

# Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten

Andreas Schick und Manfred Cierpka

## Summary

### Evaluation of the Faustlos-Curriculum for Kindergartens

In this control group study the Faustlos-Kindergarten version was evaluated. This violence prevention program is based on strengthening social-emotional competences in children. The results of the pre-post-study in 7 intervention and 7 control kindergartens (N = 124 children aged 4;5–6 years) show significant improvements in the childrens' social-emotional competences and significant reduction of aggressive behavior in the Faustlos groups in contrast to the controls.

**Key words:** Violence prevention – Faustlos – social-emotional competences

## Zusammenfassung

Mit Faustlos liegt erstmals ein evaluiertes Gewaltpräventions-Curriculum für den Kindergarten vor. Das Programm basiert auf der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. Die drei Einheiten des Curriculums sind in insgesamt 28 Lektionen unterteilt, die von eigens fortgebildeten Erzieherinnen durchgeführt werden. Die Ergebnisse einer Prä-Post-Studie mit sieben Interventions- und sieben Vergleichskindergärten (N = 124 Kinder im Alter von 4;5 bis 6 Jahren) belegen, dass Faustlos zu deutlichen Verbesserungen der sozial-kognitiven Gewaltpräventionskompetenzen von Kindern führt und das Ausmaß an verbalen Aggressionen signifikant reduziert.

**Schlagwörter:** Gewaltprävention – Faustlos – sozial-emotionale Kompetenz

## 1 Einleitung

Aggressive Verhaltensweisen sind im Entwicklungsverlauf sehr stabil und gelten als typische Vorläufer von delinquentem Verhalten (Loeber et al. 2000; Petermann 2003). Besonders gravierend und äußerst stabil ist das Problemverhalten bei den „early starters“ (Frick u. Lonely 1999; Lösel 2003). Unter den relativ frühen und stabilen Formen aggressiven Verhaltens leiden nicht nur die betroffenen Kinder selbst, sondern auch die Eltern, Erzieher, Peers und andere Personen des sozialen Netzwerks. Zudem verursacht aggressives Verhalten enorme gesellschaftliche Kosten (Scott et al. 2001). Bezüglich der Entwicklung aggressiven Verhaltens wird von verschiedenen, komplex miteinander interagierenden, biopsychosozialen Risiko- und Schutzfaktoren ausgegangen (Connor

2002; Scheithauer u. Petermann 2002; Tremblay et al. 2005). Webster-Stratton (2001) identifizierten als wesentliche Prädiktoren früh einsetzender Verhaltensstörungen 1. Erziehungsfaktoren, 2. Kindfaktoren, 3. Kontextfaktoren, 4. Kindergarten- beziehungsweise Peerfaktoren. Entsprechend der Komplexität des Bedingungsgefüges, der jeweiligen theoretischen Ausrichtung und der vorhandenen strukturellen Möglichkeiten setzen entsprechende Präventionsprogramme an ganz unterschiedlichen Ebenen an und unterscheiden sich auch hinsichtlich ihrer inhaltlichen Schwerpunkte (Brezinka 2003; Durlak u. Wells 1997; Schick u. Ott 2002; Sekretich u. Dumas 1996). Da sich auf der Ebene kindbezogener Faktoren immer wieder soziale Problemlösedefizite, mangelnde Impulskontrolle und mangelnde sozial-emotionale Kompetenzen (z. B. Empathie) als wichtige Risikofaktoren erwiesen haben (Crick u. Dodge 1994; Lemerise u. Arsenio 2000; Loeber u. Stouthamer-Loeber 1998), haben Maßnahmen zur Steigerung dieser sozialkognitiven und emotionalen Kompetenzen von Kindern im Rahmen von Gewaltprävention einen zentralen Stellenwert.

Präventionskonzepte werden deshalb vermehrt um- und eingesetzt, weil sie sowohl langfristig erfolgreicher als auch deutlich kostengünstiger zu sein scheinen als Interventionsmaßnahmen (Bruene-Butler et al. 1997; Slaby 1998). In den letzten Jahren wurden im US-amerikanischen Sprachraum einige hochstrukturierte und in curricularer Form vorliegende langfristige Gewaltpräventions-Programme entwickelt und evaluiert (Brezinka 2003; Schick u. Ott 2002). Aufgrund entwicklungspsychologischer und neurobiologischer Forschungsbefunde wird empfohlen, dass primäre Präventionsmaßnahmen bereits in der frühen Kindheit ansetzen sollten (Cierpka 2003a; Roth 2002). Das Kindergartenalter ist somit eine Entwicklungsphase, die sich in besonderer Weise für derartige Präventionsbemühungen empfiehlt (Ramey u. Landesman-Ramey 1998; Scheithauer et al. 2003; Tremblay et al. 1999). Im deutschsprachigen Raum wurden erst wenige Ansätze für diese Altersgruppe entwickelt (Lösel et al. 2005; Scheithauer et al. 2003; Scheithauer et al. 2004). Nur das Gewaltpräventionsprogramm *Faustlos* (Cierpka 2005b; Schick, in Druck-b) wird bislang systematisch eingesetzt und evaluiert.

*Faustlos* ist die Adaptation des erfolgreichen amerikanischen Programms *Second Step* zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention (Beland 1988b). Die Originalmaterialien wurden in einem mehrstufigen Prozess adaptiert und überarbeitet. Im Rahmen eines Pilotprojektes wurde eine vorläufige Studienversion erstellt und evaluiert (Hahlweg et al. 1998). Die Ergebnisse und Rückmeldungen dieses Projektes flossen anschließend in eine Überarbeitung der Kindergarten-Materialien ein. Auch das *Faustlos*-Curriculum für Kindergärten vermittelt alters- und entwicklungsadäquate prosoziale Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen Empathie, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut. Diese drei Bereiche oder Einheiten sind in insgesamt 28 Lektionen unterteilt (12 Lektionen zur Empathieförderung, 10 Lektionen zur Förderung der Impulskontrolle und der Problemlösefähigkeiten, 6 Lektionen zur Förderung des konstruktiven Umgangs mit Ärger und Wut), die über einen Zeitraum von ungefähr einem Jahr von entsprechend fortgebildeten Erzieherinnen durchgeführt werden.

Für die Durchführung des Programms werden verschiedene Materialien – das *Faustlos*-Set für Kindergärten (Cierpka 2003b) – benötigt. Dieses Set umfasst ein

Handbuch mit wichtigen Hintergrundinformationen, ein Anweisungsheft, in dem sämtliche Lektionen differenziert ausgearbeitet zusammengefasst sind, Fotokartons und zwei Handpuppen. Sämtliche Lektionen folgen einem standardisierten, didaktischen Aufbau: Nach einem Aufwärmspiel oder einer spielerischen Einführung in die Lektion durch ein Handpuppenspiel leitet die Erzieherin zur Besprechung eines Bildes an. Die diesbezüglichen Fragen sind im Anweisungsheft vorgegeben und dienen der kognitiven Annäherung an das jeweilige Thema der Lektion. Nach diesem ersten kognitiv-verbalen Erarbeitungsschritt führt die Erzieherin modellhaft vor, um welche spezifischen Verhaltensweisen und sozialen Kompetenzen es in der Lektion geht und leitet schließlich über zu Rollenspielen der Kinder. Pro Woche wird jeweils eine Lektion durchgeführt, so dass während der Woche ausreichend Zeit für die Übertragung des Gelernten auf den Kindergartenalltag bleibt (für eine differenziertere Beschreibung des Curriculums vgl. Schick u. Cierpka 2005). Die Übertragung muss durch positive Verstärkung, Erinnerungsanstöße, die Schaffung geeigneter Partizipationsmöglichkeiten usw. aktiv unterstützt werden.

Integrativer Bestandteil von *Faustlos* oder *Second Step* ist eine kontinuierliche Qualitätssicherung auch im Sinne begleitender Effektivitätsstudien (für einen Überblick vgl. Schick, in Druck-a). In den Pilotstudien zum Original-Curriculum konnte bereits gezeigt werden, dass sich *Second Step* förderlich auf die unterrichteten „violence prevention skills“ (Beland 1988a, S. 3) wie beispielsweise die Vorhersage von Konsequenzen, Ärger-Management und Brainstorming-Fähigkeiten auswirkte. Auch mit der ersten deutschsprachigen Version des Curriculums verbesserten sich die sozialen Kompetenzen der Kinder und sie lehnten aggressive Verhaltensweisen als Mittel der Konfliktlösung verstärkt ab (vgl. Hahlweg et al. 1998). Grossman et al. (1997) fanden in ihrer Untersuchung, dass die Teilnahme an *Second Step* körperliche und verbale Aggressionen der Kinder verminderte und zu einer Steigerung prosozialer und neutraler Interaktionen führte (vgl. auch Frey et al. 2000). Auch die Studien von McMahon (2000) und Frey (2005) belegen einen Rückgang verbaler und körperlicher Aggressionen und eine Steigerung sozialer Kompetenzen von „*Second Step*-Kindern“. In der jüngsten Dreijahres-Studie zu *Faustlos* konnte zudem gezeigt werden, dass das Programm eine spezifische angstreduzierende Wirkung hat und in hohem Maße einen Transfer der neu hinzugewonnenen Kompetenzen in den Alltag der Kinder unterstützt (Schick u. Cierpka 2003). Mit der finanziellen Unterstützung der Landesstiftung Baden-Württemberg konnte nun auch das *Faustlos*-Programm für Kindergärten evaluiert werden.

## 2 Die Evaluationsstudie

Das amerikanische Kindergarten-Curriculum wurde erstmals 1988 evaluiert (Beland 1988b). Die Ergebnisse zeigten, dass Kinder, die an *Second Step* teilnahmen, empathischer waren und deutlich bessere Problemlösefähigkeiten hatten als Kinder, die nicht am Programm teilgenommen hatten (vgl. auch Moore u. Beland 1992). Auch mit der ersten deutschsprachigen Version des Kindergarten-Curriculums verbesserten sich die sozialen Kompetenzen der Kinder und sie lehnten aggressive Ver-

haltensweisen als Mittel der Konfliktlösung verstärkt ab (Hahlweg et al. 1998). In der jüngsten Studie zur amerikanischen Kindergarten-Version konnte ebenfalls eine Reduktion aggressiver Verhaltensweisen und eine Zunahme sozialer Kompetenzen nachgewiesen werden (McMahon et al. 2000). Die vorliegende Untersuchung überprüft nun die Effektivität der überarbeiteten und aktuellen Version des *Faustlos*-Curriculums für Kindergärten.

## 2.1 Forschungsziele

Übergeordnetes Forschungsziel ist die Überprüfung der Effektivität des Programms. Im einzelnen soll geklärt werden, ob durch die *Faustlos*-Lektionen

1. gewaltpräventive, kognitive Kompetenzen der Kinder gefördert werden,
2. sozial kompetentes Verhalten der Kinder gefördert wird,
3. aggressives Verhalten verhindert oder reduziert werden kann.

## 2.2 Methode

Der vorliegenden Untersuchung liegt ein Prä-Post-Kontrollgruppen-Design zugrunde (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Das Studiendesign

	<i>Prä</i> Oktober/November 2003	<i>Post</i> August/September 2004
Interventions-Gruppe	$n_{\text{Kinder}} = 64$	$n_{\text{Kinder}} = 62$ ( $n_{\text{Eltern}} = 51$ )
Vergleichs-Gruppe	$n_{\text{Kinder}} = 60$	$n_{\text{Kinder}} = 54$ ( $n_{\text{Eltern}} = 37$ )

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

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

Um die *Faustlos*-Effekte aus der Perspektive der Kinder zu erfassen, wurde als proximales Erfassungsmaß das entsprechende, vom Committee for Children entwi-

ckelte, Interview übersetzt und adaptiert. Die Interviews wurden von wissenschaftlichen Hilfskräften durchgeführt. Mittels dieses Interviews werden folgende Gewaltpräventionskompetenzen von Kindern erfasst:

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

Das Ausmaß an Verhaltensproblemen und prosozialem Verhalten der Kinder schätzten die Eltern mit der deutschsprachigen Version des „Fragebogens zu Stärken und Schwächen“ (SDQ) ein (Woerner et al. 2002). Der SDQ umfasst insgesamt 25 Items, die den folgenden fünf Auswertungskategorien zugeordnet sind: Emotionale Probleme, Verhaltensauffälligkeiten, Hyperaktivität, Probleme mit Gleichaltrigen, Prosoziales Verhalten. Mit diesen Kategorien werden viele kindliche Verhaltensweisen erfasst, die Indikatoren für *Faustlos*-Effekte sein können. Bei der Berechnung der internen Konsistenzen der SDQ-Skalen ergaben sich für die Subskalen in der Gesamtstichprobe Cronbach's Alpha-Werte von .52 bis .81. Die anhand der vorliegenden Daten bestimmten internen Konsistenzen lagen im Schnitt unter den von Woerner (2002) berichteten.

Da mit dem SDQ das aggressive Verhalten der Kinder und deren Ängstlichkeit/Depressivität nur indirekt (über Items aus den Skalen „Emotionale Probleme“ und „Verhaltensauffälligkeiten“) erfasst wird, diese beiden Konstrukte aber bedeutsame Indikatoren für die Effektivität von *Faustlos* sind (Schick u. Cierpka 2003), wurde zur Erfassung dieser beiden Bereiche in Anlehnung an die Child Behavior Checklist (Döpfner et al. 1994), die GASC (Schick 2000) und die Inhalte der Curriculums-Lektionen die Kompetenz-Angst-Aggressionsliste (KAAL) entwickelt (Schick 2003). Insgesamt umfasste der Itempool 57 Items, die mit einer dreistufigen Antwortskala mit den Antwortmöglichkeiten „gar nicht, nie“, „manchmal“ und „fast immer“ versehen wurden. Im Anschluss an eine Faktorenanalyse wurde aufgrund inhaltlicher und methodischer Kriterien (interpretative Klarheit, Scree-Test, Eigenwerte  $> 1$ , möglichst hohe Varianzaufklärung, Einfachstruktur nach Varimax-Rotation) letztlich eine dreifaktorielle Lösung akzeptiert. Faktor 1 wurde von Items gebildet, die sich auf aggressives Verhalten beziehen. Faktor 2 wurde durch Items gekennzeichnet, die verschiedene Aspekte sozialer und emotionaler Kompetenz beschreiben. Die Items des dritten Faktors thematisierten vor allem Ängste und Bedrücktheit. Aufbauend auf dieser dreifaktoriellen Struktur wurden die Skalen „Aggressivität“, „Sozial-emotionale Kompetenz“ und „Ängstlichkeit“ gebildet. In die Skalen wurden nur Items aufgenommen, die eine Ladung  $> .40$  aufwiesen, inhaltlich zur Skalenbezeichnung passten und sowohl in der Faktorenlösung der Eltern als auch der Erzieherinnen auf dem entsprechenden Faktor hoch luden. Insgesamt ergaben die Skalenanalysen sehr zufrieden stellende interne Konsistenzen (Aggressivität, 14 Items: .88; Sozial-emotionale Kompetenz, 19 Items: .83; Ängstlichkeit, 11 Items: .72).

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

culums gebeten. Die anhand der Erzieherinnen-Angaben bestimmten internen Konsistenzen der SDQ-Skalen lagen zwischen .67 bis .86 und damit im Schnitt über den Werten aus der Normierungsstudie. Auch die Faktorenanalysen mit den Angaben der Erzieherinnen zur KAAL ergaben eine den Elternangaben entsprechende dreifaktorielle Struktur, so dass analog zum oben beschriebenen Vorgehen auch hier die Skalen „Aggressivität“, „Sozial-emotionale Kompetenz“ und „Ängstlichkeit“ gebildet wurden. Die internen Konsistenzen dieser drei KAAL-Skalen waren mit .95 (Aggressivität, 14 Items), .94 (Sozial-emotionale Kompetenz, 19 Items) und .83 (Ängstlichkeit, 11 Items) ebenfalls sehr zufriedenstellend.

Ergänzend zu den oben aufgeführten Erhebungsverfahren wurden systematische Verhaltensbeobachtungen durchgeführt. Das zugrunde liegende Beobachtungssystem wurde in einem mehrstufigen Vorgehen entwickelt. In einem ersten Schritt wurden aus verschiedenen Verhaltensbeobachtungsinstrumenten und den Lerninhalten der *Faustlos*-Lektionen Items erstellt. Dabei wurden die Items folgender Instrumente berücksichtigt: „Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter“ (BBK 4–6, Duhm u. Althaus 1979), „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ, Woerner et al. 2002), „Social Interaction Observation System“ (Neckerman et al. 1994), „Lehrerbeobachtungsbogen“ (Petermann et al. 2002). In einem zweiten Schritt wurden diese Items zu einem vorläufigen Kategoriensystem zusammengestellt und einem Praxistest in Kindergärten unterzogen. Aufgrund der Erfahrungen dieses Praxistests wurde das Beobachtungssystem in einem dritten Schritt überarbeitet und fertig gestellt. In seiner endgültigen Version umfasst das Beobachtungsinstrument letztlich die folgenden sieben, einander ausschließenden Kategorien:

1. keine Beobachtung möglich,
2. neutrales Verhalten (z. B. „Beobachtet, schaut zu“),
3. verbale Kompetenz (z. B. „Unterbricht andere höflich“),
4. nonverbale Kompetenz (z. B. „Ignoriert Störungen und Provokationen“),
5. emotionale Kompetenz (z. B. „Zeigt Mitgefühl, tröstet andere“),
6. verbale Aggression (z. B. „Beleidigt andere“),
7. körperliche Aggression (z. B. „Stößt, schlägt, beißt andere“).

Die Beobachterinnen und Beobachter mussten sich bei jeder Beobachtungssequenz für genau eine der sieben Kategorien entscheiden. Zur Vorbereitung auf die Verhaltensbeobachtungen durchliefen die Beobachterinnen und Beobachter (wissenschaftliche Hilfskräfte) ein Training, das neben einer theoretischen und praktischen Einführung auch einen Praxistest in verschiedenen, nicht zur Untersuchungsstichprobe gehörenden Kindergärten beinhaltete. Im Anschluss an die praktische Erprobung vor Ort wurden letzte Fragen geklärt. Wenn die Beobachterinnen und Beobachter in die Kindergärten kamen, stellten die ersten zwei Stunden eine Gewöhnungsphase dar. Erst im Anschluss daran wurden auswertbare Verhaltensbeobachtungen durchgeführt. Die Beobachterinnen und Beobachter beobachteten ein Kind jeweils fünf Sekunden und notierten ihre Beobachtungen anschließend auf dem entsprechenden Bogen. Anschließend wurde das nächste Kind gesucht und wiederum beobachtet. Insgesamt wurden für jedes Kind 96 Beobachtungssequenzen angestrebt. Währenddessen wurden in unregelmäßigen Abständen Beobachtungen mit jeweils zwei Beobach-

terinnen und Beobachtern durchgeführt, um die Interraterreliabilität des Verfahrens zu bestimmen. Der anhand dieser Daten bestimmte Kappa-Wert von .84 weist auf eine sehr hohe Urteilerkonkordanz hin. Die größten Schwierigkeiten verursachte den Beobachterinnen und Beobachtern die klare Unterscheidung zwischen „Neutralem Verhalten“ und „Verbaler Kompetenz“.

### 3 Ergebnisse

Die Prä-Erhebung wurde im Oktober/November 2003, die Post-Erhebung im August/September 2004 durchgeführt. Bis zu diesem Zeitpunkt hatten die Erzieherinnen im Mittel 25 (von insgesamt 28) Lektionen durchgeführt und sich nach eigenen Angaben zu 93 % an die Vorgaben des Curriculums gehalten, wobei in den Supervisionssitzungen deutlich wurde, dass die Vorschläge zur Übertragung des Gelernten nicht sehr konsequent umgesetzt wurden. An der zweiten Datenerhebungswelle nahmen weiterhin alle 14 Kindergärten teil. Die Stichprobe umfasste 42 Mädchen und 46 Jungen im Alter von 4 bis 6 Jahren. Die Ergebnisse der Gruppenvergleiche zeigten, dass sich die Interventions- und die Vergleichsgruppe anhand der soziodemographischen Daten der Eltern, Kinder und Erzieherinnen nicht voneinander unterscheiden (das Alphaniveau wurde auf  $\alpha = .05/10 = .005$  adjustiert). Von den insgesamt 124 Eltern, die an der Prä-Erhebung teilgenommen hatten, füllten bei der Post-Erhebung nur 88 den Fragebogen wieder aus (51 Eltern in der IG, 37 Eltern in der VG). Dies entspricht einer Rücklaufquote der Elternfragebögen von 71 % (80 % IG, 62 % VG). Von den 124 Fragebögen, anhand derer die Erzieherinnen das Verhalten der Kinder einschätzten, wurden 116 wieder zurückgeschickt (62 aus der IG, 54 aus der VG). Dies entspricht einer Rücklaufquote von 94 % (97 % IG, 90 % VG). Die geringe Rücklaufquote der Elternfragebögen ist vor allem darauf zurückzuführen, dass während der Durchführungsphase viele Familien den Kindergarten oder den Wohnort gewechselt hatten und deshalb nicht mehr erreichbar waren (oder keine Motivation mehr hatten, ihren Fragebogen trotzdem zu bearbeiten).

#### 3.1 Faustlos-Effekte aus der Perspektive der Kinder

Um zu prüfen, ob sich die Gewaltpräventionskompetenzen der Kinder aus deren Sicht durch *Faustlos* erweiterten, wurden anhand der Interviewdaten zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung gerechnet.<sup>1</sup> Bedeutsame Effekte der *Faustlos*-Lektionen sollten in signifikanten Gruppe  $\times$  Zeit-Interaktionen zum Ausdruck kommen.

<sup>1</sup> Obwohl die hier angemessenste Auswertungsstrategie in der Anwendung hierarchischer Mehrebenenmodelle bestanden hätte, wurde das konventionelle varianzanalytische Verfahren eingesetzt, da die Fallzahlen für Multi-Level-Modelle zu gering waren.

Tab. 2: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung anhand der Interviewdaten als abhängigen Variablen ( $t_1-t_2$ )

Interviewinhalte  Abhängige Variablen	Mittelwerte				F-Werte			$\eta^2$ (Z)	
	IG (n = 52)		VG (n = 51)		G	Z	G × Z	EG	VG
	$t_1$	$t_2$	$t_1$	$t_2$					
Zutreffend ben. Emo. <sup>1</sup>	.481	.762	.560	.525	3.47	12.74***	20.82***	.46	.01
Emotionsindikatoren	1.011	1.854	1.193	1.604	.14	104.42***	12.45***	.66	.30
Lösungsmöglichkeiten	1.071	1.269	1.176	1.105	.31	1.32	6.01*	.13	.01
Soz. komp. Reaktionen <sup>2</sup>	.764	.923	.822	.799	.57	5.06*	9.04**	.23	.01
Negative Konsequenzen	1.067	1.625	1.333	1.412	.098	14.31***	8.13**	.27	.01
Beruhigungstechniken	.745	1.431	.780	.920	4.06*	17.59***	7.69**	.34	.02

IG = Interventionsgruppe, VG = Vergleichsgruppe, G = Gruppe, Z = Zeit, \* =  $p \leq .05$ , \*\* =  $p \leq .01$ , \*\*\* =  $p \leq .001$

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

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

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

### 3.2 Verhaltensänderungen aus der Perspektive der Eltern

Bezüglich des Verhaltens der Kinder wurde zum einen erwartet, dass sich die Verhaltensprobleme im allgemeinen und das aggressive Verhalten der *Faustlos*-Kinder



im besonderen verringern. Zum anderen sollten sozial-emotional kompetente Verhaltensweisen deutlicher anwachsen, als in der Vergleichsgruppe. Die Ergebnisse der zur Prüfung dieser Hypothese gerechneten zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung sind in Tabelle 3 zusammengefasst.

Tab. 3: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung anhand der elterlichen Verhaltensbeurteilungen ( $t_1-t_2$ )

Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) min = 0, max = 10									
Abhängige Variablen	Mittelwerte				F-Werte			$\eta^2$ (Z)	
	IG (n = 50)		VG (n = 37)		G	Z	G × Z	EG	VG
	$t_1$	$t_2$	$t_1$	$t_2$					
Emotionale Probleme	2.30	1.96	1.87	1.97	.37	.27	1.01	.03	.00
Verhaltensauffälligkeiten	2.48	2.54	1.95	1.92	2.81	.01	.07	.00	.00
Hyperaktivität	2.96	2.96	3.16	2.76	.00	.99	.99	.00	.06
Probleme mit Peers	2.06	1.80	1.30	1.41	3.47	.24	1.38	.03	.01
Prosoziales Verhalten	7.46	7.62	7.73	8.32	2.25	3.93	1.31	.01	.17
Gesamtprobl. (max = 40)	9.80	9.26	8.27	8.05	1.65	.63	.12	.01	.00
Kompetenz-Angst-Aggressionsliste (KAAL) min = 0, max = 2									
Sozial-emotionale Komp.	1.289	1.389	1.380	1.475	2.69	15.80***	.01	.15	.17
Aggressivität	.409	.348	.312	.258	2.36	4.81*	.02	.03	.05
Ängstlichkeit	.605	.609	.612	.608	.00	.00	.02	.00	.00

IG = Interventionsgruppe, VG = Vergleichsgruppe, G = Gruppe, Z = Zeit, \* =  $p \leq .05$ , \*\* =  $p \leq .01$ , \*\*\* =  $p \leq .001$

Wie an den Ergebnissen in Tabelle 3 abzulesen ist, konnten die Eltern keine Auswirkungen des *Faustlos*-Curriculums auf das Verhalten ihrer Kinder feststellen (keine der Gruppe × Zeit-Interaktionen wurde statistisch signifikant). Signifikant wurde nur der Zeitfaktor für die KAAL-Skalen „Sozial-emotionale Kompetenzen“ und „Aggressivität“. Diese Ergebnisse zeigen an, dass die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder in beiden Gruppen zugenommen hatten, während die Aggressivität im Laufe des Untersuchungszeitraumes in beiden Gruppen zurückgegangen war.

### 3.3 Verhaltensänderungen aus der Perspektive der Erzieherinnen

Die Entwicklung der Kinder anhand der Angaben der Erzieherinnen, die das Programm durchgeführt hatten, wurden ebenfalls mittels zweifaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholung geprüft (vgl. Tab. 4). Auch hier konnten die Erwartungen als bestätigt gelten, wenn die Gruppe × Zeit-Interaktionen signifikant wurden.

Wie bereits auf der Ebene der Elterneinschätzungen zeigten sich auch anhand der Verhaltensbeurteilungen der Erzieherinnen auf Skalenebene keine spezifischen *Faustlos*-Effekte (keiner der geprüften Gruppe × Zeit-Interaktionen wurde signifi-

kant). Signifikant wurden lediglich einige Gruppeneffekte und der Zeiteffekt für die KAAL-Skala „Sozial-emotionale Kompetenzen“.

Tab. 4: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung anhand der Verhaltensbeurteilungen durch die Erzieherinnen ( $t_1-t_2$ )

Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) min = 0, max = 10									
Abhängige Variablen	Mittelwerte				F-Werte			$\eta^2$ (Z)	
	IG (n = 62)		VG (n = 54)		G	Z	G × Z	EG	KG
	$t_1$	$t_2$	$t_1$	$t_2$					
Emotionale Probleme	2.24	2.34	1.82	1.80	1.91	.05	.11	.00	.00
Verhaltensauffälligkeiten	2.16	2.26	1.74	1.61	2.11	.01	.56	.01	.01
Hyperaktivität	3.65	3.53	3.06	2.24	4.01*	5.24*	3.00	.00	.15
Probleme mit Peers	1.84	1.71	1.15	.80	7.98**	2.15	.46	.00	.07
Prosoziales Verhalten	6.92	6.97	7.19	7.61	1.26	1.55	.98	.00	.05
Gesamtprobl. (max = 40)	9.89	9.84	7.76	6.44	7.70**	2.50	2.16	.00	.07
Kompetenz-Angst-Aggressionsliste (KAAL) min = 0, max = 2									
Sozial-emotionale Komp.	1.147	1.319	1.369	1.510	7.80**	25.51***	.26	.19	.18
Aggressivität	.475	.418	.406	.396	.31	1.28	.61	.04	.00
Ängstlichkeit	.546	.478	.466	.444	1.10	2.61	.67	.05	.01

IG = Interventionsgruppe, VG = Vergleichsgruppe, G = Gruppe, Z = Zeit, \* =  $p \leq .05$ , \*\* =  $p \leq .01$ , \*\*\* =  $p \leq .001$

### 3.4 Veränderungen anhand der Verhaltensbeobachtungen

Auch die Veränderungen der Kinder anhand der Verhaltensbeobachtungen wurde mittels zweifaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholung untersucht (vgl. Tabelle 5). Die anhand der Daten der Post-Erhebung bestimmte Interraterreliabilität des Beobachtungsverfahrens lag bei Kappa = .682.

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

Tab. 5: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung anhand der Verhaltensbeobachtungsdaten als abhängigen Variablen ( $t_1-t_2$ )

Verhaltensbeobachtungen	Mittelwerte				F-Werte			$\eta^2$ (Z)	
	IG (n = 54)		VG (n = 54)		G	Z	G × Z	EG	VG
	$t_1$	$t_2$	$t_1$	$t_2$					
Neutrales Verhalten	.694	.791	.712	.797	.31	47.01***	.20	.40	.24
Verbale Kompetenz	.106	.079	.092	.078	.48	8.70**	.96	.10	.05
Nonverbale Kompetenz	.093	.049	.110	.050	.82	48.85***	1.21	.26	.37
Emotionale Kompetenz	.037	.023	.027	.021	1.61	7.85**	1.35	.12	.03
Verbale Aggression	.016	.007	.011	.014	.09	.86	4.13*	.08	.01
Körperliche Aggression	.024	.016	.013	.014	1.88	1.17	1.56	.04	.00

IG = Interventionsgruppe, VG = Vergleichsgruppe, G = Gruppe, Z = Zeit, \* =  $p \leq .05$ , \*\* =  $p \leq .01$ , \*\*\* =  $p \leq .001$

### 3.5 Ergebnisse der Gesamtbeurteilung des Curriculums

Abschließend wurden alle Erzieherinnen, die *Faustlos* durchgeführt hatten um eine Gesamtbeurteilung des Curriculums und dessen Effekten gebeten. Insgesamt bearbeiteten zehn *Faustlos*-Erzieherinnen diesen Fragebogen. Die Ergebnisse ihrer abschließenden Gesamtbeurteilung sind in Tabelle 6 wiedergegeben.

Tab. 6: Ergebnisse der abschließenden Beurteilung des Curriculums durch die Erzieherinnen

Beurteilungskriterien	M	SD
	min = 1, max = 5 <sup>1</sup>	
Beurteilung der Fortbildung	2.00	.47
Beurteilung der Supervisionsveranstaltungen	1.90	.57
	min = 1, max = 4 <sup>2</sup>	
Wie gut gefällt Ihnen persönlich das <i>Faustlos</i> -Curriculum?	1.90	.32
Wie gut gefällt ihrer Meinung nach den Kindern das <i>Faustlos</i> -Curriculum?	2.33	.50
	min = 1, max = 4 <sup>3</sup>	
Wie reagierten die Eltern auf das <i>Faustlos</i> -Curriculum?	1.80	.63
	min = 1, max = 4 <sup>4</sup>	
Haben Sie persönlich von der Durchführung des <i>Faustlos</i> -Curriculums profitiert?	1.80	.63
	ja = 1, nein = 0	
Würden Sie <i>Faustlos</i> weiterempfehlen?	1	0

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

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

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

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

Wie Tabelle 6 zu entnehmen ist, beurteilten die Erzieherinnen die Fortbildung und die Supervisionsveranstaltungen im Mittel als „gut“. Sowohl ihnen als auch den Kindern gefiel *Faustlos* „eher gut“ und die Eltern reagierten „eher positiv“ auf das Curriculum. Neun der zehn Erzieherinnen gaben an, persönlich von der Durchführung des Programms profitiert zu haben und alle Erzieherinnen würden *Faustlos* weiterempfehlen. Als Hauptproblem bei der Durchführung formulierten die Erzieherinnen, dass *Faustlos* viel Zeit in Anspruch nehme. Die genannten Verbesserungsvorschläge bezogen sich vor allem darauf, das Curriculum durch mehr Spiele (auch Handpuppenspiele), Lieder, Bilderbücher usw. noch kindgerechter und weniger „theoretisch“ und „kopflastig“ zu gestalten. Die Erzieherinnen machten somit einige konstruktive Verbesserungsvorschläge, bewerteten das Programm insgesamt aber sehr positiv, was folgende Statements illustrieren:

„Durch *Faustlos* lernen Kinder Gefühle bewusst zu formulieren.“

„Eine empfehlenswerte Vorgabe zum Arbeiten mit Kindern.“

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

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

#### 4 Zusammenfassung und Diskussion

Die vorliegenden Studienergebnisse zeigen, dass Erzieherinnen das *Faustlos*-Curriculum durchweg positiv beurteilen und belegen, dass das Programm deutliche Verbesserungen der sozial-kognitiven Gewaltpräventionskompetenzen von Kindern bewirkt. So konnten die untersuchten Kinder durch die *Faustlos*-Lektionen Gefühle anderer Menschen differenzierter beschreiben und besser identifizieren, sie entwickelten für zwischenmenschliche Probleme mehr Lösungsmöglichkeiten, gaben an, in verschiedenen Konfliktsituationen häufiger sozial kompetent zu reagieren, antizipierten mehr negative Konsequenzen aggressiver Verhaltensweisen und verfügten über ein größeres Repertoire an Beruhigungstechniken. Diese neu erlernten sozial-kognitiven Kompetenzen setzten die Kinder aus der Sicht ihrer Eltern und der Erzieherinnen nach einem Jahr *Faustlos* allerdings noch nicht in sichtbare Verhaltensänderungen um. Objektive Verhaltensbeobachtungen in den Kindergärten zeigten allerdings, dass die *Faustlos*-Kinder seltener verbal aggressiv reagierten.

In der Gesamtschau legen die Ergebnisse die Vermutung nahe, dass der Wirkungsweise von *Faustlos* eine lerntheoretisch begründbare zeitliche und räumliche Entwicklung zugrunde liegt. In dem relativ kurzen Zeitraum von einem Jahr erlernten die Kinder durch die *Faustlos*-Lektionen sehr viel sozial-kognitive Gewaltpräventionskompetenzen, die jedoch zu Hause von ihren Eltern noch nicht als konkrete Verhaltensänderungen beobachtet wurden. Eltern tendieren allerdings auch dazu, ihren Kindern stabile Verhaltensmuster zuzuschreiben. Zudem beobachteten Eltern ihre Kinder meist nur selten (und meist nicht sehr lange) bei sozialen Interaktionen in größeren Gruppen (in denen sozial kompetente bzw. aggressive Verhaltensweisen häufiger auftreten können), was eine weitere Erklärungsmöglichkeit dafür sein

könnte, dass sich anhand der SDQ-Beurteilungen der Eltern keine Veränderungen über die Zeit abbilden ließen.

Aus diesen wie auch aus den Ergebnissen der Grundschul-Studie (vgl. Schick u. Cierpka 2003) kann aber auch geschlossen werden, dass die Kinder ausreichend Zeit benötigen, um mit den neu erlernten sozial-emotionalen Kompetenzen zu experimentieren und sie Schritt für Schritt in ihr Alltagsleben zu integrieren. Dies könnte, so die Rückmeldungen der Erzieherinnen, durch eine Intensivierung der spielerischen und praktischen Inhalte des Curriculums unterstützt werden. Aus den projektbegleitenden Supervisionen kann geschlossen werden, dass vor allem die Zeit zwischen den Lektionen noch gezielter und aktiver für eine Unterstützung und Förderung der Umsetzung der neuen Kompetenzen in sozial kompetentes Verhalten genutzt werden sollte. In diesem Zusammenhang ist auch zu überlegen, die Arbeit der Erzieherinnen durch flankierende Elternseminare zu begleiten, denn ein fokussiertes, aufeinander abgestimmtes Zusammenwirken verschiedener Sozialisationsinstanzen scheint die Wirkung und vor allem die Langfristigkeit und den Transfer präventiver Bemühungen deutlich zu fördern (Cierpka 2005a; Walker et al. 1996; Zins et al. 1994).

Bei der Interpretation der Verhaltensbeurteilungen der Erzieherinnen ist zu berücksichtigen, dass diese zum einen keine objektiven Beurteilerinnen waren und zum anderen jeweils alle Kinder ihrer Gruppe beurteilten, was zu Halo-Effekten im Sinne von Generalisierungen und eingeschränkter Differenzierung geführt haben könnte. Dies mag erklären, warum nur anhand der objektiven Verhaltensbeobachtungen ein auf *Faustlos* zurückzuführender Rückgang verbaler Aggressionen gefunden werden konnte. Die geringen Effekte auf der Verhaltensebene spiegeln unter Umständen aber auch ein anderes, aus der Präventionsforschung bekanntes methodisches Problem wider (vgl. Durlak u. Wells 1997): Die zu untersuchenden Verhaltensweisen bewegen sich, der Definition primärer Prävention gemäß, meist weit unterhalb klinisch auffälliger Werte. Zudem haben sowohl deutlich erkennbare aggressive Verhaltensweisen als auch eindeutig sozial-emotional kompetente Verhaltensweisen im Alltag eine geringe Auftretenswahrscheinlichkeit, weshalb Veränderungen durch diese „Bodeneffekte“ mit Felduntersuchungen methodisch nur schwer abzubilden sind. Für weitere Evaluationsstudien ist deshalb zu überlegen, zur Prüfung der *Faustlos*-Effekte einen experimentellen Zugang zu wählen und zum Beispiel das aggressive und sozial-emotional kompetente Verhalten der Kinder in strukturierten Konfliktsituationen zu erheben.

## Literatur

- Beland, K. (1988a). Second Step, grades 1–3: Summary report. Seattle: Committee for Children.
- Beland, K. (1988b): Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1–3. Seattle: Committee for Children.
- Brezinka, V. (2003): Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung* 12 (2): 71–83.
- Bruene-Butler, L.; Hampson, J.; Elias, M. J.; Clabby, J. F.; Schuyler, T. (1997): The Improving Social Awareness-Social Problem Solving Project. In: Albee, G. W.; Gullotta, T. P. (Hg.): *Primary Prevention Works*. Thousand Oaks: Sage Publications, S. 239–267.

- Cierpka, M. (2003a): Sozial-emotionales Lernen mit Faustlos. *Psychotherapeut* 48: 247–254.
- Cierpka, M. (Hg.) (2003b): FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten. Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M. (2005a): Besser vorsorgen als nachsorgen. Möglichkeiten der psychosozialen Prävention. In: Cierpka, M. (Hg.): Möglichkeiten der Gewaltprävention. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 59–85.
- Cierpka, M. (2005b): Faustlos – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. Freiburg: Herder.
- Connor, D. F. (2002): Aggression and antisocial behavior in children and adolescents. Research and treatment. New York: Guilford Press.
- Crick, N. R.; Dodge, K. A. (1994): A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin* 115: 74–101.
- Duhm, E.; Althaus, D. (1979): Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter (BBK 4–6). Braunschweig: Westermann.
- 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.
- Döpfner, M.; Schmeck, K.; Berner, W. (1994): Handbuch: Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse zur deutschen Fassung der Child Behavior Checklist (CBCL). Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik.
- Frey, K.; Bobbitt Nolen, S.; Van Schoiack Edstrom, L.; Hirschstein, M. K. (2005): Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Applied Developmental Psychology* 26: 171–200.
- Frey, K.; Hirschstein, M. K.; Guzzo, B. A. (2000): Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 8 (2): 102–112.
- Frick, P. J.; Lonely, B. R. (1999): Outcomes of children and adolescents with oppositional defiant disorder and conduct disorder. In: Quay, H. C.; Hogan, A. E. (Hg.): Handbook of disruptive behavior disorder. New York, S. 507–524.
- Grossman, D. C.; Neckerman, H. J.; Koepsel, T. D.; Liu, P.-Y.; Asher, K. N.; Beland, K. (1997): Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *Journal of the American Medical Association* 277 (20): 1605–1611.
- Hahlweg, K.; Hoyer, H.; Naumann, S.; Ruschke, A. (1998): Evaluative Begleitforschung zum Modellprojekt „Beratung für Familien mit einem gewaltbereiten Kind oder Jugendlichen“. Abschlußbericht. Braunschweig: Technische Universität Braunschweig.
- Lemerise, E. A.; Arsenio, W. F. (2000): An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development* 71: 107–118.
- Loeber, R.; Burke, J. D.; Lahey, B. B.; Winters, A.; Zera, M. (2000): Oppositional defiant and conduct disorders: A review of the past 10 years, Part I. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 39: 1468–1484.
- Loeber, R.; Stouthamer-Loeber, M. (1998): Development of juvenile aggression and violence. Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist* 53: 242–259.
- Lösel, F. (2003): The development of delinquent behavior. In: Carson, D.; Bull, R. (Hg.): Handbook of Psychology in legal contexts. Chichester, S. 245–267.
- Lösel, F.; Beelmann, A.; Jaurisch, S.; Koglin, U.; Stemmler, M. (2005): Entwicklung und Prävention früher Probleme des Sozialverhaltens: Die Erlangen-Nürnberg Studie. In: Cierpka, M. (Hg.): Möglichkeiten der Gewaltprävention. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 201–229.
- McMahon, S. D.; Washburn, J.; Felix, E. D.; Yakin, J.; Childrey, G. (2000): Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied & Preventive Psychology* 9: 271–281.
- Moore, B.; Beland, K. (1992): Evaluation of Second Step, Preschool-Kindergarten. Seattle: Committee for Children.
- Neckerman, H. J.; Asher, K. N.; Pavlidis, K. (1994): Social Interaction Observation System. Seattle: Harborview Injury Prevention and Research Center.
- Petermann, F. (2003): Prävention von Verhaltensstörungen – Einführung in den Themenschwerpunkt. *Kindheit und Entwicklung* 12 (2): 65–70.

- Petermann, F.; Gerken, N.; Natzke, H.; Walter, H. J. (2002): Verhaltenstraining für Schulanfänger. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ramey, C. T., Landesman-Ramey, S. (1998): Early intervention and early experience. *American Psychologist* 53: 109–120.
- Roth, G. (2002): Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt: Suhrkamp.
- Scheithauer, H.; Barquero, B.; Mayer, H.; Heim, P.; Meir-Brenner, S.; Koglin, U. (2004): Papilio: Konzept und erste Ergebnisse eines universellen Präventionsprogramms gegen Sucht und Gewalt. Vortrag auf dem 44. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Göttingen.
- Scheithauer, H.; Mayer, H.; Barquero, B.; Heim, P.; Petermann, F. (2003): LOS für Kinder – für ein Leben ohne Sucht und Gewalt. Ein Programm zur entwicklungsorientierten Primärprävention von aggressiv-dissozialem Verhalten im Kindergarten. Vortrag auf dem VIII. Workshop Aggression in Berlin.
- Scheithauer, H.; Mehren, F.; Petermann, F. (2003): Entwicklungsorientierte Prävention von aggressiv-dissozialem Verhalten und Substanzmissbrauch. *Kindheit und Entwicklung* 12 (2): 84–99.
- Scheithauer, H.; Petermann, F. (2002): Aggression. In: Petermann, F. (Hg.): *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie*. Göttingen: Hogrefe, S. 187–226.
- Schick, A. (2000): Das Selbstwertgefühl von Scheidungskindern. Determinanten und Angst-Puffer-Funktion. Regensburg: Roderer.
- Schick, A. (2003): Kompetenz-Angst-Aggressionsliste (KAAL). Heidelberg: Heidelberger Präventionszentrum.
- Schick, A. (in Druck-a): Evaluationsstudien zum Gewaltpräventions-Curriculum Faustlos. *Praxis der Rechtspsychologie*.
- Schick, A. (in Druck-b): Gewaltprävention in Grundschule und Kindergarten mit Faustlos. *Psychoanalyse im Widerspruch*.
- Schick, A.; Cierpka, M. (2003): Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung* 12: 100–110.
- Schick, A.; Cierpka, M. (2005): Faustlos – Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in Grundschule und Kindergarten. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie* 55: 462–469.
- Schick, A.; Ott, I. (2002): Gewaltprävention an Schulen: Ansätze und Ergebnisse. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 51 (10): 766–791.
- Scott, S.; Knapp, M.; Henderson, J.; Maughan, B. (2001): Financial cost of social exclusion: Follow up study of antisocial children into adulthood. *British Medical Journal* 323: 191–193.
- Sekretich, W. J.; Dumas, J. E. (1996): The effectiveness of behavioral parent training to modifying antisocial behavior in children: A meta-analysis. *Behavior Therapy* 27: 171–186.
- Slaby, R. G. (1998): Preventing youth violence through research-guided intervention. In: Trickett, P. K.; Schellenbach, C. J. (Hg.): *Violence against children in the Family and the Community*. Washington, D.C.: American Psychological Association, S. 371–399.
- Tremblay, R. E.; Hartup, W. W.; Archer, J. (Hg.). (2005): *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
- Tremblay, R. E.; LeMarquand, D.; Vitaro, F. (1999): The prevention of oppositional defiant disorder and conduct disorder. In: Quay, H. C.; Hogan, A. E. (Hg.): *Handbook of disruptive behavior disorders*. New York: Kluwer Academic/Plenum, S. 525–555.
- Walker, H. M.; Horner, R. H.; Sugai, G.; Bullis, M.; Sprague, J. R.; Bricker, D. (1996): Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 4 (4): 194–209.
- Webster-Stratton, C. H.; Taylor, T. (2001): Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0–8 years). *Prevention Science* 2: 165–192.
- Woerner, W.; Becker, A.; Friedrich, C.; Klasen, H.; Goodman, R.; Rothenberger, A. (2002): Normierung und Evaluation der deutschen Elternversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie* 30 (2): 105–112.

Zins, J. E.; Travis, L.; Brown, M.; Knighton, A. (1994): Schools and the prevention of interpersonal violence: Mobilizing and coordinating community resources. *Special Services in the Schools* 8 (2): 1–19.

**Korrespondenzadresse:** Dr. Andreas Schick, Institut für Psychosomatische Kooperationsforschung und Familientherapie, Zentrum für Psychosoziale Medizin, Universitätsklinikum Heidelberg, Berghheimer Straße 54, 69115 Heidelberg; E-Mail: [andreas.schick@med.uni-heidelberg.de](mailto:andreas.schick@med.uni-heidelberg.de)