Fragebogen (Kindes-Alter)*

	PE		VE		<i>t(df)</i>	<i>p</i> ¹
	<i>n</i>	<i>M (SE)</i>	<i>n</i>	<i>M (SE)</i>		
Alter des Kindes t1	401	6.16 (2.17)	223	6.48 (2.14)	1.756 (622)	.081
Alter des Kindes t3	355	7.11 (2.14)	182	7.62 (1.83)	2.749 (535)	.004

¹ 2-seitig

Anmerkung: Nicht-imputierte Daten

Tabelle 12: Demographische Variablen Eltern-Fragebogen (kategoriale Variablen)

	<i>n (PE)</i>	<i>n (VE)</i>	$\chi^2(df)$	<i>p</i> ¹
Einrichtung				
KiTa	190	82	9.828 (1)	.002
Schule	239	173		
Geschlecht des Kindes				
weiblich	216	128	.005 (1)	.945
männlich	212	127		
Migrationshintergrund				
ja	78	44	.072 (1)	.788
nein	347	207		
Bildungsstand Mutter				
niedrig	27	37	14.308 (2)	.001
mittel	303	153		
hoch	91	56		
Bildungsstand Vater				
niedrig	41	24	.954 (2)	.621
mittel	272	168		
hoch	102	52		

¹ 2-seitig

Anmerkung: Nicht-imputierte Daten

Tabelle 13: Den Fragebogen ausfüllende Elternteile

	Mutter		Vater		beide		$\chi^2 df$	<i>p</i> ¹
	<i>n (PE)</i>	<i>n (VE)</i>	<i>n (PE)</i>	<i>n (VE)</i>	<i>n (PE)</i>	<i>n (VE)</i>		
t1	284	152	28	21	42	26	1.393 (2)	.498
t2	276	143	33	13	1	0	1.145 (2)	.564
t3	200	118	19	10	11	4	.727 (2)	.695

¹ 2-seitig

Anmerkung: Nicht-imputierte Daten

Pädagoginnen

Tabelle 14: Demographische Variablen Pädagoginnen-Fragebogen (kategoriale Variablen)

	n (PE)	n (VE)	χ^2 (df)	p^1
Einrichtung				
KiTa	34	26	.094 (1)	.759
Schule	239	173		
Geschlecht des Kindes				
weiblich	53	5	2.652 (1)	.103
männlich	29	0		

¹ 2-seitig

Anmerkung: Nicht-imputierte Daten

Tabelle 15: Demographische Variablen Pädagoginnen-Fragebogen (Berufserfahrung)

	PE		VE		t(df)	p^2
	n	M (SE)	n	M (SE)		
Berufserfahrung allgemein ¹	58	4.03 (1.21)	28	3.71 (1.36)	1.103 (84)	.273
Berufserfahrung an aktueller Einrichtung ¹	58	3.26 (1.66)	28	2.57 (1.50)	1.854 (84)	.067

¹ Antwortstufen: 1=1-3 Jahre, 2=4-8 Jahre, 3=9-13 Jahre, 4=14-20 Jahre, 5=mehr als 20 Jahre² 2-seitig

Anmerkung: Nicht-imputierte Daten

Schüler

Tabelle 16: Demographische Variablen Schüler-Fragebogen (Alter)

	PE		VE		t(df)	p^1
	n	M (SE)	n	M (SE)		
t1	108	7.75 (.07)	58	7.72 (.10)	.222 (164)	.824
t2	99	8.43 (.07)	46	8.28 (.09)	1.295 (143)	.197
t3	70	9.41 (.08)	43	9.49 (.10)	-.583 (111)	.561

¹ 2-seitig

Anmerkung: Nicht-imputierte Daten

Tabelle 17: Demographische Variablen Schüler-Fragebogen (Geschlecht)

	n (PE)	n (VE)	χ^2 (df)	p^1
Geschlecht des Kindes				
weiblich	62	34	.032 (1)	.883
männlich	64	37		

¹ 2-seitig

Anmerkung: Nicht-imputierte Daten

Kinder in der Verhaltensbeobachtung

Tabelle 18: Demographische Variablen Verhaltensbeobachtung (Alter)

Alter t1	PE		VE		t(df)	p ¹
	n	M (SE)	n	M (SE)		
KiTa	91	4.23 (1.04)	57	4.11 (.96)	.73 (146)	.464
Schule	41	6.22 (.42)	27	6.26 (.45)	-.37 (66)	.710

¹ 2-seitig

Anmerkung: Nicht-imputierte Daten

Tabelle 19: Demographische Variablen Verhaltensbeobachtung (Geschlecht)

	n (PE)	n (VE)	χ ² (df)	p ¹
KiTa				
weiblich	46	31	.169 (1)	.681
männlich	46	27		
Schule				
weiblich	21	11	.953 (1)	.461
männlich	20	17		

¹ 2-seitig

Anmerkung: Nicht-imputierte Daten

Kinder im Einzelinterview

Tabelle 20: Demographische Variablen Einzelinterview (Alter)

Alter (t1)	PE		VE		t(df)	p ¹
	n	M (SE)	n	M (SE)		
	44	6.39 (.17)	44	6.45 (.19)	-.265 (86)	.792

¹ 2-seitig

Anmerkung: Nicht-imputierte Daten

Tabelle 21: Demographische Variablen Einzelinterview (Geschlecht)

	n (PE)	n (VE)	χ ² (df)	p ¹
Geschlecht				
weiblich	23	23	.000 (1)	.584
männlich	21	21		

¹ 2-seitig

Anmerkung: Nicht-imputierte Daten

Drop-Out-Analysen**Eltern-Fragebogen***Tabelle 22: Drop-Out-Analyse Elternfragebogen*

	mind. ein MZP ¹	Alle MZP ²	$\chi^2(df)$	p^3
Einrichtung				
KiTa	160	101	7.665 (1)	.006
Schule	139	142		
Gruppe				
PE	191	166	1.172 (1)	.316
VE	108	77		
Geschlecht des Kindes				
weiblich	140	122	.558 (1)	.489
männlich	158	121		
Migrationshintergrund				
ja	59	41	.761 (1)	.436
nein	239	202		
Bildungsstand Mutter				
niedrig	31	15	8.304 (2)	.016
mittel	191	184		
hoch	73	43		
Bildungsstand Vater				
niedrig	40	11	12.565 (2)	.002
mittel	187	171		
hoch	65	57		

¹ Eltern, die den Fragebogen zu mindestens einem Messzeitpunkt ausfüllten

² Eltern, die den Fragebogen zu allen Zeitpunkten ausfüllten

³ 2-seitig

Anmerkung: Nicht-imputierte Daten

Pädagoginnen-Fragebogen*Tabelle 23: Drop-Out-Analyse Pädagoginnen (Berufserfahrung)*

	mind. ein MZP ²		Alle MZP ³		$t(df)$	p^4
	n	$M (SE)$	n	$M (SE)$		
Berufserfahrung ¹	31	3.30 (1.39)	56	4.27 (1.05)	-3.62 (84)	.001

¹ Antwortstufen: 1=1-3 Jahre, 2=4-8 Jahre, 3=9-13 Jahre, 4=14-20 Jahre, 5=mehr als 20 Jahre

² Pädagoginnen, die den Fragebogen zu mindestens einem Messzeitpunkt ausfüllten

³ Pädagoginnen, die den Fragebogen zu allen Zeitpunkten ausfüllten

⁴ 2-seitig

Anmerkung: Nicht-imputierte Daten

Tabelle 24: Drop-Out-Analyse Pädagoginnen (kategoriale Variablen)

	mind. ein MZP ¹	Alle MZP ²	χ^2 (df)	p^3
Einrichtung				
KiTa	19	31	.287 (1)	.655
Schule	12	25		
Gruppe				
PE	11	18	.100 (1)	.814
VE	20	38		
Geschlecht				
weiblich	28	54	1.373 (1)	.343
männlich	3	2		

¹ Pädagoginnen, die den Fragebogen zu mindestens einem Messzeitpunkt ausfüllten

² Pädagoginnen, die den Fragebogen zu allen Zeitpunkten ausfüllten

³ 2-seitig

Anmerkung: Nicht-imputierte Daten

Schüler-Fragebogen

Tabelle 25: Drop-Out-Analyse Schüler

	mind. ein MZP ¹	Alle MZP ²	χ^2 (df)	p^3
PE	20	106	8.917 (1)	.005
VE	25	48		

¹ Schüler, die den Fragebogen zu mindestens einem Messzeitpunkt ausfüllten

² Schüler, die den Fragebogen zu allen Zeitpunkten ausfüllten

³ 2-seitig

Anmerkung: Nicht-imputierte Daten

Verhaltensbeobachtung

Tabelle 26: Drop-Out-Analyse Verhaltensbeobachtung

	mind. ein MZP ¹	Alle MZP ²	χ^2 (df)	p^3
PE	37	61	9.764 (1)	.002
VE	38	22		

¹ Kinder, die zu mindestens einem Messzeitpunkt beobachtet wurden

² Kinder, die zu allen Messzeitpunkten beobachtet wurden

³ 2-seitig

Anmerkung: Nicht-imputierte Daten

Einzelinterview

Tabelle 27: Drop-Out-Analyse Einzelinterview

	mind. ein MZP ¹	Alle MZP ²	χ^2 (df)	p^3
PE	4	40	.939 (1)	.642
VE	1	29		

¹ Kinder, die zu mindestens einem Messzeitpunkt interviewt wurden

² Kinder, die zu allen Messzeitpunkten interviewt wurden

³ 2-seitig

Nicht aufgeführt: Kinder, die aufgrund des Untersuchungsdesigns nicht zu allen Messzeitpunkten beobachtet wurden

Anmerkung: Nicht-imputierte Daten

Fehlende Werte

Tabelle 28: Analyse fehlender Werte in Eltern- und Pädagoginnen-Fragebogen

	t1		t2		t3	
	χ^2 (df)	p^1	χ^2 (df)	p^1	χ^2 (df)	p^1
Eltern						
PE	2148.202 (2219)	.856	294.942 (257)	.052	2528.640 (2419)	.059
VE	795.553 (746)	.102	30.650 (58)	.999	688.060 (628)	.048
Pädagoginnen						
PE	128.810 (149)	.883	295.740 (281)	.261	77.262 (802)	.711
VE	68.058 (74)	.673	55.027 (59)	.623	36.255 (55)	.976

¹ 2-seitig

Anmerkung: Little's MCAR-Test, jeweils über alle untersuchten Variablen einer Gruppe für jeden einzelnen Zeitpunkt

Prozessevaluation

Tabelle 29: Pädagoginnen-Antworten auf Fragen zum Präventionsprojekt (nur PE)

	t1		t2		t3	
	<i>n</i>	<i>M</i> (SE)	<i>n</i>	<i>M</i> (SE)	<i>n</i>	<i>M</i> (SE)
Fühlte mich vor Abstimmung informiert ¹	51	3.16 (.88)	46	3.39 (.68)	50	3.48 (.65)
Projektbeginn unter großem Zeitdruck ¹	49	2.24 (.90)	46	2.37 (.80)	47	2.15 (.75)
Projekt ist schleppend angelaufen ¹	-	-	-	-	47	2.32 (.81)
Entscheidungen werden diskutiert ¹	-	-	47	3.36 (.71)	49	3.22 (.80)
Ich kann Entscheidungen beeinflussen ¹	-	-	46	3.07 (.85)	48	3.06 (.84)
Fühle mich mitverantwortlich für Entscheidungen ¹	52	3.67 (.62)	47	3.55 (.62)	48	3.38 (.79)
Probleme finden Beachtung ¹	41	3.462 (.60)	47	3.38 (.74)	45	3.16 (.80)
Projekt kostet mich viel Zeit ¹	-	-	48	2.54 (.82)	49	2.20 (.87)
Bisher investierte Zeit lohnt sich ¹	-	-	47	3.32 (.81)	49	3.41 (.71)

Kenne Erklärung Null-Toleranz ¹	-	-	48	3.88 (.33)	49	3.88 (.33)
Stehe hinter Erklärung Null-Toleranz ¹	-	-	48	3.96 (.20)	50	3.86 (.35)
Unsere Regeln sind sinnvoll ¹	-	-	48	3.83 (.38)	49	3.90 (.31)
Fühle mich mitverantwortlich für Regeln ¹	-	-	48	3.96 (.20)	50	3.95 (.21)
Regeln wurden mit Kindern thematisiert ¹	-	-	46	3.65 (.53)	50	3.78 (.41)
Eltern sind in Projekt einbezogen ¹	-	-	46	3.39 (.58)	50	3.24 (.69)
Bei Schwierigkeiten mit einzelnen Kindern weiß ich Unterstützung ¹	-	-	48	3.63 (.53)	50	3.68 (.47)
Kindern macht Faustlos Spaß ¹	-	-	46	3.37 (.88)	49	3.28 (.84)
Faustlos für Veränderungen geeignet ¹	-	-	46	3.35 (.64)	49	3.37 (.76)
Faustlos-Anleitungen sind hilfreich ¹	-	-	45	3.47 (.66)	49	3.49 (.68)
Fühle mich bei Umsetzung von Faustlos unterstützt ¹	-	-	42	3.69 (.56)	47	3.51 (.59)
Fühle mich bei Umsetzung von Faustlos noch unsicher ¹	-	-	43	2.74 (.66)	48	2.34 (.82)
Faustlos-Stunde ist vergeudete Zeit ¹	-	-	-	-	50	1.64 (.98)
Häufigkeit der Faustlos-Umsetzung ²	-	-	44	1.64 (.98)	48	1.29 (.62)

¹ Skala: 1=stimme gar nicht zu, 2=stimme eher nicht zu, 3=stimme etwas zu, 4=stimme voll und ganz zu

² Skala: 1=wöchentlich, 2=2-3 mal pro Monat, 3=seltener als 2 mal pro Monat, 4=gar nicht

Anmerkung: Nur Antworten der PE, nicht-imputierte Daten

Tabelle 30: Häufigkeit der Faustlos-Umsetzungen getrennt nach Einrichtungsarten

Einrichtung ¹	Regelmäßige Faustlos-Umsetzung ² t2	Regelmäßige Faustlos-Umsetzung ² t3
a	68,4%	31,6%
b	80,0%	80,0%
c	73,3%	80,0%
d	84,2%	94,8%

¹ Aus Anonymitätsgründen sind hier ähnliche Einrichtungen zusammengefasst

² wöchentliche bis 14-tägige Umsetzung von *Faustlos*

Tabelle 31: Erhaltene Elternbriefe getrennt nach Einrichtungen

Einrichtung	Elternbrief 1 ²	Elternbrief 2 ²	Elternbrief 3 ²	Elternbrief 4 ²	Elternbrief 5 ²
a	31,9%	34,1%	31,2%	31,9%	35,5%
b	11,1%	16,7%	16,7%	11,1%	16,7%
c	20,0%	20,0%	24,0%	28,0%	28,0%
d	20,7%	27,6%	27,6%	19,0%	36,2%
e	37,7%	30,2%	32,1%	32,1%	41,5%
f	50,0%	57,7%	61,5%	57,7%	47,7%
g	52,2%	52,2%	52,2%	56,5%	30,4%
h	65,2%	65,2%	60,9%	52,2%	56,5%
i	37,2%	46,5%	55,8%	48,8%	34,9%
j	68,2%	63,6%	68,2%	63,6%	54,5%

¹ In zufälliger Reihenfolge durch-buchstabiert

² Jeweils Prozente der Eltern die angaben, den entsprechenden Elternbrief erhalten zu haben

Evaluation der einzelnen Programmziele

Retrospektive Befragungen

Tabelle 32: Retrospektive Befragungen der Eltern (t3) zu Veränderungen durch das Projekt

Retrospektive Veränderungs- einschätzungen ¹	M (PE)	M (VE)	B	SE B ²	β	p^3
Konfliktverhalten aller Kinder	3.57	3.32	0.253	0.094	.374	.007
Konfliktverhalten meines Kindes	3.50	3.23	0.271	0.098	.368	.005
Soz. Komp. aller Kinder	3.30	3.09	0.211	0.124	.317	.090
Aggression an Einrichtung	3.37	3.14	0.225	0.118	.294	.053
Kommunikation mit Pädagoginnen	3.28	3.05	0.234	0.140	.305	.026
Konfliktverhalten Pädagoginnen	3.50	3.23	0.267	0.096	.366	.005
Eigenes Konflikt- verhalten	3.44	3.34	0.101	0.082	.144	.220

Imputierte Daten unter Berücksichtigung der hierarchischen Clusterung der Daten

¹ Skala: 1=hat sich stark verschlechtert, 2=hat sich etwas verschlechtert, 3=hat sich nicht verändert, 4=hat sich etwas verbessert, 5=hat sich stark verbessert

² Da es sich um latente Skalen handelt, ist eine Angabe von Standardabweichungen der Mittelwerte nicht möglich. Stattdessen werden die Standardfehler des unstandardisierten Regressionsgewichts B angegeben.

³ 2-seitig

Tabelle 33: Retrospektive Befragungen der Pädagoginnen (t3) zu Veränderungen durch das Projekt

Retrospektive Verände- rungs-einschätzungen ¹	PE	VE	B	SE B ²	β	p^3
Konfliktverhalten Kinder	3.84	3.01	0.833	0.196	1.032	.000
Eigener Umgang mit Konflikten	3.92	3.43	0.486	0.187	.644	.005
Soz. Komp. der Kinder	3.80	3.12	0.676	0.234	.821	.003
Vorkommen Aggression	3.64	3.31	0.327	0.192	.487	.093
Kommunikation mit Eltern	3.42	3.27	0.153	0.165	.262	.355
Kommunikation im Kol- legium	3.56	3.02	0.537	0.198	.691	.001
Kommunikation mit KITas	3.59	3.45	0.135	0.201	.579	.499

Imputierte Daten

¹ Skala: 1=hat sich stark verschlechtert, 2=hat sich etwas verschlechtert, 3=hat sich nicht verändert, 4=hat sich etwas verbessert, 5=hat sich stark verbessert

² Da es sich um latente Skalen handelt, ist eine Angabe von Standardabweichungen der Mittelwerte nicht möglich. Stattdessen werden die Standardfehler des unstandardisierten Regressionsgewichts B angegeben.

³ 2-seitig

Reduktion von Aggression und Gewalt

Tabelle 34: Mittelwerte der latenten Dimension "Erfahrene Aggression des Kindes" im Elternfragebogen, Gruppenvergleich

Erfahrene Aggression des Kindes ¹	t1 ²		t2 ²		t3 ²	
	PE	VE	PE	VE	PE	VE
Kohorte 1 (KiTa)	1.83	1.65	1.88	1.70	.. ³	.. ³
Kohorten 3, 4 & 5 (Schule)	2.09	1.80	1.77	2.07	1.70	1.96

¹ Skala: 1=nie im letzten Halbjahr, 2=1-5 mal im letzten Halbjahr, 3=1-3 mal pro Monat, 4=1 mal pro Woche, 5=mehrmals pro Woche

² Mittelwerte der imputierten Dimension, deren Items in CFA und Messäquivalenzüberprüfungen bestätigt wurden. Da es sich um latente Variablen handelt, konnten keine Standardabweichungen der Mittelwerte berechnet werden.

³ Aufgrund fehlender längsschnittlicher Messäquivalenz wurden für Kohorte 1 keine Mittelwerte für t3 berechnet.

Tabelle 35: Mittelwerte der Einzelitems "Erfahrene Aggression des Kindes" im Elternfragebogen, Geschlechtervergleiche

Kohorte 3, 4 & 5	t1 ²		t2 ²		t3 ²	
	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich
Erfahrene Aggression ¹	1.95	1.89	1.99	2.05	1.85	1.82
Item „Beschimpft“ ¹	2.00	1.99	2.07	2.04	1.96	1.93
Item „Lustig gemacht“ ¹	1.86	1.88	1.82	1.77	1.81	1.81
Item „Nicht beachtet“ ¹	1.78	1.79	1.83	1.73	1.71	1.65
Item „Lügen verbreitet“ ¹	1.35	1.36	1.41	1.38	1.31	1.28
Item „Geschlagen“ ¹	1.50	1.51	1.47	1.53	1.45	1.54

¹ Skala: 1=nie im letzten Halbjahr, 2=1-5 mal im letzten Halbjahr, 3=1-3 mal pro Monat, 4=1 mal pro Woche, 5=mehrmals pro Woche

² Mittelwerte der imputierten Dimension, deren Items in CFA und Messäquivalenzüberprüfungen bestätigt wurden bzw. der imputierten Einzel-Items. Da es sich um latente Variablen handelt, konnten keine Standardabweichungen der Mittelwerte berechnet werden.

Tabelle 36: Mittelwerte der latenten Aggressions-Dimensionen im Pädagoginnen-Fragebogen, Gruppenvergleich

	t1 ²		t2 ²		t3 ²	
	PE	VE	PE	VE	PE	VE
Aggression gesamt ¹	4.17	3.38	3.04	3.57	3.15	3.80
Direkte Aggression ¹	4.20	3.13	3.33	3.75	3.17	3.76
Indirekte Aggression ¹	2.63	1.99	1.72	1.97	1.72	2.27

¹Skala: 1=nie im letzten Halbjahr, 2=1-5 mal im letzten Halbjahr, 3=1-3 mal pro Monat, 4=1 mal pro Woche, 5=mehrmals pro Woche

² Mittelwerte der imputierten Dimension, deren Items in CFA und Messäquivalenzüberprüfungen bestätigt wurden. Da es sich um latente Variablen handelt, konnten keine Standardabweichungen der Mittelwerte berechnet werden.

Tabelle 37: Mittelwerte der latenten Aggressions-Dimensionen im Schüler-Fragebogen, Gruppenvergleich

	t1 ²		t2 ²		t3 ²	
	PE	VE	PE	VE	PE	VE
Erlebte physische Aggression ¹	1.57	1.45	1.53	1.67	1.57	1.60
Erlebte verbale Aggression ¹	1.52	1.58	1.61	1.61	1.61	1.71
Erlebte relationale Aggression ¹	1.38	1.57	1.59	1.48	1.40	1.56
Ausgeübte physische Aggression ¹	1.22	1.16	1.22	1.12	1.28	1.19
Ausgeübte verbale Aggression ¹	1.20	1.15	1.17	1.15	1.27	1.28

¹Skala: 1=nie, 2=manchmal, 3=oft

² Mittelwerte der imputierten Dimension, deren Items in CFA und Messäquivalenzüberprüfungen bestätigt wurden. Da es sich um latente Variablen handelt, konnten keine Standardabweichungen der Mittelwerte berechnet werden.

Tabelle 38: Relative Häufigkeiten aggressiver Verhaltensweisen in der Verhaltensbeobachtung, Gruppenvergleich

	t1 ²		t2 ²		t3 ²	
	PE	VE	PE	VE	PE	VE
Kohorte 1 (KiTa)	0.02	0.03	0.01	0.01	0.01	0.01
Kohorten 3 (Schule)	0.04	0.02	0.03	0.02	-. ²	-. ²

¹ Mittlere relative Häufigkeiten aggressiver Verhaltensweisen im Vergleich zu allen beobachteten Verhaltensweisen. Der Wert von 0.01 entspricht z.B. 1%.

² Da im Untersuchungsdesign die Verhaltensbeobachtung nur in der ersten Klasse vorgesehen war, liegen für den dritten Messzeitpunkt, in dem sich die beobachteten Kinder bereits in der zweiten Klassen befanden, keine Beobachtungsdaten vor.

Anmerkung: Imputierte Daten

Problembewusstsein

Tabelle 39: Mittlere Zustimmung zu Problembewusstsein-Fragen im Pädagoginnen-Fragebogen, Gruppenvergleich

	t1		t2		t3	
	PE	VE	PE	VE	PE	VE
Gewaltprävention notwendig ¹	3.85	3.72	3.88	3.22	3.75	3.44
Konflikte werden konstruktiver gelöst ¹	3.69	3.69	3.70	3.59	3.74	3.55

¹ Skala: 1=stimme gar nicht zu, 2=stimme eher nicht zu, 3=stimme etwas zu, 4=stimme voll und ganz zu
Anmerkung: Imputierte Daten

Klare Absprachen und Regeln

Tabelle 40: Mittlere Zustimmung zu Zusammenarbeit-Fragen im Pädagoginnen-Fragebogen, Gruppenvergleich

	t1		t2		t3	
	PE	VE	PE	VE	PE	VE
Kollegium zieht allgemein an einem Strang ¹	3.47	3.13	3.54	3.30	3.58	3.22
Kollegium zieht bei GP an einem Strang ¹	3.48	3.64	3.57	3.34	3.67	3.40

¹ Skala: 1=stimme gar nicht zu, 2=stimme eher nicht zu, 3=stimme etwas zu, 4=stimme voll und ganz zu
Anmerkung: Imputierte Daten

Soziale Kompetenz

Tabelle 41: Mittelwerte Prosoziales Verhalten des Kindes (SDQ) im Eltern-Fragebogen, Gruppenvergleich

Prosoziales Verhalten (SDQ) ¹	t1 ²	t2 ²	t3 ²
Kohorte 1 (KiTa)			
PE	3.47	3.54	3.58
VE	3.13	3.30	3.22
Kohorten 3, 4 & 5 (Schule)			
PE	3.48	3.57	3.67
VE	3.64	3.34	3.40
Faustlos-Umsetzung			
Faustlos	2.43	2.52	2.53
Kein Faustlos	2.50	2.48	2.46

¹ Skala: 1=nicht zutreffend, 2=teilweise zutreffend, 3=eindeutig zutreffend

² Mittelwerte der imputierten Dimension. Da es sich um latente Variablen handelt, konnten keine Standardabweichungen der Mittelwerte berechnet werden.

Tabelle 42: Mittelwerte Soziale Interaktion (IDS)im Schüler-Fragebogen, Gruppenvergleich

	t1 ²	t2 ²	t3 ²
Soziale Interaktion ¹			
PE	2.41	2.46	2.45
VE	2.43	2.51	2.45

¹ Skala: 1=nie, 2=manchmal, 3=oft

² Mittelwerte der imputierten Dimension. Da es sich um latente Variablen handelt, konnten keine Standardabweichungen der Mittelwerte berechnet werden.

Tabelle 43: Relative Häufigkeiten sozial kompetenter Verhaltensweisen in der Verhaltensbeobachtung, Gruppenvergleich

	t1 ¹	t2 ¹	t3 ¹
Kohorte 1 (KiTa)			
PE	0.05	0.16	0.04
VE	0.05	0.12	0.04
Kohorten 3, 4 & 5 (Schule)			
PE	0.05	0.11	– ²
VE	0.01	0.13	– ²
Faustlos-Umsetzung			
Faustlos	0.03	0.13	– ²
Kein Faustlos	0.09	0.07	– ²

¹ Mittlere relative Häufigkeiten sozial-kompetenter Verhaltensweisen im Vergleich zu allen beobachteten Verhaltensweisen. Der Wert von 0.01 entspricht z.B. 1%.

² Da im Untersuchungsdesign die Verhaltensbeobachtung nur in der ersten Klasse vorgesehen war, liegen für den dritten Messzeitpunkt, in dem sich die beobachteten Kinder bereits in der zweiten Klassen befanden, keine Beobachtungsdaten vor.

Anmerkung: Imputierte Daten

Einzelinterviews

Tabelle 44: Mittelwerte Skalen Einzelinterviews Gruppenvergleich

Kohorte 2 ¹	t1 ⁷		t2 ⁷		t3 ⁷	
	PE	VE	PE	VE	PE	VE
Emotionen Erkennen ³	5.94 (8)	7.19 (11)	7.69 (11)	8.42 (11)	8.38 (10)	-
Emotionen Regulieren ⁴	9.88 (12)	8.75 (11)	10.19 (11)	11.43 (12)	10.19 (11)	-
Soziale Situationen Verstehen ⁵	9.06 (10)	9.31 (10)	14.50 (12)	15.87 (13)	14.38 (11)	-
Sozial Kompetent Handeln ⁶	6.94 (11)	6.50 (11)	8.50 (11)	8.05 (10)	9.63 (10)	-
Kohorte 3, 4 & 5 ²						
Emotionen Erkennen ³	7.50 (10)	7.71 (10)	8.48 (9)	9.22 (12)	8.81 (11)	9.50 (12)
Emotionen Regulieren ⁴	11.93 (11)	8.93 (10)	12.08 (11)	11.92 (11)	11.36 (9)	10.64 (9)
Soziale Situationen Verstehen ⁵	12.18 (9)	11.89 (9)	17.37 (12)	17.08 (12)	16.15 (10)	15.16 (9)
Sozial Kompetent Handeln ⁶	9.54 (11)	9.00 (9)	10.02 (11)	10.47 (11)	10.28 (9)	9.86 (9)

¹ Mittleres Alter t1: 5.16, t3: 6.61

² Mittleres Alter t1: 7.16, t3: 9.00

³ Erreichbare Summenwerte Min=0, Max=10

⁴ Erreichbare Summenwerte Min=0, Max=18

⁵ Erreichbare Summenwerte Min=0, Max=24

⁶ Erreichbare Summenwerte Min=0, Max=12

⁷ Mittlere Skalen-Summenwerte, in Klammern die altersentsprechende Umrechnung in Wertpunkte, 8-12 Wertpunkte sind als durchschnittlich einzustufen, Wertpunkte darunter als unterdurchschnittlich, darüber als überdurchschnittlich

Anmerkung: Imputierte Daten

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich meine Dissertation mit dem Titel

„Wie kann frühe Gewaltprävention gelingen? Konzept und Evaluation des Mehrebenen-Programms ‚Prävention in KiTa und Schule‘ (PiKS)“

selbstständig, ohne unerlaubte Hilfe angefertigt und mich dabei keiner anderen als der von mir ausdrücklich bezeichneten Quellen und Hilfen bedient habe.

Die Dissertation wurde in der jetzigen oder einer ähnlichen Form bei noch keiner anderen Hochschule eingereicht und hat bisher keinen sonstigen Prüfungszwecken gedient.

Marburg, 30.10.2015

Steffi Pohl