



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„GRIPSO-LOGISCH! DAS WIENER GEWALT-
PRÄVENTIONSPROGRAMM FÜR HORTKINDER“

EINE EVALUATION DER AUSWIRKUNGEN AUF DIE
SOZIALE KOMPETENZ

Verfasserin

Corinna Geppert

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaft (Mag. rer. nat.)

Wien, im November 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Psychologie

Betreuerin: Univ.-Prof. Dr. Pia Deimann

Danksagung

Mein Dank gilt meinen beiden Betreuerinnen, Frau Univ.-Prof. Dr. Pia Deimann und Frau Univ.-Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller, die während des gesamten Arbeitsprozesses für Fragen und die Besprechung von Problemen zur Verfügung gestanden sind.

Bedanken möchte ich mich zudem bei allen Mitgliedern der Projektgruppe der Magistratsabteilung 10, die die Evaluation vor allem in organisatorischen Belangen stark unterstützt haben. In dem Zusammenhang gilt mein Dank auch Frau Mag.^a Minich für die rasche Bearbeitung des Forschungsantrags.

Bei meiner Kollegin Nadja Tischer möchte ich mich für die freundschaftliche Zusammenarbeit während der gesamten Arbeitsperiode bedanken.

Zuletzt möchte ich mich noch bei meiner Familie für ihre emotionale und auch finanzielle Unterstützung während des gesamten Studiums und speziell bei meiner Mutter für das Korrekturlesen der vorliegenden Arbeit bedanken.

Inhaltsverzeichnis

1	THEORETISCHE EINFÜHRUNG	3
1.1	Begriffsbestimmung	3
1.1.1	Prävention	3
1.1.2	Evaluation	3
1.1.3	Gewalt	3
1.1.3.1	Das ökologische Erklärungsmodell der Entstehung von Gewalt	3
1.1.4	Aggression	3
1.1.4.1	Erscheinungsformen der Aggression	3
1.1.4.2	Aggressionstheorien	3
1.1.4.2.1	Trieb- und Instinkttheorien	3
	Katharsishypothese	3
1.1.4.2.2	Frustrations-Aggressions-Theorie	3
1.1.4.2.3	Lerntheorien	3
	Lernen am Modell	3
	Lernen am Effekt	3
	Kognitives Lernen	3
1.1.4.3	Aspekte aggressiven Verhaltens	3
1.1.4.3.1	Das biopsychosoziale Modell der Entstehung von Verhaltenproblemen	3
	Biologische Faktoren	3
	Soziokultureller Kontext	3
	Kognitive und emotionale Faktoren	3
1.1.4.3.2	Forschungsergebnisse zu aggressiven Erscheinungsformen	3
1.1.5	Soziale Kompetenz	3
1.1.5.1	Die Entwicklung der sozialen Kompetenz	3
	Das Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Rubin & Rose-Krasnor (1992)	3
1.1.6	Aggression und soziale Kompetenz	3

1.2	Hort	3
1.2.1	Zur Situation in Wiener Horten	3
1.2.2	Die Bedeutung des Hortes für die Entwicklung von Kindern	3
1.3	Gewaltpräventionstrainings	3
1.3.1	Second Step	3
1.3.1.1	Evaluation	3
1.3.2	Faustlos	3
1.3.2.1	Evaluation	3
1.3.3	Making Choices	3
1.3.3.1	Evaluation	3
1.3.4	Anti-Aggressivitäts-Training und Coolness-Training	3
1.3.4.1	Evaluation	3
1.3.5	GRIPSO-LOGISCH! Das Wiener Gewaltpräventionsprogramm für Hortkinder	3
1.3.5.1	Theoretischer Hintergrund	3
1.3.5.2	Aufbau des Programms	3
1.3.5.3	Ziele des Programms	3
1.3.5.4	Methoden	3
1.3.5.5	Theoretischer Ausblick	3
2	METHODIK	3
2.1	Testdurchführung	3
2.2	Messinstrumente der Gesamtuntersuchung	3
2.2.1	FEESS 1-2, Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (Rauer & Schuck, 2003)	3
2.2.2	FEESS 3-4, Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (Rauer & Schuck, 2003)	3
2.2.3	PFK 9-14 Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (Seitz & Rausche, 2004)	3

2.2.4	EAS Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (Petermann & Petermann, 2000b)	3
2.2.5	ALS Aussagenliste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche (Schauder, 1991)	3
2.2.6	Rechte und Pflichten	3
2.2.7	Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Deutsche Bearbeitung Teachers's Report Form (TRF) der Child Behavior Checklist (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1993)	3
2.2.8	Die Reihenfolge der Testvorgabe	3
2.3	Stichprobe	3
2.3.1.1	Versuchsgruppe	3
2.3.1.2	Kontrollgruppe	3
2.3.1.3	Vergleich Versuchsgruppe und Kontrollgruppe	3
2.4	Ergebnisse	3
2.4.1	Ergebnisse des ersten Messzeitpunkts	3
2.5	Ergebnisse der Evaluation	3
2.5.1	Auswertung Versuchsgruppe/Kontrollgruppe	3
2.5.1.1	PFK 9-14	3
2.5.1.2	EAS	3
2.5.1.3	TRF	3
2.5.1.4	Wissen um Rechte und Pflichten	3
2.5.2	Auswertung unter Berücksichtigung des Versuchsdesigns	3
2.5.2.1	PFK 9-14	3
2.5.2.2	EAS	3
2.5.2.3	Rechte und Pflichten	3
2.5.2.4	TRF	3
2.5.3	Auswertung unter Berücksichtigung der Standorte	3
2.5.3.1	PFK 9-14	3
2.5.3.2	EAS	3

2.5.3.3	TRF	3
2.5.3.4	Beschreibung der Ergebnisse aus den Interviews mit den Hortpädagoginnen	3
2.5.3.4.1	Angaben zu den Ursachen von Konflikten	3
2.5.3.4.2	Auswirkungen des Trainings auf die Gesamtgruppe	3
3	DISKUSSION	3
4	QUELLENVERZEICHNIS	3
4.1	Tabellenverzeichnis	3
4.2	Abbildungsverzeichnis	3
5	ANHANG A – TESTVERFAHREN	3
	Ansuchen um Genehmigung der Testdurchführung	3
	PFK 9-14	3
	ALS	3
	FEES 1-2 Skalen Soziale Integration und Klassenklima	3
	FEES 3-4 Skalen Soziale Integration und Klassenklima	3
	Fragebogen zu Rechten und Pflichten	3
	Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen – TRF	3
	Interview mit der Hortpädagogin: Versuchsgruppe vor der Durchführung des Programms	3
	Interview mit der Hortpädagogin: Kontrollgruppe zum ersten und zweiten Testzeitpunkt	3
	Interview mit der Hortpädagogin: Versuchsgruppe zum zweiten Testzeitpunkt	3
6	ANHANG B - STATISTIKEN	3
6.1.1	Prüfung der Normalverteilung	3
6.1.2	Homogenitätstests	3

6.1.2.1	Mittelwerte und Standardabweichungen des PFK 9-14 für jede der 12 Hortgruppen.	3
6.1.2.2	Mittelwerte und Standardabweichungen des TRF für jede der 12 Hortgruppen.	3
6.1.2.2.1	Kleine Sperlgasse Kontrollgruppe	3
6.1.2.2.2	Kleine Sperlgasse Versuchsgruppe	3
6.1.2.2.3	Vorgartenstrasse 208 Versuchsgruppe	3
6.1.2.2.4	Dietmayergasse Kontrollgruppe	3
6.1.2.2.5	Hartlgasse Kontrollgruppe	3
6.1.2.2.6	Hartlgasse Versuchsgruppe	3
6.1.2.2.7	Vorgartenstrasse 71 Versuchsgruppe	3
6.1.2.2.8	Wintzingerodestrasse Kontrollgruppe	3
6.1.2.2.9	Melangasse Versuchsgruppe	3
6.1.2.2.10	Melangasse Kontrollgruppe	3
6.1.2.2.11	Pirquetgasse Kontrollgruppe	3
6.1.2.2.12	Wurmbrandgasse Versuchsgruppe	3
7	ANHANG C	3
7.1	Zusammenfassung	3
7.2	Lebenslauf Corinna Geppert	3

1 Theoretische Einführung

Laut Dür & Mravlag (2002) waren 12 % der österreichischen Schüler im Jahr 2002 mindestens einmal Opfer von Bullyingattacken. Weitere 12 % waren Täter, 5 % waren beides. Das bedeutet, dass etwa ein Drittel aller Kinder im Jahr 2002 in irgendeiner Form Gewalt im Schulkontext erlebt hat. 11 % haben mindestens einmal pro Woche jemanden aus der Klasse „gemobbt“, also über Mitschüler schlechte Dinge gesagt, jemanden absichtlich aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen oder geärgert.

„Eine Schlägerei muss sein – das ist Tradition“, so ein Wiener Jugendlicher, der von Bandenkriegen in Wien erzählt (Lehermayr, May, Schmied & Wobrazek, 2008, S. 44). Zustände, wie man sie aus amerikanischen Filmen kennt, nämlich dass sich jugendliche Gruppen gegenseitig bekämpfen, sind somit auch schon in Wien an der Tagesordnung. Im April 2008 wurden zwei alkoholisierte Jugendliche der Straßenbahn verwiesen. Als Reaktion schlugen sie auf den ersten ihnen entgegenkommenden Passanten ein. Sie versetzten ihm einen Faustschlag, woraufhin der Mann stürzte und lebensgefährliche Verletzungen davontrug (Stöger, 2008). Einige Tage später erlag der Mann seinen Verletzungen (APA/red., 2008). Dies sind nur zwei Beispiele von vielen. Die Gewaltbereitschaft von Jugendlichen ist ein Problem, dem die Gesellschaft gegenüber steht. Dazu meint Shapiro (2000), dass emotionale Kontrolle, und besonders die Beherrschung von Wut und Aggressivität, eines der häufigsten Probleme sind, denen die heutigen Kinder und Jugendlichen ausgesetzt werden. „Im Jahr 2000 verloren weltweit schätzungsweise 1,6 Millionen Menschen das Leben durch Gewalteinwirkung, das ist eine Rate von fast 28,8 pro 100 000“ (Weltgesund-

heitsorganisation, 2003, S. 9). Überall auf der Welt gab es dabei am häufigsten Tötungsdelikte unter jungen Männern zwischen 15 und 29 Jahren.

Gewalttaten unter Jugendlichen reichen von Schlägereien bis zu Überfällen, Totschlag oder sogar Mord (WHO, 2003). Aufgrund dieser Entwicklungen sind in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Bestrebungen entstanden, aggressive Handlungen schon im Vorfeld zu verhindern. In der vorliegenden Arbeit wird einer dieser Versuche, das Wiener Gewaltpräventionsprogramm für Hortkinder „GRIPSO-LOGISCH!“, auf seine Wirksamkeit untersucht und speziell der Aspekt der Wirksamkeit auf die soziale Kompetenz der Kinder erläutert. Zuvor wird das Themenfeld, in dem das Programm seine Wirkung entfalten soll, abgesteckt und die wichtigsten Begriffe geklärt.

1.1 *Begriffsbestimmung*

1.1.1 *Prävention*

„Prävention“ stammt vom lateinischen „*praevenire*“ und heißt „vorher kommen“, „früher ankommen“. Prävention bedeutet, der Gefahr oder der Gefährdung zuvor zu kommen und Leid und Störung zu verhindern (Wiech & Heckmann, 2001). Allgemein bezeichnet der Begriff Maßnahmen, die die Sicherung der physischen und psychosozialen Gesundheit garantieren sollen (Verbeek & Petermann, 1999). Unterschieden werden primäre, sekundäre und tertiäre Prävention (Wiech & Heckmann, 2001).

„*Universelle Präventivinterventionen* richten sich auf eine Gesamtpopulation, die nicht auf Risikomerkmale selektiert wurde“ (Brezinka, 2003, S. 72). Hier spricht man auch von primärer Prävention. Dazu zählen Interventionen in der Schulklasse, auf dem Spielplatz oder groß angelegte Elterntrainings, aber auch AIDS-Kampagnen, Vorsorgeuntersuchungen für Schwangere und Ehevorbereitungskurse (Hahlweg & Heinrichs, 2007).

Selektive oder sekundäre Präventionen fokussieren hingegen eine „Gruppe mit einem erhöhten biologischen, psychischen oder sozialen Risiko für bestimmte Störungen“ (Brezinka, 2003, S. 72), wie etwa Förderprogramme für Frühgeborene oder Gruppen für alleinerziehende Eltern.

Tertiäre oder indizierte Präventivinterventionen gelten für „Personen mit einem sehr hohen Risiko, die bereits bestimmte Merkmale einer Störung entwickelt haben und zusätzliche Risikofaktoren aufweisen“ (Brezinka, 2003, S. 73).

Als beispielhaft dafür können Programme gelten, die die Kommunikationsfähigkeit und Problemlösefähigkeit in Ehen unterstützen (Hahlweg & Heinrichs, 2007).

Bei selektiver und indizierter Prävention kommt es per definitionem zu Überlappungen mit Interventionen. Das bedeutet, dass sich präventive Maßnahmen sowohl auf die Reduzierung von Symptomen richten, aber auch eine Verbesserung oder Stabilisierung der Gesundheit bedingen wollen (Heinrichs, Saßmann, Hahlweg & Perrez, 2002). Präventionsmaßnahmen können in der natürlichen Umgebung der Familie, in Schulungszentren oder der Schule sowie in Gemeinden durchgeführt werden. Dabei ist zu unterscheiden, ob sich die Maßnahmen, gerade was Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen betrifft, auf die Eltern oder die Kinder beziehen. Elternzentrierte Ansätze wollen Eltern in ihrer Erziehung unterstützen, so dass sie ihren Kindern förderliche Rahmenbedingungen bieten können. Diese Trainings sind zumeist universell angelegt und vor allem bei sehr jungen Kindern zu empfehlen, während ab dem Kindergarten- oder Schulalter eher kindzentrierte Ansätze überwiegen. Dabei gilt es, den Kindern Wissensinhalte und Fertigkeiten zu vermitteln, die sie befähigen sollen, ein „gewaltfreies Leben“ zu führen. Neben diesen Ansätzen gibt es auch Multikomponentenprogramme, die elternzentrierte und kindzentrierte Maßnahmen integrieren. Hierbei werden einige Komponenten mit Eltern, andere mit Kindern durchgeführt. Die Programme sind zumeist längerfristig angelegt und wollen Kinder beim Aufbau ihrer akademischen Fähigkeiten und dem Aufbau prosozialer Verhaltensweisen unterstützen, und gleichzeitig den Eltern helfen, entwicklungsförderliches und kindgerechtes Erziehungsverhalten zu praktizieren (Heinrichs et al., 2002).

Laut Beelmann (2006) haben psychosoziale Präventionsmaßnahmen zum Teil beträchtliche positive Wirkungen, wobei universelle Interventionen geringere Effekte als selektive und indizierte Maßnahmen ergeben. Wichtig ist, dass Präventionsprogramme konkrete und klar definierte Ziele haben, denen explizierte theoretische Annahmen zu Grunde liegen (Hahlweg & Heinrichs, 2007). Wissenschaftlich begründete Wirksamkeit und eine gute Erreichbarkeit sind ebenfalls Kriterien, die qualitativ hochwertige Präventionsprogramme ausmachen. Daher sind Schulen, Kindergärten oder Horte optimale Orte, um Präventionsmaßnahmen zu setzen (Heinrichs et al., 2002).

1.1.2 Evaluation

Evaluationen liefern Informationen über die Wirkung von Lernprozessen, pädagogischen Maßnahmen, Schulversuchen und Curriculumprojekten.

Es gibt verschiedene Arten von Evaluationen. „Die summative Evaluation beurteilt zusammenfassend die Wirksamkeit einer vorgegebenen Intervention“ (Bortz & Döring, 2005, S. 113). Es wird somit eine abschließende Bewertung vorgenommen. „Von formativer Evaluation wird gesprochen, wenn die Evaluation begleitend durchgeführt wird und die Ergebnisse unmittelbar in den Maßnahmenprozess zur weiteren Optimierung wieder einfließen“ (Schaub & Zenke, 2000, S. 198). Laufende Interventionen können somit fortlaufend modifiziert und verbessert werden. Formative Interventionen sind zumeist erkundend angelegt und zielen vor allem darauf ab, handlungsrelevantes Wissen zusammenzutragen. Methoden der formativen Evaluationsforschung sind unter anderem Aktionsforschung, quantitative und qualitative Inhaltsanalysen, biographische Interviews und teilnehmende Beobachtungen (Bortz & Döring, 2005).

1.1.3 Gewalt

Gewalt ist ein sehr komplexes Problem und es ist nicht einfach, eine eindeutige Definition davon zu geben. „Unter ‚Gewalt‘ wird in erster Linie physische Gewalt verstanden, d. h. physische Aggression, die mit relativer Macht einhergeht. (...) Als psychische Gewalt können dann sowohl alle ernst gemeinten Drohungen als auch jene verbalen Aggressionen gelten, die mit relativer Macht einhergehen“ (Selg, 1997, S. 8). Zimbardo (1992) schreibt, dass Gewalt „Aggression in ihrer extremen und sozial nicht akzeptablen Form“ ist. Sie könne sich „gegen Menschen oder Eigentum richten und sei auf individuellem Niveau üblicherweise Ausdruck von Feindseligkeit und Wut, auf institutioneller Ebene aber die geplante Vernichtung von ‚Feinden‘“ (ebd., S. 363). Gewalt hat also immer den Aspekt der Zielgerichtetheit in sich. Auf die Vielgestaltigkeit der Gewalt verweisen nach Schaub & Zenke (2000) Attribute wie direkte oder indirekte, offene oder versteckte, personale, institutionelle oder strukturelle Gewalt. Die Weltgesundheitsorganisation erweitert den Gewaltbegriff von Selg (1997) und definiert ihn folgendermaßen: „Der absichtliche Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem körperlichem Zwang oder physischer Macht gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, der entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklungen oder Deprivation führt“ (WHO, 2003, S. 6). In dieser Definition werden sowohl zwischenmenschliche aggressive Handlungen wie auch Suizide und bewaffnete Auseinandersetzungen angesprochen. Sowohl physisches Handeln, als auch Drohungen und Einschüchterungen werden thematisiert.

1.1.3.1 *Das ökologische Erklärungsmodell der Entstehung von Gewalt*

Für die Entstehung von Gewalt gibt es verschiedene Erklärungsmodelle. Eines davon ist das von der WHO (2003) bevorzugt verwendete ökologische Modell. Es arbeitet mit vier Ebenen, die zusammenwirken und sich gegenseitig verstärken.

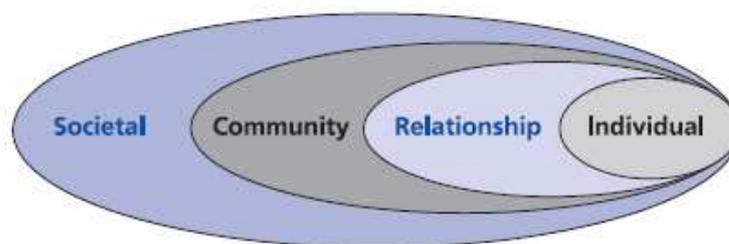


Abb. 1 Ökologisches Erklärungsmodell der Entstehung von Gewalt (WHO, 2003, S. 13).

Auf der ersten Ebene werden biologische Faktoren und persönliche Entwicklungsfaktoren abgebildet, die auf das Verhalten des einzelnen Menschen Einfluss haben und ihn mit gewisser Wahrscheinlichkeit zum Opfer oder Täter von Gewalttaten werden lassen. Beispiele dafür sind laut WHO (2003) demographische Faktoren wie Alter und Bildungsstand, aber auch Persönlichkeitsfaktoren, Substanzmissbrauch und frühe Aggressionserfahrungen.

Auf der zweiten Ebene wird die Beziehungsebene angesiedelt, die zwischenmenschliche Beziehungen zu Familie, Freunden, Peers und Kollegen dahingehend analysiert, inwieweit sie das Risiko, Gewalttaten ausgesetzt zu werden oder

selbst zu verüben, beeinflussen. Die WHO (2003) nennt hier die Peer-Group als einen Faktor, der die Gewaltbereitschaft erhöhen, aber auch senken kann.

Auf der dritten Ebene werden Faktoren der Gemeinschaft wie Schulen, Arbeitsplatz und Nachbarschaft abgebildet. Hohe Arbeitslosigkeit oder die Existenz eines Drogenmarktes vor Ort gelten hier als Risikofaktoren.

Als vierte Ebene werden gesellschaftliche Faktoren im weiteren Sinn angesprochen. Verfügbarkeit von Waffen sowie soziale und kulturelle Normen werden hier thematisiert.

Die Stärke des Modells liegt in der „Trennschärfe, die es ermöglicht, die Unzahl der die Entstehung von Gewalt bestimmenden Einflussfaktoren zu unterscheiden, wobei es zugleich einen Verständnisrahmen für die Wechselwirkung dieser Faktoren liefert“ (WHO, 2003, S. 13).

1.1.4 Aggression

„Der Terminus *Aggression* leitet sich aus dem lateinischen *aggredi* bzw. *adgredi* ab, und bedeutet soviel wie *herangehen, drauf zugehen, sich jemandem zuwenden, etwas unternehmen, beginnen oder versuchen*. Um den Begriff *Aggression* jedoch mit einem Angreifen gleichsetzen zu können, bedarf das ‚*aggredi*‘ eine Verbindung mit einem *Akkusativobjekt*, also nach einem ‚*Wen oder was greift das Subjekt an?*‘“ (Varbelow, 2000, S. 5). Schaub & Zenke (2000, S. 15) fokussieren vor allem das Subjekt und definieren *Aggression* als „Angriff oder feindseliges Verhalten, das in vielen Spielarten zwischen Tötung oder körperlicher Verletzung bis hin zur sprachlichen oder mimischen *Aggression* auftreten kann. *Aggressionen* können sich gegen andere Individuen, gegen Sachen oder

auch die eigene Person richten. Man spricht dann von Autoaggression (Selbstaggression)“. Aggression ist laut Selg (1997) etwas allgemeiner ein Verhalten, „bei dem schädigende Reize gegen einen Organismus (oder ein Organismussurrogat) ausgeteilt werden. Dieses Verhalten muß als gerichtet interpretiert werden“ (S. 7), während Aggressivität als „erschlossene, relativ überdauernde Bereitschaft zu aggressivem Verhalten“ (S. 10) definiert wird. Als wesentliche Merkmale aggressiver Handlungen gelten nach Nolting (1987) Schaden, Intention und Normabweichung (Unangemessenheit). Eine Schädigung kann dabei Hauptziel einer Handlung sein oder aber auch als Nebenwirkung in Kauf genommen werden (Verres & Sobez, 1980). Wie vielfältig der Begriff „Aggression“ bestimmt werden kann, zeigen Pilz und Moesch (1975), die nicht weniger als 85 unterschiedliche Definitionen anführen. In dieser Arbeit wird jedoch auf den Aggressionsbegriff nach Selg (1997) Bezug genommen.

1.1.4.1 Erscheinungsformen der Aggression

Eine Möglichkeit von vielen, Aggressionsformen voneinander zu unterscheiden, ist jene zwischen aktiver Aggression – oftmals auch als Täteraggression bezeichnet – und reaktiver Aggression, der Opferaggression. Petermann & Petermann (2000a) meinen, dass es sich bei aktiver Aggression um ein Verhalten handelt, bei dem ein Ziel erreicht werden soll und eine emotionale Betroffenheit nicht als motivationale Komponente notwendig ist. Bei der Opferaggression wiederum ist das Verhalten emotional gesteuert und resultiert aus einer wahrgenommenen Provokation und/oder Bedrohung beziehungsweise aus Frustrationen.

Selg (1997) fasst Aggressions-Systematisierungen überblicksmäßig zusammen:

Äußerlich-formale Einteilungen können geschehen in

- offene (körperlich, verbal) vs. verdeckte (phantasierte) Aggressionen
- direkte vs. indirekte Aggressionen
- Einzel- vs. Gruppenaggressionen: Individuelle aggressive Handlungen werden von Einzelpersonen und an Einzelpersonen verübt, während kollektive Aggression gemeinsam von zwei oder mehreren Personen an ein oder mehreren Personen verübt wird. Darunter fallen etwa Schlägereien von jugendlichen Banden (Nolting, 1987), aber auch Terrorismus, Missachtung der Menschenrechte oder Völkermord finden in dieser Kategorie Platz (WHO, 2003).
- Selbst- (Auto-) vs. Fremdaggressionen: Aggressionen gegen die eigene Person umfassen Suizide und Selbstmisshandlungen, während sich zwischenmenschliche Aggression untergliedern lässt in Gewalt in der Familie, wie beispielsweise Kindesmisshandlungen, und Gewalt durch Mitglieder der Gemeinschaft, wie Gewalt unter Jugendlichen (WHO, 2003).

Zudem gibt es die Möglichkeit der inhaltlich-motivationalen Einteilung:

- positive vs. negative Aggressionen (legitime vs. illegitime Aggressionen)
- expressive („wütende“) vs. feindselige (hostile) vs. instrumentelle Aggressionen: Expressive Aggression geschieht aus einem Affekt und ist der Willkür des Betroffenen somit nur bedingt unterworfen. Diese

Art der Aggression ist vor allem bei Kindern zu beobachten (Verres & Sobez, 1980). Der Aggressor reagiert auf eine subjektiv wahrgenommene Bedrohung oder Provokation. Expressive oder impulsive Aggressionen sind unkontrolliert und verletzen den Kontrahenten, ohne dass der Aggressor einen Vorteil daraus zieht. Begleitet wird diese Art der Aggression oft von Ärger aber auch von Furcht. Die aggressiven Handlungen sind offen und gehen mit einem erhöhten Arousal, einer erhöhten Pulsrate und erhöhter Hautleitfähigkeit einher (Blanz, 1999). Feindselige Aggression will den Schmerz oder den Schaden des Opfers, während instrumentelle Aggression ein Ziel erreichen will, das nicht unbedingt mit Schädigungen und Schmerzzufügungen anderer einhergehen muss. Instrumentelle Aggression ist zudem verdeckt und kontrolliert. Sie geht mit einem niedrigen Arousal einher und der Betreffende zeigt keine vegetativen Begleitreaktionen (Blanz, 1999). Bandura (1979) wendet gegen die Unterscheidung in feindselige und instrumentelle Aggression ein, dass feindselige Aggressionen gleichermaßen instrumentell seien, dass der Täter jedoch eher Schaden anrichten würde, als Macht oder andere Ergebnisse zu erlangen.

- spontane vs. reaktive vs. Aggressionen auf Befehl: Unter spontaner Aggression sind jene Verhaltensweisen subsumiert, die ohne erkennbaren Zweck und Anlass auftreten und somit intrinsisch motiviert sind. Reaktive Aggression wiederum antwortet auf einen äußeren Reiz (Nolting, 1987).
- spielerische vs. ernste Aggressionen.

Bandura (1979) merkt an, dass Aggression im Gegensatz zu anderen sozialen Verhaltensformen nicht die aktive Beteiligung anderer benötigt. Um Aggression an jemandem ausüben zu können, ist es nicht von Belang, ob das Opfer dies möchte oder nicht.

Ein Spezialfall der sozialen Aggression ist das Bullying. Der Begriff umfasst länger andauernde negative Handlungen an Schülern, ohne dass diese sie provoziert haben. Zudem gibt es im Bereich des Bullying eine Asymmetrie in der Stärke von Opfer und Täter. Die negativen Handlungen beziehen körperliche Gewalt, verbalen Druck, Mangel an Akzeptanz, absichtliche Ausgrenzung, Erpressung, Einschüchterung und Vandalismus mit ein (Dür & Mravlag, 2002).

1.1.4.2 Aggressionstheorien

Aggressionen können schon bei Kleinkindern vorkommen und haben oft vielfältige Ursachen. Starkes aggressives Verhalten bei Vorschulkindern kann beispielsweise durch inkonsequente elterliche Reaktionen auf regelwidriges Verhalten, Einfluss aggressiver Vorbilder oder das Auftreten von Aggressionen in der Familie entstehen. Kinder, die unter derartigen Bedingungen aufwachsen, haben möglicherweise eine genetische Disposition zu einem solchen Verhalten. Der Mangel an festen und konsequenten Richtlinien, die das Kind zu befolgen hat, negative Vorbilder aus dem Umfeld, Misshandlungen und häusliche Belastungen wie Scheidung, Alkohol- oder Drogenkonsum in der Familie sind weitere Faktoren, die das Auftreten von sozial unangepassten Verhaltensweisen bedingen können (Wassermann, 1998). Ob es zum Ausbruch aggressiver Handlungen kommt, hängt nach Nolting (1987) auch vom gesellschaftlichen Faktor der Toleranz gegenüber Normübertretungen ab. All diese Ursachen können einer oder mehreren

der folgenden Theorien über das Entstehen von aggressivem Verhalten zugeordnet werden.

1.1.4.2.1 Trieb- und Instinkttheorien

Den Trieb- und Instinkttheorien ist gemeinsam, dass Aggression als spontan und angeboren angenommen wird. Triebe sind ein ausschließlich menschliches Phänomen und müssen vom Instinkt unterschieden werden, der biologisch determiniert ist und nicht – wie der Trieb – durch Bedürfnis, Befriedigung und eine somatische Ebene konstituiert ist (Varbelow, 2000). Die Ursache für aggressives Verhalten wird somit im Inneren des Menschen verortet (Scheithauer & Hayer, 2007).

Für Sigmund Freud, als einem der Hauptvertreter der Triebtheorie, ist Aggression ein angeborener, spontaner Trieb, der dem Todestrieb (Thanatos) zugeordnet wird. Der Aggressionstrieb gleicht einem nach außen angewendeten Todestrieb (Pilz & Moesch, 1975). In der Theorie heißt es, dass der Eros (Lebenstrieb) und der Todestrieb (Thanatos) zusammenwirken, während der Lebenstrieb den Todestrieb unschädlich machen will.

Aggressivität ist der Theorie nach eine Verhaltensweise einer Person sich selbst oder anderen gegenüber, die jedoch mit keinem der zwei Triebkonzepte gleichgesetzt ist (Schuster & Springer-Kremser, 1997). „Die selbstzerstörerischen Neigungen des Menschen müssen durch den Lebenstrieb abgelenkt werden und in Form von Aggression über den motorischen Apparat der Muskulatur nach außen verlegt werden“ (Pilz & Moesch, 1975, S. 23). Jedem Menschen ist demnach die Neigung zu Aggressionen angeboren. Als wichtiges Mittel der Ag-

gressionshemmung wird die Introjizierung, die Verinnerlichung der Aggression, betrachtet. Dies geschieht durch Erziehung und Kultur, die die aggressiven Strebungen eindämmen (Rattner, 1997). Aggression muss dorthin zurückgeschickt werden, wo sie herkommt, nämlich zum eigenen Ich. Durch die Verinnerlichung können Aggressionen nicht abgeleitet werden und führen dann zu Strafbedürfnissen und Schuldgefühlen des Aggressors. Das Gewissen etwa ist eine nach innen gewendete Aggression (Rattner, 1997). Eine weitere Möglichkeit, Aggressionen zu verringern, ist der Aufbau von Bindungen und Beziehungen (Pilz & Moesch, 1975).

Verhaltensbiologische Theorien wurden aus Beobachtungen im Tierreich entwickelt und gehen davon aus, dass Aggression ein angeborener Instinkt ist, der der Arterhaltung und Anpassung an Umweltbedingungen dient. Ein wichtiger Vertreter dieser Theorie ist Konrad Lorenz, der Instinkte als Bestandteile des genetischen Erbes sieht, die von Schlüsselreizen aus der Umwelt hervorgerufen werden (Scheithauer & Hayer, 2007). Aggression ist demnach ein normales Verhalten, ein Kampftrieb, der nur und ausschließlich auf Artgenossen gerichtet ist (Pilz & Moesch, 1975) und das Überleben sichert. Nolting (1987) meint, dass Menschen, im Gegensatz zu Tieren, keine angeborenen Hemmungen besitzen, die sie davon abhalten, den Gegner ernsthaft zu verletzen.

Die Unterschiede zwischen Freud und Konrad Lorenz bestehen im Wesentlichen darin, dass Lorenz Instinkte als arterhaltend ansieht, während Freud dem Todestrieb eine Selbstzerstörungstendenz zuspricht (Nolting, 1987).

Kritik an der Theorie kommt von Bandura, der meint, dass der Mensch im Vergleich zu Tieren mit weniger angeborenen Gewohnheiten, aber größeren

Lernmöglichkeiten ausgestattet ist, und deshalb nicht angenommen werden kann, dass Menschen einfach instinktiv auf auslösende Hinweisreize reagieren. Kognitive Prozesse würden angeborene Auslöse- und Hemmmechanismen kontrollieren und ersetzen (Bandura, 1979).

Katharsishypothese

Der Begriff der „Katharsis“ bedeutet Reinigung und geht auf Aristoteles zurück, der die reinigende Wirkung griechischer Tragödien auf die emotionale Konstitution der Zuseher beschreiben wollte (Pilz & Moesch, 1975; Dann, 1971). Katharsis ist generell eine emotionale Erleichterung (Zimbardo, 1992). Die Katharsishypothese ist das gemeinsame Element der Trieb- und Instinkttheorien und geht davon aus, dass ein erregter Aggressionstrieb so lange motivierend wirkt, bis er sich durch aggressive Handlungen entladen kann. Die Ausführung der aggressiven Handlung soll demnach den Trieb reduzieren, wobei die Energieentladung als Katharsis bezeichnet wird (Bandura, 1979). Die Wahrscheinlichkeit weiterer Aggressionen nach der Katharsis wird als verschwindend gering angenommen (Pilz & Moesch, 1975).

Nach einer Revision der Theorie kann die stellvertretende oder unmittelbare Teilnahme an aggressiven Handlungen nun verschiedene, voneinander unabhängige Wirkungen haben, nämlich Reduzierung des Aggressionslevels, Verstärkung der aggressiven Reaktion oder eine Veränderung der Hemmstärke (Bandura, 1979).

Der Katharsishypothese wird jedoch laut Zimbardo (1992) eher nur eine „literarische und deskriptive Qualität und die Möglichkeit von Ex post facto-

Erklärungen“ (S. 163) zugestanden, jedoch wenig Nutzen für die Vorhersage und Regulierung aggressiven Verhaltens.

Während die Trieb- und Instinkttheorien die Ursachen für aggressive Verhaltensweisen im Menschen selbst verorteten, gehen neuere Theorien verstärkt auf externe Ursachen ein.

1.1.4.2.2 Frustrations-Aggressions-Theorie

Die Frustrations-Aggressions-Theorie geht auf die Forschergruppe Dollard, Doob, Miller, Mowrer und Sears (1961) zurück und besagt, dass Aggression immer eine Folge von Frustration ist und Frustration immer zu einer Form von Aggression führt. „Als Frustration gilt dabei die Störung einer bestehenden zielgerichteten Aktivität; als Aggression gilt jede Verhaltenssequenz, die auf die Verletzung einer Person oder eines Ersatzobjektes abzielt“ (Selg et al., 1997, S. 23). Aggression ist also vor allem dazu da, Schaden zuzufügen, was nach Bandura (1979) eine Verkürzung darstellt. In der Theorie wird davon ausgegangen, dass sich die Aggressionsneigung primär gegen die frustrierende Ursache richtet, mit der Einschränkung, dass die Bestrafungserwartung für aggressive Handlungen gering ist (Pilz & Moesch, 1975). Der Theorie nach würde die Androhung einer Strafe die Frustration nur weiter steigern, da dies als „Störung einer zielgerichteten Aktivität“ interpretiert werden kann (Verres & Sobez, 1980).

Aggression manifestiert sich jedoch nicht nur in feindseligen Handlungen, sondern auch in der Fantasie, im Traum oder in einem Plan von Rache (Dollard et al., 1961). „Eine manifeste Aggression wird erst dann unwahrscheinlicher,

wenn die Intensität der Aggressionshemmung (welche vom Ausmaß der Bestrafung abhängt) größer ist als die Summe der von der ursprünglichen Frustration und der Frustration der Aggressionstendenz ausgelösten Aggressionbereitschaften“ (Werbik, S. 100). Die Aussicht auf Bestrafung würde demnach die Wahrscheinlichkeit des Auftretens aggressiver Handlungen verringern.

Zu kritisieren ist an der Theorie, dass nicht jede Frustration gleich zu Aggression führen muss. Diese Aussage wurde auch in einer späteren Version der Theorie abgeschwächt. Frustration kann somit verschiedene Verhaltensweisen bedingen, wovon eine Aggression ist. Als mögliche alternative Verhaltensweisen unter Frustrationsbedingungen gelten Ersatzhandlungen, Rückzug, Selbstvorwürfe, Humor, Phantasiebefriedigung aber auch konstruktives Verhalten und der Versuch einer Konfliktlösung (Nolting, 1987). Frustration wird von den Autoren auch nicht qualitativ in äußere Störungen oder intrapsychische Spannungs- und Betroffenheitsreaktionen unterschieden (Verres & Sobez, 1980). Zudem erscheint die Konsequenz aus der Theorie, nämlich Kindern alle Frustrationen zu ersparen, weder möglich noch unbedingt wünschenswert, da „Frustrationstoleranz“ – die „erlernbare Fähigkeit zum längeren Ertragen einer Frustration, ohne dass der Versuch gemacht wird, die Ursache einer Frustration zu beseitigen oder auf anderen Wegen Befriedigung zu erhalten“ (Schaub & Zenke, 2000, S. 224) – als wichtige Komponente im sozialen Leben niemals erworben werden kann. Konstruktive Bewältigung von Frustrationen wäre eher angebracht. Selg et al. (1997) gehen davon aus, dass eine frustrationsfreie Erziehung über die Nachgiebigkeit gegenüber kindlichem Verhalten und falsch verstandene Toleranz gegenüber aufkommenden Aggressionstendenzen zu vermehrten Aggressivitäten führen würde. Eine Unterbrechung einer aggressiven Handlung aufgrund der Anti-

zipation einer Bestrafung müsste konsequenterweise zu einem nochmaligen Anstieg der Aggressionstendenz führen (Werbik, 1971).

An diesem Aspekt setzen nun Lerntheorien an und betonen, dass menschliches Verhalten nicht zwingend durch äußere Einflüsse gesteuert wird, sondern Lernerfahrungen zu einer Modifikation des Verhaltens führen und neue Reaktionsweisen erlernt werden können.

1.1.4.2.3 Lerntheorien

In den Lerntheorien wird davon ausgegangen, dass aggressives Verhalten durch die soziale Umwelt und deren Bedingungen erworben, hervorgebracht und verändert wird. Das Verhalten von Menschen wird als aktiver Prozess aufgefasst, der von innerpsychischen Prozessen wie Motivation, Emotion und komplexen Denkvorgängen gesteuert wird (Verres & Sobez, 1980). Der Begriff des Lernens bezeichnet hierbei vor allem relativ andauernde Verhaltensänderungen aufgrund von Erfahrungen bzw. aufgrund von Prozessen, die die Wahrscheinlichkeit, dass ein Verhalten überhaupt auftritt, bestimmen (Pilz & Moesch, 1975; Nolting, 1987).

Prominente Vertreter der lerntheoretischen Auseinandersetzung mit Aggression sind Pawlow, Skinner und Thorndike sowie Bandura, der den Begriff des Lernens am Modell geprägt hat.

Die Theorie des sozialen Lernens geht davon aus, dass jede Art aversiver Erfahrung zu einem generellen Erregungszustand führt. Dieser leitet zu verschiedenen Verhaltensweisen über, die von der Lerngeschichte der betreffenden Person abhängen (Zimbardo, 1992). Aggressives Verhalten kann der Theorie nach ge-

nau vorhergesagt werden, wenn sozialer Kontext (Kirche vs. Ghetto), Zielpersonen (Polizist vs. Obdachloser), Rolle der ausführenden Person und andere Hinweisreize, die potentielle Konsequenzen für aggressives Verhalten haben, bekannt sind (Bandura, 1979).

Lernen am Modell

Durch Beobachtung wird nach Bandura (1976) eine Vorstellung darüber gewonnen, wie ein bestimmtes Verhalten durchgeführt wird. Die Fähigkeit zum Beobachtungslernen wird aus der Sicht des sozialen Lernens durch „diskriminierende Beobachtung, Gedächtnisverschlüsselung, Koordinierung des ideomotorischen und sensomotorischen Systems und Urteilsfähigkeit hinsichtlich der Konsequenzen des Nachbildungsverhaltens“ erlernt (Bandura, 1976, S. 217). Lernphänomene, die sich aus der unmittelbaren Erfahrung ergeben, würden der Theorie nach auch stellvertretend hervorgerufen werden, indem andere Personen beobachtet werden. „Auf der Grundlage von durch Beobachtung gewonnenen Regeln verändern Menschen die Ausrichtung ihres Urteils, begriffliche Schemata, Sprachstile, die Strategien von Informationsverarbeitungsprozessen und viele andere kognitive Funktionen“ (Bandura, 1976, S. 216). Durch Modelle werden somit nicht nur neue Verhaltensweisen erlernt, sondern auch vorhandene Handlungsschemata aktiviert (Nolting, 1987) und neue Verhaltensweisen generiert (Bandura, 1976). Als wichtigste Modelle gelten dabei die primären Bezugspersonen.

Durch Beobachtung werden Verhaltensweisen auch verändert. Modellierende Einflüsse haben vor allem eine informative Funktion, und Beobachter nehmen eher symbolische Repräsentationen dieser Einflüsse und weniger Reiz-

Reaktions-Assoziationen auf. Beim Auftreten derartiger Einflüsse spielen Aufmerksamkeit, Gedächtnis, motorische Reproduktion sowie Verstärkungs- und Motivationsprozesse eine entscheidende Rolle (Bandura, 1976). Psychische Vorgänge werden in Form „kontinuierlicher reziproker Interaktion von Verhaltensweisen und ihren kontrollierenden Bedingungen“ (Bandura, 1979, S. 59) aufgefasst. Verhalten und Umwelt stehen somit in einem wechselseitigen Austausch und bedingen und modifizieren sich gegenseitig. Verhalten kann demnach sowohl durch unmittelbares Erfahren als auch durch Beobachtung anderer und aufgrund von Konsequenzen, die sie erlebt haben, erlernt werden (Bandura, 1979). Aggression wird als ein „komplexes Ereignis“ definiert, „das sowohl Verhaltensweisen, die schädliche und destruktive Folgen haben, als auch Prozesse sozialer Einbettung einschließt“ (Bandura, 1979, S. 19). In dieser Definition wird die Rolle der Zuschreibung einer Handlung als „aggressiv“ betont. Diese Zuschreibungsprozesse erfolgen sowohl vom Aggressor als auch von beobachtenden Personen.

Lernen am Effekt

Dieser Teilbereich des sozialen Lernens entspricht der operanten oder instrumentellen Konditionierung, steht in der Tradition von Skinner und Thorndike und meint, dass Verhaltensweisen durch antizipierte oder wahrgenommene Konsequenzen erlernt werden. Das Modell orientiert sich dabei an Thorndikes „Law of Effect“, das besagt, dass die Konsequenzen einer Reaktion bestimmen, ob eine Reaktion aufgenommen wird, wobei auch Motivation eine große Rolle spielt (Lefrancois, 1994). Angestrebte Effekte können dabei Durchsetzung und Gewinn, Beachtung und Anerkennung, Abwehr, Verteidigung und Schutz, Span-

nungsreduktion oder Spannungserzeugung, aber auch Selbstbewertung sein. „Bei all diesen Effekten wird auch der Schaden und der Schmerz des Opfers angestrebt; sonst wäre es ja keine Aggression“ (Nolting, 1987, S. 97).

Kognitives Lernen

Das kognitive Lernen geht davon aus, dass Menschen Sinnzusammenhänge erlernen. Begriffslernen, Regellernen und Problemlösen fallen in diese Sparte. Das Lernen verläuft in kleinen Schritten, da an das Vorwissen angeknüpft werden muss. Nolting fasst die Bedeutung der drei verschiedenen Lerntheorien zusammen: „Hat das Lernen am Modell seine besondere Bedeutung in einem ökonomischen Erwerb neuer Verhaltensweisen und das Lernen am Effekt in der Ausbildung von Verhaltensgewohnheiten, so kommt das kognitive Lernen vor allem beim *Interpretieren und Bewerten von Situationen* sowie im bewußten *Planen und Steuern des eigenen Handelns* zur Geltung“ (Nolting, 1987, S. 105).

Lerntheorien sind derzeit in der theoretischen Auseinandersetzung mit aggressivem Verhalten favorisiert, da sie Ansatzmöglichkeiten für Prävention und Intervention bieten.

1.1.4.3 Aspekte aggressiven Verhaltens

Im Folgenden wird das biopsychosoziale Modell der Entstehung von Verhaltensproblemen beschrieben und im Anschluss werden Forschungsergebnisse angeführt, die jeweils einem oder mehreren der Modellfaktoren zuzuordnen sind.

1.1.4.3.1 Das biopsychosoziale Modell der Entstehung von Verhaltenproblemen

Das Modell geht vom Zusammenwirken verschiedener Faktoren aus. Zum einen sind dies biologische, zum anderen psychische und soziale Faktoren.

Biologische Faktoren

Zu den organischen Faktoren zählen Veränderungen in der Gehirnstruktur, Probleme bei der Übermittlung von Nervensignalen und Hirnstoffwechsel, genetische Ursache sowie der Einfluss von Medikamenten und anderen Substanzen (Sheehy & Cournos, 1998).

Soziokultureller Kontext

Das Modell geht davon aus, dass der sozioökonomische Standort in der Kindheit Einfluss auf Verhaltensprobleme in der Jugend hat. Kinder die in einer Familie mit niedrigem sozioökonomischem Status aufwachsen und zudem keine Förderung erhalten, zeigen in der Jugend häufig auffälliges Verhalten (Dodge & Pettit, 2003). Frühe Lebenserfahrungen, vor allem mit Eltern, Geschwistern, Gleichaltrigen und Institutionen wie der Schule stellen einen Faktor dar, der Einfluss auf die spätere Entwicklung hat. Zurückweisungen, Misserfolge sowie eine raue Behandlung in der frühen Kindheit können das Risiko von Verhaltensproblemen erhöhen (Dodge & Pettit, 2003).

Kognitive und emotionale Faktoren

Die Persönlichkeit, Temperament, Gefühle und Phantasien eines Menschen, sowie auch seine Denkprozesse und Lernerfahrungen können Risikofaktoren für

die Entwicklung von Verhaltensproblemen sein. Impulsive Menschen, die zudem eine rigide Informationsverarbeitung besitzen, sind anfälliger, Verhaltensschwierigkeiten zu entwickeln (Sheehy & Cournos, 1998).

Das biopsychosoziale Modell geht nun davon aus, dass all diese Faktoren bei der Entstehung von Verhaltensproblemen zusammenwirken. „Seelische Vorgänge – einschließlich Stimmung, Lernen und Verhalten – sind von einem funktionsfähigen Organ abhängig. [...] Umgekehrt können psychische Prozesse einen starken Einfluss auf den Körper ausüben; sie können zum Beispiel über die Neurotransmitter, die die Kommunikation innerhalb des Gehirns und Nervensystems steuern, Veränderungen in der Funktionsweise des Immunsystems bewirken“ (Sheehy & Cournos, 1998, S. 19).

1.1.4.3.2 Forschungsergebnisse zu aggressiven Erscheinungsformen

Huesmann und Eron (1984) zeigten anhand einer 22 Jahre umspannenden Längsschnittstudie, dass Aggression in jungen Jahren vor allem beim männlichen Geschlecht einen guten Prädiktor für Aggressivität in späteren Jahren darstellt. Die Stabilität der Aggression ist unabhängig von Messmethode, Informanten, Situation und Zeit. Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen Aggression im Alter von acht Jahren und späteren kriminellen Vergehen. Schaeffer, Petras, Ialongo, Poduska und Kellam (2003) identifizierten verschiedene Verläufe der Aggression. Sie führten eine Langzeitstudie mit 297 Buben durch. Der erste Erhebungszeitpunkt fand in der ersten Schulstufe statt. Im Folgenden wurden jährlich bis zur siebenten Schulstufe Testungen abgehalten. Erhoben wurden Aussagen der Lehrkräfte zu aggressivem Verhalten der Kinder, Konzentration und Zurückweisung durch andere Kinder. Bei einem Follow-up im Alter

von 19/20 Jahren wurden die Buben in einem strukturierten klinischen Interview befragt, um antisoziale Persönlichkeitsstörungen zu identifizieren. Im Anschluss wurden sie vier verschiedenen Gruppen zugeteilt. Die erste Gruppe Probanden bestand aus jenen, die eine chronisch hohe Aggression zeigten. Ihr aggressives Verhalten trat schon in der ersten Klasse Grundschule auf, blieb die gesamte Grundschule lang sehr hoch und nahm ab der zweiten Klasse Mittelschule etwas ab. Ihr Risiko für spätere asoziale Probleme war erhöht. Eine zweite Gruppe mit einem mittleren Level an aggressiven Verhaltensweisen blieb auf diesem Niveau, allerdings mit einem leichten Anstieg zwischen der ersten und der siebenten Schulstufe. Eine dritte Gruppe von Buben zeigte niedrige Aggressionswerte in der ersten Schulstufe, während sie in der siebenten Schulstufe deutlich höhere Werte aufwies. Die vierte Gruppe bestand schließlich aus jenen Buben, die während der Zeitspanne zwischen erster und siebenter Schulstufe einen konstant niedrigen Aggressionslevel hielten. Die Ergebnisse der Langzeitstudie machen deutlich: je höher die Aggressivität schon in jungen Jahren ist, desto schlechter die Prognose für die Adoleszenz. Präventionsprogramme sollten somit möglichst früh eingesetzt werden.

In sozialer Hinsicht wird der Erziehungsstil als ein Element angesehen, das sich auf das Auftreten aggressiver Verhaltensweisen auswirkt. Laut Nolting (1987) ist ein abweisend-frustrierendes Erziehungsverhalten ungünstig für die Gewissensbildung der Kinder, wodurch sich auch keine stabilen Aggressionshemmungen aufbauen können. Häufige Frustrationen führen dazu, dass weitere Frustrationen erwartet werden und sich damit auch eine verzerrte Wahrnehmung entwickelt. Dodge (1980) fand mittels einer Stichprobe mit männlichen Probanden heraus, dass sich aggressive und nicht aggressive Buben darin unterscheiden,

dass sie mehrdeutiges Verhalten eines Gleichaltrigen in unterschiedlicher Weise auffassen. Während nicht aggressive Kinder das Verhalten des Kollegen als freundlich deuteten und dementsprechend darauf reagierten, werteten aggressive Kinder das Verhalten eher als feindselig und reagierten mit aggressiven Verhaltensweisen.

Antisozial-aggressive Personen tendieren auch laut Slaby und Guerra (1988) dazu, soziale Probleme in spezieller Weise zu lösen. Sie definieren Probleme häufiger in einer feindseligen Art, nehmen feindselige Ziele des anderen an, suchen nach wenig zusätzlichen Fakten, um ihre Hypothese zu untermauern und generieren alternativ wenige „beste“ und „zweitbeste“ Lösungsmöglichkeiten, die als effektiv gelten. Sie antizipieren kaum Konsequenzen für Aggression. Antisozial-aggressive Menschen haben zudem ein Set von Überzeugungen den Gebrauch von Aggression betreffend. Diese Überzeugungen schließen die Annahmen ein, dass Aggression eine legitime Antwort ist, dass Aggression die Selbstachtung steigert, ein negatives Image vermeidet und nicht zum Leiden des Opfers führt. Kinder, die generell feindseligere Wissensstrukturen aufweisen, verarbeiten laut Salzer Burks, Laird, Dodge, Pettit und Bates (1999) auch soziale Informationen eher in einer ebenso feindseligen Weise und zeigen häufiger externalisierende Probleme. Das Verhalten von Kindern mit anfänglichen Problemen in der sozialen Informationsverarbeitung führt schließlich dazu, von ihren Kollegen zurückgewiesen zu werden. Dadurch wird wiederum der Weg, wie Kinder Informationen in künftigen sozialen Situationen verarbeiten, verändert. Sie tendieren dann eher dazu, Interaktionen als feindselig zu beurteilen, was wiederum zu aggressivem Verhalten führt (Dodge et al., 2003).

Die Entwicklung von sozialen Problemlösungsstrategien kann laut Keltigan-gas-Järvinen & Pakaslahti (1998) die Stabilität oder Änderung von aggressivem Verhalten sehr gut vorhersagen. Aggressive Personen seien demnach durch aggressive Strategien in Kindheit und Adoleszenz sowie durch ein geringes Repertoire an konstruktiven Lösungsansätzen geprägt. Aggression scheint nach Huesmann und Eron (1984) zudem ein Prädiktor für intellektuelle Fähigkeiten zu sein. Im Alter von acht Jahren war die Korrelation zwischen Aggression und IQ bei den Buben bei $-.27$, bei Mädchen $-.32$. Diese Korrelationen hielten auch nach 22 Jahren. Malti (2006) fand, dass der sozioökonomische Status negativ mit Aggression und auch mit dem Niveau des Selbstkonzepts zusammenhängt. Sie konnte jedoch keine Geschlechtseffekte in den Variablen Aggression, Selbstkonzept und soziale Kompetenz nachweisen.

Jugendliche, die andere als Opfer betrachteten, sahen sich selbst eher nicht in der Opferrolle, während jene, die andere nicht dieser Kategorie zuordneten, tendenziell eher als Opfer wahrgenommen wurden (Card, Hodges, Little & Hawley, 2005). Die Autoren testeten 351 Kinder der sechsten Schulstufe mittels Fragebögen. Die Kinder sollten zudem jene Schüler der Klasse nominieren, die sie in der Opferrolle sahen. Die Forschergruppe erklärt die Ergebnisse damit, dass Jugendliche, die sich in einer starken Opferrolle befinden, das Verhalten ihrer Kollegen nicht als Schikane empfinden. In Präventionsprogrammen sollte daher mehr Aufklärungsarbeit geleistet werden. Es gilt Kinder über ihre Rechte zu unterrichten.

Rodkin, Farmer, Pearl & Van Acker (2006) fanden einen Zusammenhang zwischen Kindern, die in einer generell aggressiv bzw. nicht aggressiv bezeich-

neten Klasse sind, und deren Einstellung zu Aggressivität von Gleichaltrigen. 991 Kinder der vierten bis zur sechsten Schulstufe nahmen an der Untersuchung teil. Die Erhebung beinhaltete Ratings der Lehrer bezüglich Popularität der Schüler und deren aggressives Verhalten. Zudem wurden Schüler befragt, inwiefern Kleingruppierungen in ihrer Klasse existieren und welche Mitschüler sie als „cool“ bezeichnen würden. Kinder, die in Kleingruppen integriert sind, die als aggressiv eingestuft werden, nannten eher jene Mitschüler als „cool“, die beliebt und aggressiv waren. Kinder in Klassen, die als nicht-aggressiv eingestuft waren, bezeichneten jene Gleichaltrigen als „cool“, die beliebt und nicht aggressiv waren. Mädchen nominierten häufiger beliebt-aggressive Buben als „cool“, obwohl nur eine Minderheit (25 Prozent) überhaupt einen Buben als „cool“ bezeichnete. Diesen Effekte entdeckten auch Card et al. (2005). Sie fanden heraus, dass Mädchen eine differenziertere Einschätzung darüber abgeben können, wer als beliebt oder als unbeliebt gilt. Sie stellten zudem einen hohen Konsens zwischen Mädchen fest, welche Buben beliebt oder unbeliebt waren.

Es zeigte sich, dass Gleichaltrige Musterschüler als „cool“, athletisch, als Führungspersönlichkeiten, kooperativ, fleißig, nicht schüchtern und auch nicht aggressiv betrachten, während Schlägertypen als „cool“, athletisch aber antisozial wahrgenommen werden. Musterschüler bezeichnen sich selbst als nicht aggressiv und akademisch fähig, während sich Schlägertypen als populär, aggressiv und körperlich überlegen betrachten. Selbst- und Fremdbild stimmen hier somit ziemlich überein. Hochaggressive Buben können somit durchaus zu jenen Grundschulern zählen, die populär sind und ein großes soziales Netzwerk haben (Rodkin, Famer, Pearl & Van Acker, 2000).

Die vorliegenden Studien zeigen, dass aggressives Verhalten ein sehr stabiles Verhalten darstellt, weshalb schon früh Präventionsmaßnahmen gesetzt werden sollten. Diese sollten vor allem das Repertoire an Problemlösungsstrategien der Kinder erhöhen, so dass sie bei der Bewertung sozialer Situationen aus einem reichhaltigeren Angebot an Lösungsmöglichkeiten schöpfen können. Aggression ist zudem ein soziales Phänomen und hängt stark mit sozialen Fertigkeiten zusammen. In den folgenden Abschnitten werden zunächst der Begriff der sozialen Kompetenz und ihre Entwicklung erläutert. Anschließend werden Forschungsergebnisse, den Zusammenhang soziale Kompetenz und Aggression betreffend, dargestellt.

1.1.5 Soziale Kompetenz

Kompetenz ist eine „Fähigkeit, verschiedene komplexe Verhaltensweisen zur Lösung einer Aufgabe einzusetzen“ (Herbert, 1999, S. 12). Verhaltensweisen müssen somit verfügbar sein und in konkreten Situationen angewendet werden können. Soziale Kompetenz bezieht all jene Fähigkeiten mit ein, die in der Interaktion mit anderen eine Rolle spielen. Sie unterstützt die Perspektivenübernahme, aus vergangenen Erfahrungen lernen zu können und diese Lernerfahrungen in einem sich ständig verändernden sozialen Umfeld anzuwenden (Semrud-Clikeman, 2007). Diese Definition zeigt bereits, dass soziale Kompetenz ein sehr komplexes Phänomen ist, das viele Komponenten in sich trägt.

Sozial kompetente Kinder sind nach Herbert (1999) besser in der Lage, mit provokativen Situationen fertig zu werden. Dazu würden sie „Kompromissbereitschaft, Überzeugung, Entspannung, Humor und andere angemessene Reaktionen“ (Herbert, 1999, S. 11) einsetzen. Dies führt dazu, dass Provokationen ent-

schärft und ihr eigenes Selbstwertgefühl gestärkt wird. Sozial kompetentes Verhalten geht damit einher, „Verhaltensweisen anderer Menschen vorauszusehen und zu deuten“ (Herbert, 1999, S. 8). Dies steht im Einklang mit Semrud-Clikeman (2007), die soziale Kompetenz als Grundstein für zukünftige Erwartungen in soziale Situationen sieht. Sie geht davon aus, dass auf diesen Erwartungen Vorstellungen eigenen Verhaltens aufgebaut werden.

Sozial inkompetente Kinder beschreibt Herbert (1999) als wenig flexibel in ihren Problemlösungsmöglichkeiten, was zu sozialem Rückzug, Scheu, Isolation oder aggressivem Verhalten führt. „Schulische Leistungen, psychische Gesundheit und emotionales Wohlbefinden, Anpassung an die Schulsituation, Regel-treue sowie Beziehung zu Gleichaltrigen und zu Erwachsenen sind einige Bereiche, die durch extreme und andauernde soziale Defizite nachhaltig gestört werden“ (Herbert, 1999, S. 11). Im Extremfall entwickelt sich eine Störung des Sozialverhaltens, die mit provozierten Streitigkeiten, Schlägereien mit anderen Kindern, Stehlen und Lügen einhergeht. Aggression ist eine Komponente, die hier zu Tage tritt (Klein & Shaffer, 1998). Barbarin et al. (2006) fanden heraus, dass der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie einen Einfluss auf soziale Kompetenzen von Vorschulkindern ausübt. Je mehr Ressourcen die Kinder zur Verfügung haben, desto eher können sie soziale Verhaltensweisen entwickeln. Je niedriger der sozioökonomische Status der Familie ist, desto eher können sich Verhaltensprobleme entwickeln.

Aspekte, die soziale Kompetenz von Kindern vorhersagen können, sind nach Diener & Kim (2003) das Temperament des Kindes, seine Selbstregulationsfähigkeit und die Anwesenheit eines ähnlich reagierenden Klassenkollegen. Fünf

Monate hindurch wurden von den Autorinnen Verhaltensbeobachtungen an Müttern mit ihren Kindern in Spielsituationen durchgeführt. Zudem sollten die Mütter Aussagen über Temperament, Selbstregulationsfähigkeit und Bindungsverhalten ihres Kindes machen. Diese Berichte wurden durch Vorschullehrer ergänzt, die nach vier Monaten Stellungnahmen über die soziale Kompetenz der Kinder abgaben. Demnach haben Kinder, die eher gehemmt sind, wenn es darum geht, ihrem Ärger Luft zu machen, Probleme bei der Selbstregulationsfähigkeit. Diese Eigenschaft, gepaart mit einer sehr trennungsängstlichen Mutter, die wenig positive Unterstützung beisteuert, führte in der Untersuchung von Diener und Kim (2003) dazu, dass Kinder weniger prosoziale Verhaltensweisen zeigten.

Kinder, die sich leicht ärgern und wenig Selbstregulationsfähigkeit besitzen, haben zudem laut Diener und Kim (2003) ein erhöhtes Risiko zu externalisierten Verhaltensweisen und weniger prosoziales Verhalten. Geringe Selbstregulationsfähigkeit hängt nach Langmaack (2004) damit zusammen, dass das Ich-Bewusstsein, also das Wissen um die eigene Person und die eigenen Gefühle und Auswirkungen des Tuns auf andere, nicht ausreichend entwickelt ist. Ich-Bewusstsein wird als Voraussetzung für Ich-Kontrolle gesehen, was wiederum zu Ich-Steuerung führen soll. Das eigene Verhalten steuern zu können, kontrolliert Handlungen zu setzen und auch die Auswirkungen antizipieren zu können wird wiederum als Voraussetzung für soziale Kompetenz angesehen.

Ein wichtiger Aspekt der sozialen Kompetenz ist die emotionale Kompetenz, die sich als „Selbstwirksamkeit in emotionsauslösenden sozialen Transaktionen“ (Saarni, 2002, S. 10) äußert. Selbstwirksamkeit wiederum stellt die Fähigkeit und Fertigkeit dar, ein erwünschtes Ergebnis zu erreichen. In sozialen Interaktio-

nen kommt es darauf an, die eigenen Emotionen zu regulieren, die Emotionen des Gegenübers zu antizipieren und dann entsprechend darauf zu reagieren.

Geprägt wurde der Begriff der emotionalen Kompetenz und vor allem der „Emotionalen Intelligenz“ Ende der 90er-Jahre von Daniel Goleman. Er subsumiert unter den Begriff der emotionalen Intelligenz Selbsterkenntnis, emotionale Selbstkontrolle, Motivation, Empathie und den Umgang mit Emotionen anderer. Selbsterkenntnis sieht er dabei als grundlegende emotionale Kompetenz. Erst wenn eigene Gefühle erkannt werden können und bewusst sind, können diese reguliert werden. Zudem können erst dann Gefühle anderer verstanden und nachempfunden und entsprechend auf diese Emotionen reagiert werden. Um dies zu bewerkstelligen braucht es Motivation (Goleman, 2001). Darauf wird auch bei Shapiro (2000, S. 201) verwiesen: „Eine Grundannahme über die emotionale Intelligenz ist, daß die Bedeutung des Erlernten mit darüber entscheidet, ob es auch tatsächlich aufgenommen wird.“

1.1.5.1 Die Entwicklung der sozialen Kompetenz

Soziale Kompetenz entwickelt sich über einen sehr langen Zeitraum, beginnend im Kleinkindalter. In diesem Lebensalter lernen Kinder ihre Umgebung mit Hilfe von sensorischen Inputs zu verstehen und erfahren, wie sie jene Dinge bekommen, die sie benötigen. Kinder lernen auch erst nach und nach zu unterscheiden, von wem sie emotionale Zuwendung erhalten und ob diese Person jemand von Bedeutung für sie ist. Diese Assoziation ist die erste soziale Erfahrung des Kindes (Semrud-Clikeman, 2007).

Im Kleinkindalter bis ins Vorschulalter liegen dem sozialen Verstehen und der sozialen Kompetenz mehrere Aspekte, wie die Bindung zu Eltern und Erzieher, sowie das Temperament des Kindes zugrunde. Die Fähigkeit, das Verhalten, Gefühle und Wahrnehmungen zu kontrollieren, wird wichtig für die Entwicklung sozialer Beziehungen. Eine Bindung zu Eltern und Lehrern aufbauen zu können, scheint ein Prädiktor zu sein für spätere Beziehung zu Gleichaltrigen und der Fähigkeit, sozial kompetent zu werden. Der Vorschüler muss nicht nur die Bindung an die Bezugsperson und die Ablösung von ihr meistern, sondern auch lernen, sein Verhalten zu regulieren und die Perspektive eines anderen zu verstehen (Semrud-Clikeman, 2007). In dem Alter wächst auch die Vorliebe dafür, sich in gleichgeschlechtlichen Gruppen zusammenzufinden. Durch die Gruppendynamik entwickeln und stärken Kinder Vertrauen und Zugehörigkeitsgefühle (Shapiro, 2000). Um sich in einer Gruppe zurechtzufinden, müssen jedoch verschiedene Regeln und Strategien beherrscht werden. Studien ergaben, dass Vorschulkinder, die in Spielsituationen prosoziale Verhaltensweisen wie Anbieten, Vorschlagen und Helfen zeigen, mitunter auch negative Verhaltensweisen wie Wegnehmen, Behindern und Beleidigen benutzen. Dies legt die Vermutung nahe, dass in dem Alter die Grenzziehung zwischen prosozialen und antisozialen Verhaltensweisen noch nicht klar ist, und Kinder erst allmählich lernen, wie sie ihre Strategien einsetzen können (Hawley, 2002).

Im Schulalter werden Kinder mit neuen Lebenswelten wie die Schule selbst konfrontiert, und in dieser müssen sie nicht nur ihr Wissensrepertoire erweitern, sondern auch einen Platz innerhalb der Klassengemeinschaft finden. Kooperationsfähigkeit muss in der Interaktion mit anderen Kindern erlernt und geübt werden. In Spielsituationen werden gemeinsame Pläne zu einem wichtigen Element.

Einen gemeinsamen Plan zu erstellen ist schwierig, da Kinder mit unterschiedlichen Interessen und Erwartungen in eine Spielsituation gehen und diese erfüllt haben möchten. Kinder müssen erst lernen, dass es unterschiedliche Auffassungen und Absichten gibt, die nach einer Lösung verlangen. Wenn sie keine Kooperationsbereitschaft zeigen, werden sie als Spielpartner oft vernachlässigt (Krappmann, 1997; Shapiro, 2000). Zudem entwickelt sich in Gruppen eine Reihe unausgesprochener Normen, Rituale und Regeln, die das Gefühl der Zugehörigkeit fördern. Diese Normen und Regeln müssen beachtet werden, sonst wird man aus der Gruppe ausgeschlossen (Langmaack, 2004). Das Aushandeln von Handlungsplänen führt zwangsläufig dazu, dass es zu einer Weiterentwicklung und zum gezielten Einsatz von Sprache kommt. Kinder lernen, „ihre Sprache auf das wechselseitige Informationsbedürfnis auszurichten und zu präzisieren, um Missverständnisse über gemeinsame Vorhaben und über ihre Beziehungen zueinander zu vermeiden“ (Krappmann, 1984). Gelingt diese Anpassung nicht, kann es zu Missverständnissen und folglich zu Konflikten kommen.

In diesem Zusammenhang werden auch moralische Vorstellungen weiterentwickelt. Anliegen anderer und deren Eigenarten müssen respektiert werden. Im Umgang mit anderen Kindern gilt es zu entscheiden, in welcher Weise was und wie getan werden soll. Kinder lernen Vereinbarungen zu treffen, stellen Regeln auf oder übernehmen die Regeln anderer. Die Vorstellung von Gerechtigkeit ist im Grundschulalter noch stark von der „Idee der Gleichheit“ (Krappmann, 1997, S. 90) geprägt. Ressourcen müssen zu gleichen Teilen vergeben werden. Dies gilt auch für das Ausmaß an Strafen bei Regelverletzungen. Erst allmählich erkennen Kinder, dass Verschiedenheit von Personen im sozialen Gefüge nicht

ausgeklammert werden darf und Entscheidungen nach allgemeinen Werten und Prinzipien getroffen werden sollten (Krappmann, 1997).

Pianta und Stuhlman (2004) hypothetisierten, dass auch Lehrer einen Einfluss auf die Entwicklung sozialer Kompetenz von Schülern haben. Sie vermuteten einen Zusammenhang im Nahverhältnis, das zwischen Lehrern und Schülern in der Grundschule herrscht, und der Entwicklung der sozialen Kompetenz der Schüler. Um die Fragestellung zu klären wurden 490 Schüler, deren Familien und Lehrkräfte in einer Langzeitstudie in Kindergarten, Vorschule und erster Klasse Grundschule untersucht. Fragebögen zu schulischen Leistungen und Verhaltensproblemen, ausgefüllt durch Lehrer und Eltern der Schüler, wurden durch Verhaltensbeobachtungen der Lehrer – Schüler-Interaktion ergänzt. Mehr Konflikte und weniger Nähe zwischen Schülern und Lehrern führen dazu, dass Kinder eher internalisierte Störungen entwickeln. Dies legt den Schluss nahe, dass auch Lehrer und andere erziehende Personen, wie Kindergarten- oder HortpädagogInnen, einen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern haben, der nicht unterschätzt werden darf.

Soziale Kompetenz ist eine Fähigkeit, die sich in Interaktion mit der Umwelt entwickelt und somit vielfältigsten Einflüssen unterworfen ist. In der Entwicklung sozialer Fertigkeiten spielen soziale Erfahrungen mit Eltern, Gleichaltrigen und Lehrkräften eine entscheidende Rolle. Vor allem die soziale Informationsverarbeitung ist wichtig, da sie bestimmt, welches Verhalten in sozialen Interaktionen gezeigt wird.

Das Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Rubin & Rose-Krasnor (1992)

Rubin und Rose-Krasnor (1992) haben ein Modell der sozialen Informationsverarbeitung erstellt, das die Entwicklung sozialer Kompetenz erklären soll. Sie definieren soziale Kompetenz als eine Menge an sozialen Problemlösungsfähigkeiten. Darunter fallen (1) Sensitivität für interpersonelle Probleme, (2) die Fähigkeit, alternative Lösungen zu generieren, (3) die Fähigkeit, Schritt für Schritt Mittel zur Problemlösung zu finden, (4) die Fähigkeit, Konsequenzen von sozialem Handeln zu artikulieren und (5) die Fähigkeit, Motive und Verhalten anderer zu identifizieren und zu verstehen.

Das Modell geht nun von verschiedenen Phasen im Verarbeitungsprozess aus:

1. Selektieren eines Zieles: Ein soziales Ziel kann sein, dass man die Aufmerksamkeit einer anderen Person erregen möchte, ein Spiel initiieren will oder sich gegen einen Angreifer verteidigen möchte. Ziele jüngerer Kinder sind eher egozentrisch. Sie möchten häufig Kontakte schließen, um Annehmlichkeiten zu bekommen, während Ziele älterer Kinder komplexer und differenzierter sind. Die zunehmende Fähigkeit, die Perspektive anderer zu verstehen führt zu Zielen, die sich mehr auf andere beziehen und idealerweise prosozialer Natur sind.
2. Überprüfung der Umgebung: Der soziale Status, die Art der Beziehung zum Gegenüber und das Alter der Mitspieler entscheiden darüber, welche Strategie angewendet wird. Je älter die Kinder werden,

desto mehr Aspekte der Umgebung können sie aufnehmen und verarbeiten.

3. **Aufgreifen und Selektieren von Strategien:** Diese beiden Vorgänge können automatisch oder bewusst erfolgen. In jedem Fall müssen Strategien zur Verfügung stehen. Neue Vorgangsweisen können durch kognitive Veränderung vorhandener Strategien entstehen. Diese sozialen Strategien werden mit dem Alter immer komplexer und können immer reflektierter auf die jeweilige Situation angepasst werden.
4. **Ausführung der Strategien:** Wenn die Strategie ausgewählt wurde, wird sie ausgeführt, sofern sie nicht durch einen äußeren Umstand unterbrochen wird.
5. **Überprüfung des Ergebnisses:** Am Ende des Prozesses wird die Umgebung überprüft und der Erfolg der Handlung evaluiert. Wenn die Strategie erfolgreich war, ist der Prozess beendet. Bei Misserfolg kann das Kind entweder das Ziel fallen lassen, ein neues alternatives Ziel suchen oder die Vorgangsweise ändern.

Je öfter Kinder diesen Prozess durchlaufen haben und je mehr Erfolge aber auch Misserfolge sie erzielt haben, umso besser und automatisierter laufen die einzelnen Schritte ab, und es kann sich ein reichhaltiges Repertoire an Problemlösungsstrategien entwickeln (Rubin & Rose-Krasnor, 1992). Gelingt dies jedoch nicht, kann es auch zu fehlangepasstem Verhalten, zu Zurückweisung, in der Folge auch zu aggressiven Verhaltensweisen kommen.

Das Verhältnis von Aggression und sozialer Kompetenz soll im folgenden Kapitel näher erläutert werden.

1.1.6 Aggression und soziale Kompetenz

Malti (2006) untersuchte, inwieweit Aggression und das Ausmaß an sozialer Kompetenz in einem Zusammenhang stehen. Sie vermutete einen Konnex zwischen Aggression, Selbstverständnis (Selbstkonzept) und sozialer Kompetenz und fand heraus, dass Aggression nicht mit einem niedrigeren Level im Bereich des Selbstkonzepts einhergeht. Kinder (N = 93) im Alter von 7 bis 11 Jahren wurden befragt. Einem Interview über das eigene Selbstverständnis der Kinder folgten Verhaltensbeobachtungen in Spielsituationen. Ergänzt wurde dies durch Elternfragebögen über das Verhalten ihrer Kinder, speziell deren aggressive Verhaltensweisen und deren soziale Entwicklung. Soziale Kompetenz zeigte in dyadischen Situationen einen negativen Zusammenhang mit Aggression. Erhöhte Aggression ging somit mit erniedrigter sozialer Kompetenz einher. Gruppen mit nichtaggressiven Kindern und einem hohen Level an Selbstverständnis bewiesen mehr soziale Kompetenz als aggressive Kinder mit hohem oder niedrigem Selbstkonzept. Die Ergebnisse zeigten, dass aggressives Verhalten mit niedriger sozialer Kompetenz einhergeht, unabhängig vom Niveau des Selbstkonzepts.

Einer Studie von Pakaslahti, Karjalainen und Keltikangas-Järvinen (2002), die in Finnland durchgeführt wurde, zufolge gibt es einen Zusammenhang zwischen prosozialen Problemlösungsstrategien, prosozialem Verhalten und sozialer Akzeptanz. Sie untersuchten die betreffenden Variablen an 777 14-jährigen sowie 877 17-jährigen Schülern mittels Fragebogen. Zudem sollten jene Mitschüler genannt werden, die prosoziales Verhalten praktizieren. Es zeigte sich, dass pro-

soziale Problemlösungsstrategien und prosoziales Verhalten einen Prädiktor für soziale Akzeptanz durch gleichaltrige Jugendliche darstellen. Beliebte Jugendliche zeigten ein höheres Maß an prosozialem Verhalten, als jene Jugendliche, die zurückgewiesen wurden. Soziale Beliebtheit korrelierte positiv mit prosozialem Verhalten, aber nicht mit Problemlösungsstrategien. Mädchen hatten höhere Werte prosoziale Strategien und prosoziales Verhalten betreffend als Buben (Keltigangas-Järvinen & Pakaslahti, 1998).

Newcomb, Bukowski und Pattee (1993) fanden in einer Metaanalyse heraus, dass beliebte Kinder höhere Levels in Geselligkeit und kognitiven Fähigkeiten haben und niedrigere Werte in Bezug auf Aggression und Rückzug. Sie haben höhere Problemlösungsfähigkeiten, agieren in sozialen Situationen positiver und haben festere Freundschaften im Vergleich zu Durchschnittskindern. Beliebte Kinder stören zudem weniger und sind weniger einsam. Die Ergebnisse betreffend Verhaltensweisen beliebter Kinder zeigen, dass Durchsetzungsfähigkeit eine große Rolle in der sozialen Kompetenz spielt (Newcomb et al., 1993).

Soziale Zurückweisung spielt nach Dodge et al. (2003) eine wichtige Rolle, was die Entstehung von späterer Aggression betrifft. In einer fünfjährigen Längsschnittstudie, durchgeführt mit 259 Grundschulern, die angeben sollten, wen sie in der Klasse mögen und wen nicht, und wer aggressive Verhaltensweisen zeigt, ergänzt durch Fragebögen zum Verhalten der Kinder, ausgefüllt durch die Klassenlehrer, konnte dieser Effekt Bestätigung finden. Er ist für reaktive Aggression, also für Reaktion auf Stress oder Provokation, stärker als für proaktive Aggression, also instrumentellem Verhalten. Effekte der sozialen Zurückweisung unterscheiden sich dabei nicht zwischen Buben und Mädchen. Zurück-

weisung ist somit für beide Geschlechter ein Stressor (Dodge et al., 2003). Studien zeigten in dem Zusammenhang, dass sich zurückgewiesene Kinder aggressiver, zurückgezogener und weniger gesellig verhielten und geringere kognitive Fähigkeiten als Durchschnittskinder aufwiesen. Sie hatten höhere Aggressionswerte und niedrigere Geselligkeitswerte. Zudem traten Probleme in den Bereichen der physischen Aggression und negativem Verhalten auf (Newcomb et al., 1993).

Dodge, McClaskey und Feldman (1985) fanden heraus, dass aggressive, sozial zurückgewiesene Kinder im Vergleich zu nicht aggressiven, anpassungsfähigen Kindern nicht sehr kompetent in verschiedenen Situationen reagieren. Sie haben vor allem in jenen Situationen Probleme, in denen sie von einem Gleichaltrigen provoziert werden, und können soziale Erwartungen weniger gut einschätzen.

Chang (2003) beschäftigte sich mit dem Einfluss des Lehrers auf den Klassenzusammenhalt. Eine Untersuchung betraf 4.650 Schüler der siebenten bis zur neunten Schulstufe und deren Klassenlehrer. Soziale Kompetenz der Schüler, Akzeptanz durch Gleichaltrige und die Herzlichkeit des Lehrers und deren Einstellung zu aggressiven Verhaltensweisen wurden mittels Fragebogenbatterien erhoben. Daten der Schüler wurden mit Aussagen der Lehrkräfte verglichen. Es zeigte sich, dass die Herzlichkeit des Lehrers einen allumfassenden positiven Effekt dahingehend hat, die Akzeptanz für zurückgewiesene und aggressive Mitschüler zu erhöhen. Aggression stieß auf mehr Zurückweisung, wenn die Lehrer starke Aversion gegenüber aggressiven Verhaltensweisen bekundeten, was wie-

derum die Bedeutung der Erziehungspersonen auf die Entwicklung sozialer Fähigkeiten nahe legt.

Kindergartenpädagogen konnten zudem feststellen, dass es einen Unterschied in ihren Beziehungen zu Buben und Mädchen gibt. Sie berichteten von besserem und engerem bzw. weniger konfliktträchtigem Umgang mit Mädchen. War die Beziehung zu ihrem Kindergartenpädagogen gut, hatten Kinder in den ersten Klassen der Grundschule positivere Arbeitshaltungen und weniger disziplinäre Probleme im späteren Verlauf der Grundschule. War der Kontakt zwischen einem Klassenlehrer und dessen Schüler eher konfliktgeladen, so kam es zwischen der ersten und der achten Schulstufe zu signifikant niedrigeren schulischen Erfolgen. Dies betraf vor allem Buben. Ein größeres Konfliktpotential zwischen einem Kindergartenpädagogen und einem Buben bewirkte schlechtere mathematische Fähigkeiten in allen Schulstufen (Hamre & Pianta, 2001).

Lehrer, die soziale Ausgrenzung als kein wichtiges Vergehen ansahen, intervenierten nach Yoon und Kerber (2003) in der Hinsicht weniger oft, als sie es bei verbaler oder physischer Aggression taten. Die 94 teilnehmenden Grundschullehrer, die Fragebögen zu aggressiven Verhaltensweisen von Schüler ausfüllten, sympathisierten zudem weniger mit dem Opfer sozialer Ausgrenzung und gaben sich weniger betroffen. Als Strategien benutzten sie eher passive Interventionen wie das Ignorieren.

1.2 Hort

Da das vorliegende Gewaltpräventionstraining speziell für den Hortalltag entwickelt wurde, soll nun die Situation in diesen Einrichtungen dargestellt werden.

Ein Hort ist eine „Einrichtung der Jugendhilfe, die der leiblichen, erzieherischen, sozialen und seelischen Betreuung von Schulkindern zwischen 6 und 15 Jahren dient“ (Schaub und Zenke, 2000, S. 261), oder etwas plakativer: „Der Hort ist eine sozialpädagogische Einrichtung, die der Betreuung, Bildung und Erziehung schulpflichtiger Kinder dient“ (Kaplan & Säbel, 1997, S. 74). Er erfüllt mehrere Funktionen, unter anderem auch jene der Familienergänzung. Das Schulkind kommt direkt nach dem Unterricht in den Hort und verlangt dort Kommunikation, persönliche Beachtung und emotionale Zuwendung (Becker et al., 1979). Als schulergänzende Einrichtungen gehören Hausaufgabensituationen und Lernsituationen hier zum fixen Tagesablauf. Nach Becker et al. (1979) erfüllt der Hort zudem eine Freizeit gestaltende Funktion. Er ist zusätzlich zu Schule und Familie eine Erziehungseinrichtung, in der sich die Kinder zurechtfinden müssen. Konkurrierende Einflüsse in Bezug auf das Erziehungsverhalten sollten durch zwischeninstitutionelle Kommunikation und klare Anweisungen seitens der Erzieher vermieden werden.

Becker et al. (1979) sehen in der Förderung des Kindes durch sachgerechte Betreuung der Hausaufgaben eine wesentliche Aufgabe des Horts, die durch vernünftige und kindgerechte Zeitplanung, anregende Arbeitsbedingungen, Hilfen zur Selbstunterweisung, partnerschaftliches Arbeiten in der Gruppe sowie die Konzentration auf gezielte Arbeitshaltung verwirklicht werden kann.

Die Wiener Magistratsabteilung 10 bezeichnet in ihrer Informationsbroschüre 2007 die Horte der Stadt Wien als „freizeitpädagogische Einrichtung“, die „einerseits Entspannung und Ausgleich zur Schule, andererseits aber auch Unterstützung bei der Erledigung der Hausaufgaben sowie Lernbetreuung“ bietet (Magistratsabteilung 10, 2007, S. 4). Als Fachpersonal stehen ausgebildete PädagogInnen und deren AssistentInnen zur Verfügung, die durch PsychologInnen sowie mobile SonderhortpädagogInnen unterstützt werden. Laut Landesgesetzblatt für Wien (1991) muss für die Leitung der sozialpädagogischen Einrichtung sowie für die Pflege und Erziehung der Minderjährigen eine entsprechende Anzahl von Fachkräften zur Verfügung stehen.

„§7. (3) Als Erzieher dürfen nur Absolventen einer Bildungsanstalt für Erzieher (Institut für Heimerziehung), einer Kinderpflegeschule oder Absolventen des Erzieherfachkurses der Stadt Wien verwendet werden.

(4) Für zusätzliche Aufgaben dürfen weitere Fachkräfte eingesetzt werden.“

Nach einer Änderung im Jahr 2000 gilt zudem: „§ 7. (2): Das für die Betreuung der Minderjährigen eingesetzte Personal muss fachlich entsprechend ausgebildet, unbescholten und geeignet sein, die bestmögliche körperliche und seelisch-geistige Entwicklung der Minderjährigen zu gewährleisten“ (LGB Wien, 2000).

Ziel ist es, den Kindern am Nachmittag nach der Schule ein umfassendes Bildungsangebot zu bieten, das ihnen die Möglichkeit gibt, „eigenverantwortlich zu handeln und selbstsicherer zu werden, um sich im Leben zurecht zu finden“ (Magistratsabteilung 10, 2007, S. 5).

1.2.1 Zur Situation in Wiener Horten

Laut Kindertagesheimstatistik der Statistik Austria (2007) gibt es in Österreich im Berichtsjahr 2006/07 7.207 institutionelle Kinderbetreuungseinrichtungen. Davon sind 4.505 Kindergärten, 928 Kinderkrippen, 1.146 Horte und 628 altersgemischte Betreuungseinrichtungen. Im Fünfjahresvergleich zeigt sich, dass dabei die Anzahl der Krippen um etwa 45 % und der Horte um rund 38 % stark zugenommen hat. Mit Stichtag 15. Oktober 2006 waren 46.586 Kinder in Horten eingeschrieben. Dies bestätigt, dass der Bedarf an außerfamiliären Kinderbetreuungseinrichtungen groß ist und diese Institutionen eine wichtige Stellung im Leben von Kindern einnehmen.

Ungefähr jedes neunte in einem Kindertagesheim betreute Kind besitzt laut Statistik Austria (2007) nicht die österreichische Staatsbürgerschaft. In Wien haben etwa 13,4 % der Kinder einen Migrationshintergrund. Kinderbetreuungseinrichtungen werden somit zu Orten, wo interkulturelle Erfahrungen gemacht werden und soziale Kontakte zu Kindern anderer Kulturen geknüpft werden können.

Nach wie vor sind laut Kindertagesheimstatik 2006/07 Krippen und Horte hauptsächlich Betreuungseinrichtungen zur Unterstützung berufstätiger Eltern. Im Berichtsjahr 2006/07 gab es in Wien 447 Horte mit 842 Gruppen, die insgesamt 17.542 Kinder betreuten. 73,7 % der Kinder hatten eine berufstätige Mutter. Auch wenn beide Eltern im gemeinsamen Haushalt leben, ist der Zusammenhang zwischen Erwerbstätigkeit der Mutter und institutioneller Kinderbetreuung klar erkennbar. Über 40 % aller Kinder mit alleinerziehender Mutter, die mehr als 20 Stunden pro Woche erwerbstätig ist, besuchen einmal wöchentlich oder häufiger

eine Kinderbetreuungseinrichtung. Eine Vereinbarkeit von Beruf und Familie ist jedoch, selbst bei Verfügbarkeit eines Krippen-, Kindergarten- oder Hortplatzes, für die Mutter nicht garantiert.

Dies deckt sich mit Ergebnissen von Albl (2001) über die Charakteristika von Kindern, die einen Hort besuchen. Es sind eher Einzelkinder mit alleinerziehender Mutter. Oft waren sie auch schon in einer Kinderkrippe untergebracht und kamen früher in den Kindergarten als jene Kinder, die keinen Hort besuchen.

Der Mikrozensus 2002 zeigte auf, dass Wien bei der Betreuung der 10- bis 14-Jährigen mit einer Betreuungsquote von 27 % im Bundesländervergleich deutlich an der Spitze liegt. Fast jedes dritte Kind in dem Altersbereich wird hier somit außerschulisch betreut.

Die Zahlen zeigen deutlich, dass die außerschulische Betreuung für Schulkinder einen wichtigen Bezugsrahmen darstellt, in dem Kinder Meilensteine ihrer Entwicklung durchführen müssen.

1.2.2 Die Bedeutung des Hortes für die Entwicklung von Kindern

Becker-Gebhard (1997) vermerkt, dass die in Familie und Kindergarten erworbenen Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen sowie emotionale Stabilität im Schulalter erprobt, verändert und weiterentwickelt werden. Es treten neue Entwicklungsaufgaben an die Schüler heran. Schulische Anforderungen, Behauptung in einer Gruppe von Gleichaltrigen, zunehmende Selbständigkeit, Verantwortung und das Finden einer eigenen Identität

tät werden in der modernen Hortpädagogik thematisiert und durch spezielle Angebote gefördert. Der Hort übernimmt eine Art Schnittstelle zwischen Familie und Schule.

Vor allem Einzelkinder, deren Elternteile berufstätig sind, würden laut Becker-Gebhard (1997) den Hort brauchen, um Sozialkontakte pflegen zu können. Bei der Begegnung mit Kindern aus anderen Kulturen lernen sie auch gleichzeitig Vorurteile abzubauen oder gar nicht erst entstehen zu lassen. Kinder brauchen für ihre Entwicklung andere Kinder. Sie brauchen Gleichaltrige zum „Spielen und Reden, zur Unterstützung und zum Lernen, zum Erfahrungsaustausch und Kräfteressen, zum Finden ihrer eigenen Position und zur Ausbildung ihrer Persönlichkeit“ (Becker-Gebhard, 1997, S. 52).

Ein Hort soll eine wohnliche Atmosphäre bieten, dem Bewegungsbedürfnis, der Spielfreude und dem Wunsch der Kinder nach spannenden Erlebnissen und Abenteuern entsprechen, und zudem täglich ein gesundes und abwechslungsreiches Mittagessen bereitstellen, das ein wichtiges Gemeinschaftserlebnis darstellt und zur Festigung der sozialen Beziehungen beiträgt (Kaplan & Säbel, 1997).

Außerdem sollen die Kinder Spiel, Spaß, Bewegung und dabei Konfrontation, Herausforderung und Anregung in der Gemeinschaft erfahren. Impulse aus Technik, Sport, Musik, Kunst und Kultur helfen dabei, sich kritisch mit neuen und unbekanntem Bereichen auseinanderzusetzen. Durch das Kennenlernen anderer Kulturen trainieren sie im täglichen Zusammenleben, Rücksicht zu nehmen und Vereinbarungen auszuhandeln. In § 8. (1) des Landesgesetzblatts für Wien (1991) heißt es: „Die Konzeption von sozialpädagogischen Einrichtungen ist auf bestmögliche Integration und Sozialisation der Minderjährigen auszurichten. Der

Erziehungsgrundsatz muß alle Bemühungen und Förderungen enthalten, welche die Minderjährigen im Streben nach Selbständigkeit unterstützen. Gewaltfreie Erziehung soll die Bereitschaft und die Fähigkeit der Minderjährigen zur friedlichen Konfliktaustragung fördern.“ Dafür ist laut Brietz (1997) eine gute Kommunikation zwischen Hortpädagogen und Kindern notwendig, die von Seiten der erziehenden Person positive Wertschätzung, einen verständnisvollen Umgang mit Kindern, Respekt vor der Persönlichkeit des Kindes und die Erarbeitung von positiven und gewaltfreien Konflikt- und Problemlösungsmöglichkeiten mit den Kindern erfordert. Dass dies fruchten kann, zeigt die Studie von Abl (2001), in der sie im Vergleich von Hortkindern und Kindern, die keinen Hort besuchten, höheres prosoziales Verhalten der Hortkinder feststellte. Sie teilten zudem öfter, hatten eine höhere Stufe des moralischen Urteils erreicht und zeigten mehr Gerechtigkeitssinn. Es ergaben sich außerdem signifikante Unterschiede im prosozialen Verhalten, der Perspektivenübernahme, der Empathie und des moralischen Urteils zwischen Buben und Mädchen. Mädchen hatten in all den Variablen höhere Ausprägungen.

Horte scheinen demnach gute Einrichtungen zu sein, um sozialen Problemen vorzubeugen. Sie erfüllen zudem das für Präventionsmaßnahmen wichtige Kriterium der Erreichbarkeit (Heinrichs et al., 2002) und sind durch ihren offenen Betrieb ein guter Nährboden, um soziale Kontakte zu pflegen, Strategien zu erproben und prosoziale Verhaltensweisen einzuüben.

1.3 Gewaltpräventionstrainings

Gewaltpräventionstrainings werden heutzutage immer stärker gefordert und auch häufiger durchgeführt. Interventionsmaßnahmen können dabei laut Cierpka (2003) in zwei unterschiedlichen Kontexten stattfinden, nämlich zum einen im familiären Raum und zum anderen in außerfamiliären Einrichtungen wie Kindergärten, Schulen und Horten. „Auf mehrere Jahre angelegt und auf unterschiedlichen Interventionen basierende Programme zeigen besonders dann synergistische Effekte, wenn sie gleichzeitig auf den unterschiedlichen Ebenen der Familie, der Kindergärten und Schulen und auch in der psychosozialen Umgebung ansetzen“ (Cierpka, 2003, S. 250). Schick & Ott (2002) sprechen von aggressionsreduzierenden und gewaltpräventiven Wirkungen von Gewaltpräventionsprogrammen. Eine Metaanalyse bestätigte den Effekt speziell jener Gewaltpräventionsprogramme, die schulweit implementiert wurden (Hahn et al., 2007). In Bezug auf Trainings sozialer Kompetenzen zeigt eine weitere Metaanalyse, dass multimodale Programme zu einer höheren Generalisation von Trainingseffekten führen und einen größeren Einfluss auf sozial-kognitive und sozial-interaktive Fähigkeiten haben (Beelmann, Pfungsten & Lösel, 1994). Vor allem jene Interventionen, die auf eine Verbesserung von Beziehungen oder sozialen Fertigkeiten abzielen, bringen laut Mytton, DiGuseppi, Gough, Taylor & Logan (2007) signifikante Ergebnisse. Mytton et al. (2007) zeigten auf, dass es Elemente in der Intervention gibt, die den Erfolg einer Maßnahme beeinflussen: Kinder lernen zuzuhören, positiv auf eigene Gefühle und jener anderer Personen zu reagieren, zu verstehen, dass das eigene Verhalten das Verhalten anderer mitbe-

stimmt, kooperativ mit anderen zu arbeiten und sich in einer konstruktiven Art zu behaupten.

Präventionsprogramme gewinnen an Qualität, wenn sie auf anerkannten Erziehungstheorien basieren, altersspezifisch aufgebaut sind und das kindliche Selbstwertgefühl erhöhen. Mehrjährige Konzepte, die von qualifiziertem Personal durchgeführt werden, sind ebenfalls eine wichtige Komponente. Rollenspiele führen dazu, dass Kinder das Gehörte internalisieren und haben somit einen hohen Effekt. Zudem ist die Einbindung von Eltern, Lehrern und dem gesamten Umfeld anzuraten (Schick & Cierpka, 2003b). Im Folgenden werden einige implementierte Gewaltpräventionstrainings und deren Wirksamkeit vorgestellt.

1.3.1 Second Step

Second Step ist ein Gewaltpräventionsprogramm mit den Zielen der Reduzierung sozialer, emotionaler und Verhaltensprobleme und des Aufbaus von Kernkompetenzen wie Empathie, soziale Problemlösung und Impulskontrolle (Frey et al., 2000).

Second Step wurde 1986 veröffentlicht und wird in den USA an über 15.000 Grundschulen sowie auch in Kanada mit großem Erfolg eingesetzt. Sprachliche Variationen machen eine internationale Nutzung des Programms möglich (Frey et al., 2000). An einem Großteil der norwegischen Grundschulen und an etwa der Hälfte der dänischen Schulen ist das Programm implementiert (Cierpka, 2003).

Second Step geht davon aus, dass Verhalten durch soziale Interaktion erlernt wird. Hierbei spielen vor allem Informationsverarbeitungsprozesse sowie die Fähigkeit zur Selbstregulation eine große Rolle (Frey et al., 2000). *Second Step*

setzt an den Schlüsselkompetenzen Empathiefähigkeit, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut an, um aggressiven Verhaltensweisen präventiv entgegenzuwirken (Schick & Ott, 2002).

Das Programm erfasst weite Teile der Lebenswelt der Kinder. Zur optimalen Umsetzung des Trainings sollen der gesamte Schulbetrieb, Eltern und externe Trainer zusammenwirken. Die Autoren gehen davon aus, dass der Aufbau sozialen Verhaltens leichter gelingt, wenn alle Kinder und Lehrer involviert sind und somit auf einer gemeinsamen Ebene kommuniziert werden kann. Schüler sollen in die Gestaltung und die Festsetzung von Regeln einbezogen werden (Frey et al., 2000). Die 51 Lektionen, die von der ersten bis zur dritten Klasse Grundschule erarbeitet werden sollten, sind nach entwicklungspsychologischen und didaktischen Gesichtspunkten angeordnet und werden einmal pro Woche unterrichtet (Schick & Ott, 2002).

1.3.1.1 *Evaluation*

Cooke, Ford, Levine, Bourke, Newell & Lapidus (2007) evaluierten *Second Step*, das in Meridan, Connecticut, USA, in allen acht Grundschulen der Stadt durchgeführt wurde. Sie fanden signifikante Anstiege in prosozialen Verhaltensweisen. Die Schüler zeigten vermehrte Kontaktaufnahme und kooperatives Verhalten. Zudem konnten sie Aggression besser unterdrücken und zeigten mehr Mitgefühl.

Eine weitere Evaluation an einer Grundschule mit mehrheitlich unterprivilegierten Schülern ergab deutliche positive Effekte. Nach einem Jahr der *Second Step* Intervention zeigten die Kinder eine höhere soziale Kompetenz. Die Schüler

befolgten Regeln im Klassenzimmer und konnten besser mit ihren Mitschülern umgehen. Mehr prosoziales Verhalten ging jedoch nicht mit einem verringerten antisozialen Verhalten einher (Taub, 2001).

1.3.2 *Faustlos*

Faustlos ist eine deutschsprachige Version des *Second Step*-Curriculums für die ersten drei Grundschulklassen. Zusätzlich wurde das Training auch für den Kindergarten adaptiert.

Der Aufbau und die Grundgedanken entsprechen jenen von *Second Step*. Im Kindergarten führen zwei Handpuppen durch das Programm, was dem Entwicklungsstand der Kinder gerecht werden soll (Schick & Cierpka, 2007). Im Zentrum steht die Förderung der konstruktiven Aggressivität (Cierpka, 2003). Der Unterricht soll in der ersten Klasse beginnen und bis zur dritten fortgeführt werden.

Ziel ist das Erlernen von Empathie, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut.

Die Empathiefähigkeit wird dadurch gefördert, dass Kinder im Trainingsverlauf Gefühle anhand von nonverbalem Ausdruck zu erkennen, sie vorherzusagen, Gefühlsänderungen und deren Gründe wahrzunehmen, Gefühle mitzuteilen und verschiedene Vorlieben und Abneigungen von Menschen zu verstehen vermögen. Zudem müssen Kinder lernen, Regeln für Fairness anzuwenden, Sorge und Mitgefühl auszudrücken, und beabsichtigte von unbeabsichtigten Handlungen zu differenzieren (Schick & Cierpka, 2003a).

Zur Förderung von Impulskontrolle bezieht sich das Training vor allem auf interpersonelles kognitives Problemlösen und das Training sozialer Verhaltensfertigkeiten, wobei Problemlösen durch die Vermittlung systematischer Gedankenschritte erfolgt, die in sozialen Situationen eingesetzt werden. Im Training sozialer Fertigkeiten wiederum sollen jene Verhaltensweisen erlernt werden, die in sozialen Situationen, wie sich zu entschuldigen, unterlässlich sind. Rollenspiele sind hier ein integrativer Bestandteil (Schick & Cierpka, 2003a).

Im Umgang mit Ärger und Wut geht es darum, „die Wahrnehmung der Auslöser von Ärger mit dem Gebrauch positiver Selbst-Verstärkung und Beruhigungstechniken zu verbinden“ (Cierpka, 2003, S. 252). Unsoziales und schädigendes Verhalten soll korrigiert und in eine sozial verträgliche Richtung gelenkt werden (Schick & Cierpka, 2003a).

Durch die Förderung der Empathie, der Impulskontrolle und durch den adäquaten Umgang mit Gefühlen sollen Kinder konfliktfähiger werden (Cierpka, 2003). Dies geschieht dadurch, dass den Kindern emotionale und kommunikative Basiskompetenzen nahe gebracht werden, die im Laufe des Trainings durch Handlungskompetenzen erweitert werden (Schick & Cierpka, 2007).

1.3.2.1 Evaluation

Schick & Cierpka (2003b) konnten nachweisen, dass jene Kinder, die das „Faustlos“-Training erhalten hatten, ängstlich-depressive Verhaltensweisen abgelegt und auch auf ihre Eltern weniger zurückgezogen und scheu gewirkt haben. Dies zeugt von einem Transfereffekt in den Alltag. Zudem schätzten Kinder ihre Kontrollverlustängste deutlich geringer ein, als jene Kinder, die kein Training

erhalten hatten. Sie konnten zudem ihre Gefühle besser verbalisieren, erlernte Problemlösungsschritte anwenden und Beruhigungstechniken nutzen.

Bei den Mädchen bewirkte das Training nur in der Experimentalgruppe positive Entwicklungen hinsichtlich ihrer Externalisierungsstörungen, ihrer Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und hinsichtlich des Einhaltens sozialer Regeln, während die Buben in dieser Hinsicht in Versuchs- und Kontrollgruppe Fortschritte erreichten (Schick & Cierpka, 2003a).

Aus Sicht der unterrichtenden Personen zeigen sich ein verbessertes Sozialverhalten der Kinder und ein Rückgang von aggressiven Verhaltensweisen. Zudem sprechen sie von einem positiveren Klassenklima und einem Zuwachs an verbalen Kompetenzen der Kinder (Schick & Cierpka, 2005).

1.3.3 *Making Choices*

Making Choices wurde für Kleingruppen und Schulklassen vom Kindergarten bis zur fünften Schulstufe entwickelt. Das Programm ist auf kognitive Problemlösung ausgerichtet, die es den Kindern ermöglichen soll, besser miteinander und mit Erwachsenen umzugehen (Fraser et al., 2008).

Die Aktivitäten vom *Making Choices* fokussieren soziale, emotionale und kognitive Kompetenzen, die für den Aufbau von Beziehungen wichtig sind. Soziale Informationsverarbeitung steht im Vordergrund.

Die Einheiten des *Making Choices*-Curriculums behandeln immer ein Element der sozialen Informationsverarbeitung, wie das Verstehen und die Regulation von Emotionen, das Verarbeiten von sozialen Regeln und Regelungen der

Gesellschaft, die Interpretation von Verhaltensweisen und Intentionen anderer, das Setzen von Zielen in Beziehungen, das Formulieren von alternativen Lösungsstrategien, die Auswahl und das Ausführen von prosozialen Handlungsstrategien (Fraser, et al., 2008).

Die Lektionen sind entwicklungspsychologisch auf das Alter und die Ressourcen der Kinder abgestimmt.

1.3.3.1 *Evaluation*

Smokowski et al. (2004) evaluierten *Making Choices* durch ein Pre-Post-Test-Kontrollgruppendesign. Das Interventionsprogramm wurde 51 Drittklässlern zugeteilt.

Kinder, die das Interventionsprogramm mitmachten, hatten deutlich höhere Werte bezüglich Sozialkontakt und Konzentration und zeigten zudem signifikant niedrigere offene Aggression. Es stellte sich heraus, dass vor allem Hochrisikokinder von der Intervention profitierten.

Fraser et al. (2005) evaluierten eine schulbasierte Implementation von *Making Choices*. Drittklässler-Kohorten von 2000-2001 erhielten ein routinemäßiges Gesundheitsprogramm, der Kohorte 2001-2002 wurde *Making Choices* und der Kohorte 2002-2003 *Making Choices*, kombiniert mit Lehrer- und Elternaktivitäten zugewiesen. Die Kinder in den MC-Kohorten hatten niedrigere Werte in sozialer und offener Aggression und höhere Werte soziale Kompetenz betreffend. Zudem zeigten sich signifikant niedrigere Werte in sozialen Informationsverarbeitungsstrategien.

Fraser et al. (2004) fanden deutlich positive Effekte im Bereich der sozialen Kompetenz, des sozialen Kontaktes, der kognitiven Konzentration und der relationalen Aggression, die auf das Training zurückzuführen waren.

1.3.4 Anti-Aggressivitäts-Training und Coolness-Training

Das *Anti-Aggressivitäts-Training* und das *Coolness-Training* wurden 1987 in der niedersächsischen Justiz gegründet und verstehen sich als „deliktspezifische sozialpädagogisch-psychologische Behandlungsmaßnahme für gewalttätige Wiederholungstäter“ (Weidner, Kilb & Jehn, 2003, S. 10).

Das *Anti-Aggressivitäts-Training* setzt sich vor allem im justiziellen Bereich deliktbezogen mit dem Täter auseinander, während sich das *Coolness-Training* konfrontativ-prophylaktisch an gewaltbereite Kinder und Jugendliche, deren potenzielle und tatsächliche Opfer, und an die scheinbar unbeteiligten Beobachter richtet. Es geht vor allem um „*Ursachen, Auslöser und Gelegenheiten* für gewalttätiges Verhalten. Oberstes Ziel ist die *Opfervermeidung*“ (Weidner et al., 2003, S. 10). Das *Anti-Aggressivitäts-Training* besteht aus mehreren Phasen. In der Integrationsphase werden über verschiedene Freizeitaktivitäten eine Vertrauensbasis zu den Teilnehmern aufgebaut sowie Trainingsziele und die Ansprüche des Trainings geklärt. In der Konfrontationsphase werden Einstellungen, Aggressionsauslöser und Gewaltrechtfertigungen jedes Teilnehmers analysiert und hinterfragt. Die Teilnehmer müssen ihre begangene Tat in Form eines Rollenspiels vorführen. In der dritten Phase, der Gewaltreduktionsphase, sollen Werte im Bewusstsein der Teilnehmer erreicht und diese umdefiniert werden. In der Nachbetreuungsphase besteht für jeden Teilnehmer die Möglichkeit auch nach dem Training Beratung aufzusuchen. Einzelgespräche, eine erneute Kursteilnahme

oder die Teilnahme an Selbsthilfegruppen werden angeboten (Brand & Sames, 2003).

Ziele des *Coolness-Trainings* sind die Verfestigung eines gesellschaftlichen Standards der Friedfertigkeit, die Stärkung der Peer-Group für schwierige Situationen, die Stärkung der Opfer und die Sensibilisierung der Täter. Einmal wöchentlich wird das Training etwa fünf Stunden lang durchgeführt. Elemente sind Visualisierungen, Rollenspiele, Atemübungen und Phantasiereisen aber auch Kampf- und Bewegungsspiele. Hinzu kommen Einzelgespräche und erlebnisorientierte Freizeitaktivitäten. Die sechsmonatigen Trainings basieren auf einem lerntheoretisch-kognitiven Paradigma (Weidner, et al., 2003).

Das *Coolness-Training* basiert auf sechs Leitsätzen, die von allen teilnehmenden Personen akzeptiert und eingehalten werden müssen:

- „1. Niemand hat das Recht, den Anderen zu beleidigen, auszugrenzen oder zu verletzen. Geschieht dies dennoch, erfolgt Konfrontation.
2. Wir akzeptieren Konfrontation.
3. Wir unterstützen Konfrontation.
4. Gewalt und Aggression werden als menschliches Verhalten zur Kenntnis genommen, jedoch nicht akzeptiert. Dieser ‚menschliche‘ Anteil ist durch Regeln und Normen zu kultivieren.
5. Auch Kindern und Jugendlichen wird eine Verantwortung für ein friedfertiges Miteinander in Gruppe und Schulklasse zugemutet.

6. Die wohlwollende Konfrontation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit den eigenen unangenehmen Aspekten ihres Verhaltens ist ein wesentliches Mittel im Training.“ (Gall & Brand, 2007)

1.3.4.1 *Evaluation*

Das *Anti-Aggressivitäts-Training* wurde in der Jugendanstalt Hameln in den Jahren 1987-1999 unter dem Gesichtspunkt der „Legalbewährung“, also der Vermeidung erneuter Straffälligkeit, evaluiert. Die Evaluation mit über 70 Trainierten und ihren parallelisierten „Zwillingen“ ergab keine signifikanten Ergebnisse hinsichtlich Rückfallsrate, Rückfallshäufigkeit und Rückfallsgeschwindigkeit. Es zeigte sich jedoch eine Tendenz dahingehend, dass jene Personen, die das Training erhalten haben, weniger schwere Rückfallsdelikte begingen (Ohlemacher, Sögding, Höynck, Ethné & Welte, 2003).

Eine weitere Evaluation des *Anti-Aggressivitäts-Trainings*, durchgeführt an einer Jugendwerkstatt in St. Ingberg, zeigte positive Effekte hinsichtlich der Orientierung der Probanden. Sie hatten eine höhere Bereitschaft, sich für andere Menschen einzusetzen, hilfsbereit zu sein und nicht eigene Interessen in den Vordergrund zu stellen. Die Testpersonen schienen ungezwungener und kontaktfreudiger im sozialen Umgang zu sein, und es konnte eine Verringerung der Aggressionsbereitschaft festgestellt werden. Die Teilnehmer zeigten sich weniger leicht reizbar und reagierten gelassener auf Provokationen. Aggressionshemmung hingegen konnte aufgebaut werden (Brand & Sames, 2003).

Gall & Brand (2007) berichten zudem von positiven Effekten des *Coolness-Trainings*, durchgeführt an Schulen in Oberhausen. Demnach können durch das

Training bei Schülern prosoziale Verhaltensweisen gestärkt und Reizbarkeit vermindert werden. Zudem würden Konflikte eher verbal ausgetragen sowie ein verantwortungsvoller Umgang untereinander gezeigt.

1.3.5 GRIPSO-LOGISCH! Das Wiener

Gewaltpräventionsprogramm für Hortkinder

Das Programm entstand auf Anregung von Mag.^a Sylvia Minich, pädagogische Leiterin des Betriebs Wiener Kindergärten, und wurde von einer Projektgruppe der Wiener Magistratsabteilung 10 (MA 10) zwischen Jänner 2006 und Oktober 2006 entwickelt und im Dezember 2006 an einem Wiener Hort erprobt. Im Anschluss erfolgte eine Revision des Programms, so dass im September 2007 die Schulung der HortpädagogInnen und im Oktober 2007 die Erprobung in ausgewählten Wiener Horten vonstatten gehen konnte.

Projektleitung: Drⁱⁿ Eva Steiner und Eveline Strobl

Projektmitarbeiterinnen: Mag^a Doris Hofmeister, Drⁱⁿ Christa Hummerl, Karin Sellnar, Elisabeth Stauffer.

Viele Trainingsprogramme sind auf Kindergarten und Schule ausgerichtet. *GRIPSO-LOGISCH!* wurde speziell für den Hortalltag entwickelt, da zum einen ein Anstieg der Gewalt in Horten zu beobachten war, zum anderen die offene Atmosphäre im Hort einen guten Raum für Trainings bietet.

GRIPSO-LOGISCH! ist vom umgangssprachlichen Begriff „Grips“ für Verstand hergeleitet und soll bedeuten, emotional kompetent, umsichtig und vor-

ausschauend zu handeln. Auch die einzelnen Buchstaben sind wichtige Schlagworte und stehen für wesentliche Punkte des Programms:

G efühle	L ernen
R echte	O ffenheit
I mpulskontrolle	G ewaltprävention
P roblemlösungen	I ch-Stärke
S oziale Kompetenz	S elbstverantwortung
O rientierung	C hancengleichheit
	H ilfestellung

1.3.5.1 Theoretischer Hintergrund

Die Autorinnen gehen von einem biopsychosozialen Modell der Entstehung von Aggression aus. Das Modell besagt, dass sowohl biologische, psychologische wie auch soziale Faktoren zusammenwirken. Die meisten Präventionsprogramme setzen an den psychologischen Faktoren an, da biologische und sozioökonomische Faktoren als nicht beeinflussbar gesehen werden – so auch das vorliegende Training.

Grundlage des Trainings sind die Ansätze der sozialen Lerntheorie, die bereits in den vorangegangenen Kapiteln erläutert wurden.

1.3.5.2 Aufbau des Programms

Das Programm geht laut Projektgruppe vom Entwicklungsstand sechs- bis zehnjähriger Kinder aus und sollte sich optimal in den Hortalltag integrieren. Die

Lektionen gliedern sich in altersadäquat und entwicklungsadäquat aufeinander aufbauende Einheiten. Die durchschnittliche Dauer der Lektionen beträgt eine Stunde.

Das Training besteht aus vier Modulen, die in 27 Zauberworkshops umgesetzt und einmal wöchentlich durch die HortpädagogInnen durchgeführt werden. Sie gliedern sich in einen Einstieg, in dem Kinder an das Thema herangeführt werden, und einen Hauptteil, in dem das Ziel vermittelt wird. Den Ausklang bilden Spiele oder Lieder. Am Ende der Einheit stehen Zauberexperimente, die einen Arbeitsauftrag an das Kind bis zur nächsten Zusammenkunft darstellen und eine Vertiefung des Erarbeiteten bewirken sollen.

Durch das Programm führen zwei Handpuppen: Riki, die kleine Hexe, die impulsiv, temperamentvoll, wenig einfühlsam und wenig umsichtig ist, und Toni, der Zauberlehrling, der zögernd, schüchtern und wenig offensiv bei Problemlösungen vorgeht. Mittels dieser Puppen werden Rollenspiele vorgestellt. Die Handpuppen haben zudem den Zweck, die emotionale Beteiligung der Kinder zu erhöhen, wodurch Begeisterung geweckt und Inhalte nachhaltig gemerkt werden sollen.

- Modul 1 (Gefühle) besteht aus acht Workshops, in denen Handpuppen vorgestellt und Regeln vereinbart werden. Zudem werden die Basisemotionen wie Fröhlichkeit, Freude, Überraschung, Wut, Ärger, Ekel, Verachtung, Angst, Furcht und Traurigkeit vermittelt. Dies geschieht vornehmlich anhand von Fotografien, durch die die Ausdrucksformen der Gefühle nahegebracht werden können. In diesem Modul sollen die Kinder eine differenzierte Eigen- und Fremdwahrnehmung von Emotionen erlernen, was als Basis für Perspek-

tivenübernahme gesehen wird, und die Kinder in weiterer Folge zu mehr Empathie befähigen soll.

- Im Modul 2, das sich in vier Workshops gliedert, wird Impulskontrolle eingeübt. Hierbei stehen das Stoppen der Reaktionen auf Wut und Ärger im Vordergrund sowie Überlegungen dahingehend, was bei diesen Emotionen gespürt wird und welche Auslöser es dafür geben kann. Zudem werden Lösungsstrategien erarbeitet und individuelle Lösungsansätze ausgewählt. Reflexion des eigenen Erlebens ist ein wichtiges Element des Moduls. Zaubersprüche wie „Atme aus und atme ein, Pfeffernase, Stachelschwein – die Wut soll jetzt vorüber sein“ sind wichtige Bestandteile. Entspannungstechniken sollen eingeübt werden.
- Das Modul 3 setzt sich in neun Workshops mit dem Thema Konfliktlösung in verschiedenen Situationen auseinander. Hier wird vor allem auf den Bereich der Sprache Bezug genommen und reflektiert, wie Konflikte mit Freunden und Freundinnen, mit Eltern, Lehrern und Pädagogen sowie mit fremden Erwachsenen gelöst werden können. Kinder sollen hier lernen, unterschiedliche Bewältigungsstrategien unterscheiden zu können und grundlegende Bausteine der Kommunikationspsychologie wie Ich-Botschaften und das aktive Zuhören anzuwenden.
- Das abschließende Modul 4 besteht aus vier Workshops, in denen Rechte und Pflichten, die im Umgang mit Menschen wichtig sind, angesprochen werden. Im Zusammenleben mit anderen Kindern und Jugendlichen stehen Themen wie Mutproben, Strafmündigkeit, Delinquenz und rechtliche Konsequenzen für Verfehlungen im Vordergrund. Im Zusammenleben mit Erwachsenen

werden UN-Menschenrechte, speziell Kinderkonventionen und auch informelle Regeln wie Werte und Normen erlernt.

- Den Abschluss bildet ein Fest, das zur Selbstreflexion und zur Urkundenverleihung dienen soll.

Anhand der Anzahl der Zauberworkshops zu jedem Modul lässt sich erkennen, dass vor allem auf das Erkennen von Gefühlen sowie den Umgang mit Emotionen als Basis für soziales Handeln sehr viel Wert gelegt wird.

1.3.5.3 Ziele des Programms

Die Autoren verstehen das Programm explizit als universelles Präventionsprogramm und nicht als therapeutische Intervention. Das Ziel ist, die Wahrscheinlichkeit des Auftretens aggressiver Verhaltensweisen zu reduzieren, den Selbstwert und die soziale Integration zu stärken sowie soziales Engagement zu fördern. Zudem sollten wesentliche Basisinformationen über die Gesetzeslage und die Rechte der Kinder vermittelt werden. Der Transfer der Inhalte in den Alltag ist ein zentrales Anliegen. Dies geschieht durch die optische Aufbereitung der Inhalte mittels Plakaten, durch Lieder und die gezielte Verwendung von Regelplakaten im Hortalltag. Zudem sollen Wiederholungen und Einüben spezieller Fertigkeiten dazu führen, dass die Kinder diese Fähigkeiten in ihr Verhaltenrepertoire übernehmen.

Das Programm setzt vor allem auf die Stärkung des Selbstwerts der Kinder, auf Selbstakzeptanz und den adäquaten Umgang mit ihren Gefühlen. Ziel des Trainings ist es, nicht nur Schülern einen gewaltfreien Umgang mit anderen

Menschen nahe zu bringen, sondern die Kinder auch zu befähigen, mit einer Opferrolle zurechtzukommen beziehungsweise diesen Zustand zu verhindern.

1.3.5.4 Methoden

Im Programm wird mit vielfältigsten Methoden gearbeitet. Zum einen gibt es das Spiel mit den Handpuppen, das zur Veranschaulichung von Problemen dienen soll, zum anderen Rollenspiele, durch die Kinder theoretisch Erlerntes ausprobieren und so internalisieren sollen. Rollenspiele wirken sich nach Petermann, Jugert, Tänzer, & Verbeek (1997) vor allem im Zusammenhang mit dem Erlernen von empathischen Fähigkeiten und sozialen Fertigkeiten positiv aus. Im Anschluss an Rollenspiele wird von den Kindern konstruktives Feedback über deren Wahrnehmung und Gefühle gegeben, was wiederum für Emotionen anderer sensibilisieren soll.

Ein weiteres Element sind Atem- und Entspannungsübungen, die als alternative Handlungsmöglichkeiten zu emotionalen Ausbrüchen eingesetzt werden können. Diese Übungen sollen ritualisiert werden. Der Einsatz solcher Entspannungsübungen führt laut Petermann et al. (1997) zu einer Verbesserung der Konzentration und der Informationsverarbeitung.

Zauberkunststücke, die Kinder erlernen und dann vorführen, dienen der Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstsicherheit der Kinder, was als wesentlich für den Umgang mit Frustration und auftretenden Konflikten gesehen wird. Aktives Zuhören und Ich-Botschaften sollen Kinder für diese speziellen Kommunikationselemente sensibel machen.

Zur Steigerung der Kooperationsbereitschaft der Kinder dienen die regelmäßige Teilnahme, der Erwerb des „Zauberscheins“ und die Verleihung einer „Urkunde zur kleinen Hexe“ beziehungsweise zum „Zauberlehrling“.

1.3.5.5 Theoretischer Ausblick

Als Basis der sozialen Kompetenz gilt die emotionale Intelligenz, die Selbsterkenntnis, emotionale Selbstkontrolle, Motivation, Empathie und den Umgang mit Emotionen anderer darstellt (Goleman, 2001). Emotionen anderer zu erkennen und ihre Stimmungslage richtig zuordnen zu können, ist eine wichtige Basiskompetenz im sozialen Kontext. Den Gefühlen, dem eigenen Ausdruck von Empfindungen und dem Erkennen, dass andere Menschen auch Emotionen haben, wird im vorliegenden Gewaltpräventionsprogramm „GRIPSO-LOGISCH!“ viel Platz eingeräumt. Die Kinder haben ein ganzes Modul lang Zeit, diese Basis zu erlernen. Erst wenn eigene Gefühle erkannt werden können und bewusst sind, können diese reguliert werden. (Goleman, 2001). Deshalb folgt erst im Anschluss das Modul bezüglich Impulskontrolle, die vor allem durch Atem- und Entspannungsübungen trainiert werden soll.

Im Schulalter entwickelt sich nach Langmaack (2004) eine Reihe von Normen und Regeln, die das Gefühl der Zugehörigkeit fördern. Die Projektautorinnen tragen diesem Aspekt der sozialen Kompetenz Rechnung, indem sie gleich im ersten Workshop eine Reihe von Regeln einführen, denen die Kinder zustimmen sollen. Innerhalb des Hortes ergibt sich somit eine Gruppe von Kindern, die an dem Projekt teilnehmen und gleiche Handlungsanleitungen haben.

Durch das Spiel mit den Handpuppen, die soziale Konflikte darstellen und lösen, wird das Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Rubin & Rose-Krasnor (1992) eingelernt. Das Modell geht davon aus, dass soziale Informationsverarbeitung ein Prozess mit verschiedenen Phasen ist, der immer wieder durchlaufen werden soll, um ein reichhaltiges Repertoire an Problemlösungsstrategien zu entwickeln (Rubin & Rose-Kransnor, 1992). Durch die Handpuppen „Riki“ und „Toni“, die Konflikte haben und sie lösen, sehen die Kinder, wie diese Handlungsmechanismen ablaufen können, welche Phasen es gibt, und sie werden dazu angeregt, selbst diesen Prozess auszuprobieren, zu üben und ihre eigenen Fähigkeiten zu erweitern und den Vorgang zu automatisieren.

Zudem werden Kommunikationstechniken erlernt, wie das „Aktive Zuhören“ und das senden von „Ich-Botschaften“. Durch das Einüben dieser Kommunikationselemente sollte es Kindern besser gelingen, ihre Anliegen in einer adäquaten Form zu kommunizieren und dadurch auch mehr positive Erfahrungen in der Gruppe zu sammeln. Diese positiven Erfahrungen wiederum stützen die sozialen Fertigkeiten.

2 Methodik

Im nun folgenden Abschnitt der Diplomarbeit soll die Frage geklärt werden, ob „GRIPSO-LOGISCH!“, das Wiener Gewaltpräventionstraining für Hortkinder, einen Einfluss auf die soziale Kompetenz von Grundschulern hat.

2.1 Testdurchführung

Über den Zeitraum eines Schuljahres, von Oktober 2007 bis Mai 2008, wurde mit Schulkindern aus sechs verschiedenen Hortgruppen das Training „GRIPSO-LOGISCH!“ durchgeführt. Hortpädagoginnen gestalteten die Einheiten einmal wöchentlich in den Hortgruppen.

Die Studie erfolgte in einem quasiexperimentellen Design als Pre-Post-Test.

Zu Beginn des Schuljahres 2007/2008 wurden die Hortpädagoginnen der beteiligten Horte über das Projekt informiert und auch über die notwendige Evaluation unterrichtet. Die Hortpädagoginnen selektierten die Kinder und erhielten einen Brief an die Eltern, in dem diese ihr Einverständnis erklären sollten, dass ihre Kinder an dem Gewaltpräventionstraining beziehungsweise an der Evaluation teilnehmen dürfen. Hier wurde auch auf die Vertraulichkeit der Informationen hingewiesen.

Nachdem alle Einverständniserklärungen retourniert waren, wurden ein Termin für ein Interview mit der leitenden Hortpädagogin und ein Testtermin für die Kinder vereinbart.

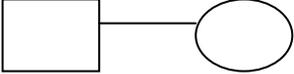
Zum ersten Messzeitpunkt fanden die Testungen einen Monat bis eine Woche vor Beginn der Trainingseinheiten als Gruppentestungen statt. Aufgrund mangelnder Lesefertigkeiten wurden einigen Kindern die Fragen vorgelesen. Die Testungen dauerten im Schnitt zwei Stunden. Nach der letzten Trainingseinheit wurde ein weiterer Testtermin für Mai/Juni 2008 festgelegt.

2.2 *Messinstrumente der Gesamtuntersuchung*

2.2.1 *FEESS 1-2, Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (Rauer & Schuck, 2003)*

Der Fragebogen FEESS 1-2 ist ein Verfahren, das Kompetenzerwartungen der Schüler und Schülerinnen erfassen will. Zugleich wird von den Autoren angegeben, dass der Fragebogen soziale, emotionale und leistungsmotivationale Integration, wahrgenommene soziale Beziehungen innerhalb der Klasse, das wahrgenommene Lernklima und die Art und Weise, wie SchülerInnen die LehrerInnen und die Schule insgesamt wahrnehmen, erfassen soll (Rauer & Schuck, 2003).

Beispiel-Item:

09	Die anderen hören zu, wenn ich etwas sage.	
----	--	--

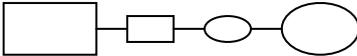
2.2.2 FEESS 3-4, Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (Rauer & Schuck, 2003)

Der Fragebogen FEESS 3-4 ist ein Verfahren, das Kompetenzerwartungen der Schüler und Schülerinnen erfassen will. Zugleich wird von den Autoren angegeben, dass der Fragebogen soziale, emotionale und leistungsmotivationale Integration, wahrgenommene soziale Beziehungen innerhalb der Klasse, das wahrgenommene Lernklima und die Art und Weise, wie SchülerInnen die LehrerInnen und die Schule insgesamt wahrnehmen, erfassen soll (Rauer & Schuck, 2003).

Aus dem Fragebogen wurden die Skalen zur *Sozialen Integration (SI)* und zum *Klassenklima (KK)* entnommen.

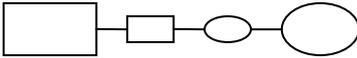
Die Skala „Soziale Integration“ prüft, ob das Kind ein Gefühl der Akzeptanz durch andere Kinder hat und sich als vollwertiges Gruppenmitglied betrachtet. Die Skala thematisiert auch das soziale Selbstkonzept.

Beispiel-Item:

09	Die anderen hören zu, wenn ich etwas sage.	
----	--	--

Die Skala „Klassenklima“ erfasst das Ausmaß, in dem die Kinder der Gruppe gemeinsam handeln, sich sympathisch finden und andere nicht aufgrund von Schwächen ausgrenzen.

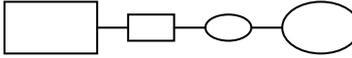
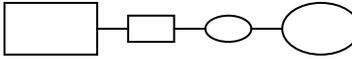
Beispiel-Item:

02	Wir sind alle gute Freunde.	
----	-----------------------------	--

Der FEESS 3-4 arbeitet mit Feststellungen, die die Kinder dahingehend beurteilen müssen, inwieweit sie für sie zutreffend sind oder nicht.

Für die Beantwortung der speziellen Fragestellung in Hortgruppen wurden die Original-Items so modifiziert, dass an Stelle von „Schulklasse“ der Begriff „Hortgruppe“ tritt.

Beispiel:

10	Original-Item: Meine Mitschüler sind nett zu mir.	
06	Verändertes Item: Meine Hortkameraden sind nett zu mir.	

Die Reliabilitäten der Skalen für die einzelnen Klassen zeigen auch über einige Wochen noch relative Konstanz.

Tab. 1: Interne Konsistenz und Retest-Reliabilität FEESS 3-4

	<i>Interne Konsistenz</i>		<i>Retest-Reliabilität</i>	
	<i>3. Klasse</i>	<i>4. Klasse</i>	<i>3. Klasse (1 Jahr)</i>	<i>4. Klasse (4 Wochen)</i>
SI	.79	.84	.46	.80
KK	.74	.77	.46	.80

2.2.3 *PFK 9-14 Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (Seitz & Rausche, 2004)*

Das Verfahren erfasst wichtige Dimensionen die Persönlichkeit von Kindern betreffend. Als theoretischen Hintergrund geben die Autoren ein Konzept der „traits“ als „generalisierte habits“ mit überindividuell vergleichbarer Struktur der Generalisierung als Folge überindividueller Ähnlichkeiten sozialer Einflüsse und Lernerfahrungen an (Seitz & Rausche, 2004).

Der Persönlichkeitsfragebogen besteht aus vier verschiedenen „traits“:

Zum einen gibt es Verhaltensstile (VS), die nach außen manifestierte und von außen beobachtbare Charakteristika des Verhaltens darstellen, zum anderen Motive als Beweggründe des Verhaltens. Gefühle als Grundstimmungen im Sinne überdauernder emotionaler Befindlichkeiten zwischen den Polaritäten Lust – Unlust, Spannung – Lösung, Erregung – Beruhigung werden ebenso thematisiert und erfasst wie Selbstbild-Aspekte.

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden folgende Primärskalen vorgegeben:

- VS2 Fehlende Willenskontrolle: z. B.: „Ich halte mich nur dann an Vorschriften, wenn ich merke, dass jemand aufpasst.“
- MO1 Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung, Aggression und Opposition: z. B.: „Manchmal gebe ich einfach nicht nach, bis ich meinen Willen durchgesetzt habe.“

- MO4 Bereitschaft zu sozialem Engagement: z. B.: „Ich lobe häufig meine Freunde und Freundinnen.“
- MO5 Neigung zu Gehorsam und Abhängigkeit gegenüber Erwachsenen: z. B.: „Kinder sollten ihren Eltern gehorchen, ohne zu widersprechen.“
- MO6 Maskulinität der Einstellung: z. B.: „Ich mag nicht gern auf kleine Kinder aufpassen.“
- SB3 Selbsterleben von Impulsivität: z. B.: „Wenn ich eine schwere Aufgabe lösen soll, gebe ich schnell auf.“
- SB4 Egozentrische Selbstgefälligkeit (Selbstaufwertung, Selbstüberschätzung, Selbstbeschönigung): z. B.: „Ich habe viel mehr Spielzeug als die anderen.“

Zudem wurde noch der Sekundärfaktor F-IIO-1: (derb-draufgängerische) Ich-Durchsetzung versus (sensible) Selbstbeherrschung ausgewertet.

Dieser Faktor setzt sich aus nachfolgenden Primär-Dimensionen zusammen:

VS2: Fehlende Willenskontrolle

MO1: Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung, Aggression und Opposition

MO5 (-): Neigung zu Gehorsam und Abhängigkeit gegenüber Erwachsenen (geringe Ausprägung)

MO6: Maskulinität der Einstellung

SB3: Selbsterleben von Impulsivität

SB4: Egozentrische Selbstgefälligkeit

Insgesamt 84 Items müssen mit Zustimmung oder Ablehnung beantwortet werden, beziehungsweise soll eine Vorzugswahl der Art „Ich wäre a) lieber Lehrer, b) lieber Anführer einer Armee von Soldaten“ getroffen werden.

Die Reliabilitäten der Skalen liegen in einem annehmbaren Bereich, wie die Tabelle 2 verdeutlicht.

Tab. 2: Split-Half und Cronbach's Alpha PFK-9-14

	<i>Split-Half</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>
VS2	.79	.76
MO1	.75	.75
MO4	.69	.70
MO5	.78	.73
MO6	.75	.74
SB3	.67	.72
SB4	.68	.69

2.2.4 EAS Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (Petermann & Petermann, 2000b)

Der Fragebogen erfasst das Merkmal „Aggression“ in verschiedenen konkret dargestellten Situationen bei Kindern von 9 bis 13 Jahren. Der EAS liegt in zwei Versionen vor: EAS-J (für Jungen) und EAS-M (für Mädchen). Er besteht aus jeweils 22 alltagskonfliktbezogenen Items, mit deren Hilfe das kindspezifische Reaktionsprofil geklärt werden soll. Der Fragebogen bietet die Möglichkeit, die Zielgerichtetheit der Aggression, den Intensitätsgrad und die Umweltbedingungen, in denen das Verhalten auftritt, zu erfassen.

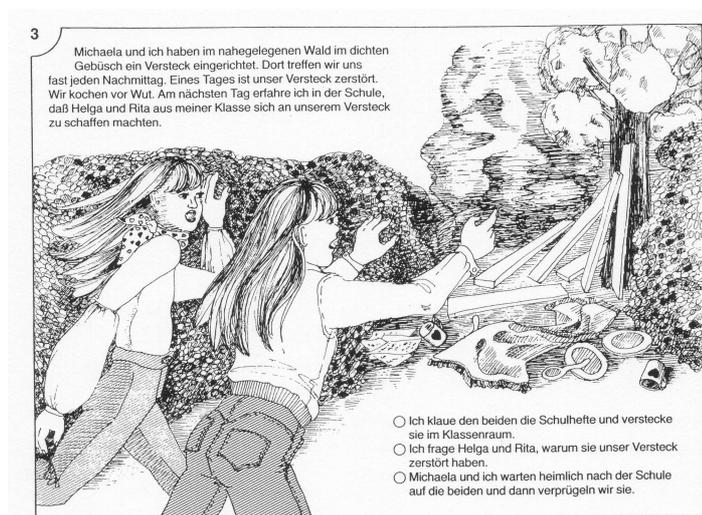


Abb. 2 Beispiel-Item aus dem EAS-M

Die interne Konsistenz (Cronbach's Alpha) des EAS-J beträgt .87, die des EAS-M .86. Für die Summenwerte des EAS-J und des EAS-M betrug die Retest-Reliabilität nach 8 Wochen .71 ($p = .001$) (Petermann & Petermann, 2000b, S. 17).

2.2.5 ALS Aussagenliste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche (Schauder, 1991)

Die Aussagenliste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche umfasst insgesamt 18 Selbstschilderungen, die auf fünf Stufen von „Deutliches Nein, stimmt überhaupt nicht“ bis „Deutliches Ja, stimmt ganz genau“ zu beantworten sind. Die Items sind inhaltlich analog für zwei Verhaltensbereiche zu beantworten, nämlich für die Schule und für den Hort. Die sich inhaltlich entsprechenden Items werden nebeneinander dargeboten.

Beispiel-Items:

In der SCHULE

1. Ich glaube, dass meine Klassenkameraden oder Lehrer mich schon mal auslachen.

--	-	O	+	++
----	---	---	---	----

2. In der Schule fühle ich mich immer sehr wohl.

--	-	O	+	++
----	---	---	---	----

In der HORTGRUPPE

- Ich glaube, dass die anderen Kinder oder Erzieher meiner Gruppe mich schon mal auslachen.

--	-	O	+	++
----	---	---	---	----

- In meiner Hortgruppe fühle ich mich immer sehr wohl.

--	-	O	+	++
----	---	---	---	----

Die Retest-Reliabilität nach 3 bis 4 Wochen für die Schulversion liegt bei .74, die innere Konsistenz bei .80 (Schauder, 1991, S. 30).

2.2.6 Rechte und Pflichten

Der Fragebogen wurde in Anlehnung an das Modul 4 des Gewaltpräventionsprogramms erstellt und enthält Aussagen, die von den Kindern auf ihre Gültigkeit überprüft werden müssen. Die Aussagen betreffen Themen wie Mutproben, Strafmündigkeit, Delinquenz und rechtliche Konsequenzen für Verfehlungen. Zudem werden implizite Regeln für das Leben in der Gesellschaft angesprochen sowie das Wissen um Rechte der Kinder laut UN-Konventionen erfragt.

Beispiel-Items:

	+	-	?
Kinder bis vierzehn Jahre dürfen allein bis Mitternacht unterwegs sein.			
Man soll die Polizei anrufen, wenn man sieht, dass jemand geschlagen wird.			

Die Reliabilität des Fragebogens wurde überprüft und liegt bei einem Cronbach's Alpha von .692 (siehe Anhang B).

2.2.7 *Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Deutsche Bearbeitung Teachers's Report Form (TRF) der Child Behavior Checklist (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1993)*

Der Fragebogen erfasst das Urteil von Pädagogen über Kompetenzen, Verhaltensauffälligkeiten und emotionale Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen im Alter von 5 bis 18 Jahren und wurde eingesetzt, um die Selbstaussagen der Kinder durch eine Fremdbeurteilung zu ergänzen.

Der Fragebogen beinhaltet zunächst allgemeine Daten zum Kind und zu dessen Stärken. Im zweiten Teil werden dann Probleme dargestellt, die Kinder und Jugendliche haben können. Die Pädagogen müssen dann auf einer dreistufigen Skala einschätzen, wie häufig diese Probleme bei jedem einzelnen Kind auftreten.

Beispiel-Item aus dem zweiten Teil des Fragebogens:

	<i>0 = nicht zutreffend, 1 = etwas oder manchmal zutreffend, 2 = genau oder häufig zutreffend</i>			
3	Streitet oder widerspricht viel.	0	1	2

Für die Beantwortung der Fragestellung wurden manche Fragen modifiziert. Die Skala „schizoid/zwanghaft“ wurde nicht vorgegeben.

Die Reliabilitäten der einzelnen Skalen liegen im oberen Bereich wie die Tabelle 3 verdeutlicht.

Tab. 3: Reliabilität TRF

	<i>Alpha</i>
Sozialer Rückzug	.80
Körperliche Beschwerden	.88
Angst/Depression	.77
Delinquentes Verhalten	.74
Aggressives Verhalten	.96
Soziale Probleme	.81
Aufmerksamkeitsstörungen	.91
Externalisierende Störungen	.96
Internalisierende Störungen	.80
Gesamtauffälligkeit	.96

2.2.8 *Die Reihenfolge der Testvorgabe*

Die Fragebögen wurden in folgender Reihenfolge vorgegeben:

FEESS 1-2 bzw. FEESS 3-4, PFK 9-14, EAS-J bzw. EAS-M, ALS, Rechte und Pflichten.

Die Vorgabe erfolgte nach motivationstheoretischen Gesichtspunkten. Zum Einstieg wurde der kurze FEESS 1-2 bzw. FEESS 3-4 vorgegeben. Darauf folgten die beiden umfangreichsten Fragebögen. Im Anschluss wurde noch der ALS ausgefüllt. Um nicht von Anfang an eine Situation mit Prüfungscharakter zu schaffen, wurden die „Rechte und Pflichten“ ans Ende gesetzt.

Im Anschluss an ein Interview mit den Hortpädagoginnen über die derzeitige Lage in ihrer Hortgruppe wurden die „Lehrerfragebögen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen“ ausgeteilt. Sie dienen zur Erfassung des Verhaltens jedes einzelnen Kindes. Die Hortpädagoginnen wurden gebeten, die Fragebögen auszufüllen und zu retournieren.

2.3 *Stichprobe*

Die Stichprobe betraf zum ersten Messzeitpunkt 107 Kinder zwischen 6 und 11 Jahren, wobei 50 Mädchen und 57 Buben an der Untersuchung teilnahmen.

Die Stichprobe zum zweiten Testzeitpunkt erfasste insgesamt 94 Kinder, wovon 45 Mädchen und 49 Buben teilnahmen.

2.3.1.1 Versuchsgruppe

Die Versuchsgruppe bestand aus sechs Hortgruppen, in denen sich zum ersten Messzeitpunkt insgesamt 53 Kinder befanden. Zum zweiten Testzeitpunkt waren es nur mehr 44 Kinder. Der Stichprobenumfang verringerte sich innerhalb der Versuchsgruppe um insgesamt 9 Kinder. Diese SchülerInnen sind entweder aus dem Hort oder dem Gewaltpräventionsprogramm ausgetreten.

Tab. 4: Geschlechterverteilung Versuchsgruppe

	<i>t1</i>	<i>t2</i>
weiblich	23	20
männlich	30	24
Gesamt	53	44
<i>Chi-Quadrat</i>	0.925	<i>Signifikanz: .336</i>
		10.857 <i>Signifikanz: .999</i>

Der Chi-Quadrat-Test ergibt zu beiden Testzeitpunkten keinen deutlichen Unterschied in der Verteilung von Mädchen und Buben in der Versuchsgruppe, weshalb von einer Gleichverteilung der Geschlechter ausgegangen wird.

Tab. 5: Klassenverteilung Versuchsgruppe

	<i>t1</i>	<i>t2</i>
1. Klasse	4	3
2. Klasse	17	11
3. Klasse	22	21
4. Klasse	10	9
Gesamt	53	44
<i>Chi-Quadrat</i>	14.094	<i>Signifikanz: .003</i>
		15.273 <i>Signifikanz: .002</i>

Die Überprüfung auf Unterschiede bezüglich der Klassenverteilung wurde mittels Chi-Quadrat-Test berechnet und ergibt zum ersten Testzeitpunkt ein Chi-Quadrat von 14.094 und eine Signifikanz von .003. Somit wird hier keine Gleichverteilung angenommen. Beim zweiten Testzeitpunkt ergibt sich ein Chi-Quadrat von 15.273 mit einer Signifikanz von .002.

2.3.1.2 *Kontrollgruppe*

Die Kontrollgruppe bestand ebenso wie die Versuchsgruppe aus sechs Hortgruppen, in denen sich zum ersten Messzeitpunkt insgesamt 54 teilnehmende Kinder befanden. Zum zweiten Testzeitpunkt waren es nur noch 50 Kinder. Vier Kinder haben den Hort zu diesem Zeitpunkt bereits verlassen.

Tab. 6: Geschlechterverteilung Kontrollgruppe

	<i>t1</i>	<i>t2</i>
weiblich	27	25
männlich	27	25
Gesamt	54	50
<i>Chi-Quadrat</i>	<i>0.000</i>	<i>Signifikanz: 1.000</i>
	<i>0.000</i>	<i>Signifikanz: 1.000</i>

Der Chi-Quadrat-Test ergibt zu beiden Testzeitpunkten ein Chi-Quadrat von 0.000 und eine Signifikanz von 1.000. Dies lässt somit eine Gleichverteilung der Geschlechter innerhalb der Kontrollgruppe erkennen.

Die Überprüfung auf Unterschiede bezüglich der Klassenverteilung innerhalb der Kontrollgruppe wurde mittels Chi-Quadrat-Test berechnet und ergibt zum ersten Testzeitpunkt ein Chi-Quadrat von 5.111 und eine Signifikanz von .164. Beim zweiten Testzeitpunkt ergibt sich ein Chi-Quadrat von 6.000 mit einer

Signifikanz von .112. Zu beiden Messzeitpunkten kann somit von einer Gleichverteilung ausgegangen werden, wie Tabelle 7 zeigt.

Tab. 7: Klassenverteilung Kontrollgruppe

	<i>t1</i>	<i>t2</i>
1. Klasse	8	7
2. Klasse	19	19
3. Klasse	11	11
4. Klasse	16	13
Gesamt	54	50
<i>Chi-Quadrat 5.111 Signifikanz: .164 6.000 Signifikanz: .112</i>		

2.3.1.3 Vergleich Versuchsgruppe und Kontrollgruppe

Tab. 8: Stichprobenverteilung in den Horten, Testzeitpunkt 1 und Testzeitpunkt 2

<i>Hort</i>	<i>Pre-Test t1 (m/w)</i>	<i>Post-Test t2 (m/w)</i>
<i>VG</i>	<i>Gesamt 53</i>	<i>Gesamt 44</i>
Kleine Sperlgasse 2a	8 (4/4)	8 (4/4)
Vorgartenstraße 208	10 (6/4)	10 (6/4)
Hartlgasse 8-10	7 (3/4)	7 (3/4)
Vorgartenstraße 71/II	9 (5/4)	6 (3/3)
Melangasse 5	11 (5/6)	8 (4/4)
Wurmbrandgasse 22	8 (7/1)	5 (4/1)

<i>KG</i>	<i>Gesamt 54</i>	<i>Gesamt 50</i>
Kleine Sperlgasse 2a	8 (5/3)	8 (5/3)
Dietmayergasse 10	9 (4/5)	7 (3/4)
Hartlgasse 8-10	8 (4/4)	8 (4/4)
Wintzingerodestraße 1	9 (4/5)	9 (4/5)
Melangasse 5	11 (5/6)	9 (4/5)
Pirquetgasse 6a	9 (5/4)	9 (5/4)

Die Ergebnisse des Chi-Quadrat-Tests ergeben zum ersten Messzeitpunkt mit einem Chi-Quadrat von 0.009 und einer Signifikanz bei .923 eine Gleichverteilung in Versuchs- und Kontrollgruppe. Zum zweiten Testzeitpunkt verringern sich die Stichprobengrößen in beiden Gruppen, wodurch sich das Größenverhältnis zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe ändert. Dennoch bleibt die Gleichverteilung der Gruppen mit einem Chi-Quadrat von 0.383 und einer Signifikanz von .536 erhalten. Auch der Vergleich zwischen Versuchsgruppe und Kontrollgruppe unter Berücksichtigung der Klassenzugehörigkeit ergibt eine Gleichverteilung, wie Tabelle 9 zeigt.

Tab. 9: Versuchsgruppe/Kontrollgruppe bezüglich Geschlecht und Klasse

<i>Klasse</i>	<i>Versuchsgruppe</i>	<i>Kontrollgruppe</i>		
	<i>(m/w)</i>	<i>(m/w)</i>		
1. Klasse	1/2	3/5		
2. Klasse	4/7	6/13		
3. Klasse	15/6	7/4		
4. Klasse	4/5	9/4		
<i>Chi-Quadrat</i>	4.796	<i>Sign.: .187</i>	8.903	<i>Sign.: .122</i>

2.4 Ergebnisse

Die Auswertung der Daten erfolgte mittels des Programms SPSS 11.5 für Windows.

Folgende Verfahren kamen zur Anwendung:

- Kreuztabellen mit Chi-Quadrat-Tests
- Wilcoxon-Test
- Mann-Whitney-U-Test
- T-Tests mit abhängigen Stichproben
- Varianzanalyse mit Messwiederholung
- Clusteranalyse zur Überprüfung der Differentiellen Wirkung des Verfahrens

Zur Überprüfung der Voraussetzungen wurden folgende Verfahren eingesetzt:

- Kolmogorov-Smirnov-Test zur Überprüfung der Normalverteilung
- Levene-Test zur Überprüfung der Gleichheit der Varianzen
- Reliabilitätsanalyse

2.4.1 Ergebnisse des ersten Messzeitpunkts

Zum ersten Testzeitpunkt wurde die Hypothese geprüft, ob zwischen Versuchsgruppe und Kontrollgruppe Unterschiede bestehen.

Es gab keine signifikanten Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe, so dass das Ergebnis zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt auf Trainingseffekte zurückgeführt werden kann.

2.5 *Ergebnisse der Evaluation*

Die Ergebnisse der Evaluation werden in drei Schritten dargestellt. Da sich die vorliegende Arbeit schwerpunktmäßig auf die Veränderung der sozialen Kompetenzen bezieht, werden die Ergebnisse folgender Testverfahren dargestellt: PFK 9-14, EAS, TRF und der Fragebogen zu Rechten und Pflichten. Die Ergebnisse der Fragebögen FEESS 1-2, FEESS 3-4 und ALS finden sich in der Diplomarbeit von Frau Tischer.

Als erster Schritt erfolgt eine Auswertung der Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe. In einem nächsten Schritt wird dem Untersuchungsdesign Rechnung getragen und vier Gruppen verglichen, und zwar Versuchsgruppen mit und ohne eine Kontrollgruppe im Haus, sowie Kontrollgruppen mit und ohne eine Versuchsgruppe. Hintergrund dieses Auswertungsschrittes ist, dass durch den offenen Betrieb in Wiener Horten ein Austausch zwischen den Kindern stattfinden kann und somit auch Kinder der Kontrollgruppe durch das Präventionsprogramm beeinflusst sein könnten.

Um zu überprüfen, ob es zwischen den einzelnen Hortstandpunkten Unterschiede gibt, werden die Auswertungen auch für jeden Standort einzeln berechnet.

2.5.1 Auswertung Versuchsgruppe/Kontrollgruppe

2.5.1.1 PFK 9-14

Die Tabelle 10 gibt einen Überblick über die Mittelwerte der einzelnen Skalen für beide Gruppen (VG und KG) zu beiden Testzeitpunkten (t1 und t2). Werte zwischen 43 und 65 liegen hier im Normalbereich.

Tab. 10: PFK 9-14 Mittelwerte und Standardabweichungen t1/t2

	<i>Versuchsgruppe</i>		<i>Kontrollgruppe</i>	
	<i>Mittelwert</i>	<i>s</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>s</i>
VS2 Fehlende Willenskontrolle t1	53.02	10.245	51.82	10.207
VS2 Fehlende Willenskontrolle t2	51.09	10.563	51.74	10.129
MO1 Ich-Durchsetzung, Aggression und Opposition t1	48.77	10.209	50.08	10.010
MO1 Ich-Durchsetzung, Aggression und Opposition t2	49.27	11.464	47.62	8.141
MO4 Soziales Engagement t1	47.02	9.252	46.32	8.791
MO4 Soziales Engagement t2	50.55	11.088	47.32	9.340
MO5 Neigung zu Gehorsam und Abhängigkeit t1	53.70	8.935	50.84	7.441
MO5 Neigung zu Gehorsam und Abhängigkeit t2	53.52	10.989	51.34	9.421

MO6 Maskulinität der Einstellung t1	50.57	9.917	48.62	9.152
MO6 Maskulinität der Einstellung t2	51.86	10.122	46.90	9.031
Faktor 2. Ordnung t1	50.89	10.594	51.94	9.373
Faktor 2. Ordnung t2	51.89	10.989	50.94	10.835

In der Tabelle 10 zeigt sich schon, dass die Mittelwerte sowohl in der Kontroll- als auch in der Versuchsgruppe im Normalbereich liegen und zwischen den beiden Testzeitpunkten eher geringe Mittelwertsunterschiede feststellbar sind.

Um zu überprüfen, ob sich die Ausprägung der Skalen aus dem PFK 9-14 über die zwei Messzeitpunkte verändert hat, wird die Varianzanalyse mit Messwiederholung angewendet. Die Voraussetzungen für dieses Verfahren wurden geprüft und können angenommen werden (siehe Anhang B).

Tab. 11: Test der Innersubjektkontraste PFK 9-14

		<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Zeit	VS2	1	0.778	.380
	MO1	1	0.722	.398
	MO4	1	4.408	.039
	MO5	1	0.019	.890
	MO6	1	0.041	.839
	FIIO	1	0.000	1.000

Zeit*Gruppe	VS2	1	0.659	.419
	MO1	1	1.647	.203
	MO4	1	1.372	.245
	MO5	1	0.088	.768
	MO6	1	2.088	.152
	FIIO	1	0.771	.382

In der Dimension MO4, Bereitschaft zu sozialem Engagement, gab es einen signifikanten Zeiteffekt. Die Wechselwirkung *Zeit mal Gruppe* ist in keiner Skala signifikant.

Tab. 12: Test der Zwischensubjekteffekte PFK 9-14

		<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Gruppe	VS2	1	0.024	.878
	MO1	1	0.010	.920
	MO4	1	1.380	.243
	MO5	1	2.746	.101
	MO6	1	4.269	.042
	FIIO	1	0.001	.977

Ein Effekt der Gruppe ohne Berücksichtigung der Zeit konnte nur in der Skala MO6, Maskulinität der Einstellung nachgewiesen werden. Unter Einbezug der Mittelwerte zeigt sich, dass Kinder der Versuchsgruppe höhere Werte haben als jene der Kontrollgruppe.

Der signifikante Zeiteffekt der Innersubjektkontraste der Skala MO4, Bereitschaft zu sozialem Engagement, soll anhand eines T-Tests für gepaarte Stichproben für Versuchs- und Kontrollgruppe näher überprüft werden.

Tab. 13: T-Test bei gepaarten Stichproben MO4, Bereitschaft zu sozialem Engagement

	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>Signifikanz (2-seitig)</i>
Kontrollgruppe	-0.693	49	.491
Versuchsgruppe	-2.190	43	.034

Das alpha-korrigierte Niveau von .025 wird in der Versuchsgruppe knapp verfehlt. Dennoch kann man tendenziell von einem Anstieg im sozialen Engagement in der Versuchsgruppe ausgehen. Die Abbildung 3 veranschaulicht diesen Trend.

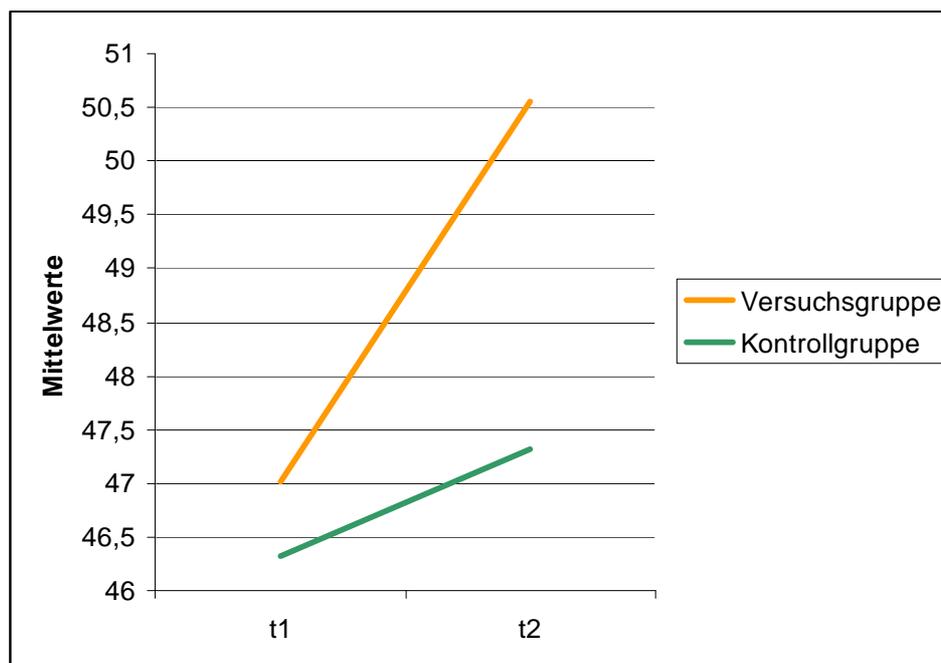


Abb. 3 PFK MO4, Veränderung in Versuchs- und Kontrollgruppe über den Untersuchungszeitraum.

In der Versuchsgruppe ist im Vergleich zur Kontrollgruppe ein deutlicherer Anstieg in den Werten der Skala „MO4“ zu verzeichnen, was bedeutet, dass sich Kinder der Versuchsgruppe als sozial engagierter erweisen.

2.5.1.2 EAS

Wie viele Studien belegen, hat soziale Kompetenz einen negativen Zusammenhang mit aggressivem Verhalten (Dodge et al., 2003; Malti, 2006; Newcomb et al., 1993). Eine verringerte Aggressionsneigung kann somit auf eine höhere soziale Kompetenz schließen lassen.

Die Tabelle 14 gibt einen Überblick über die Mittelwerte für beide Gruppen (VG und KG) zu beiden Testzeitpunkten (t1 und t2):

Tab. 14: EAS Mittelwerte und Standardabweichungen des Gesamtwertes t1/t2

	<i>Versuchsgruppe</i>		<i>Kontrollgruppe</i>	
	<i>Mittelwert</i>	<i>s</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>s</i>
EAS t1	56.68	10.672	54.96	8.764
EAS t2	49.91	11.715	52.16	10.318

Um zu überprüfen, ob sich das aggressive Verhalten der Kinder während der zwei Messzeitpunkte verändert hat, wird die Varianzanalyse mit Messwiederholung angewendet. Die Voraussetzungen für dieses Verfahren wurden geprüft und können angenommen werden (siehe Anhang B). Im Folgenden werden die Ergebnisse der Varianzanalyse für abhängige Stichproben beim EAS dargestellt.

Tab. 15: Test der Innersubjektkontraste EAS Gesamtscore

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Zeit	1	14.140	.000
Zeit*Gruppe	1	2.435	.122

Über den Untersuchungszeitraum hinweg ergibt sich bei allen teilnehmenden Versuchspersonen ein signifikantes Ergebnis, die Wechselwirkung zwischen Zeit und Gruppe ist statistisch nicht bedeutsam.

Tab. 16: Test der Zwischensubjekteffekte EAS Gesamtscore

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Gruppe	1	0.024	.878

Ohne Berücksichtigung des Faktors „Zeit“ ist zwischen den Gruppen kein Unterschied feststellbar. Bei Betrachtung der Mittelwerte ist der Unterschied zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt bei der Versuchsgruppe sichtlich größer als bei der Kontrollgruppe, wodurch sich ein Trend feststellen lässt. Diese Tendenz soll anhand des T-Tests für abhängige Stichproben überprüft werden.

Tab. 17: T-Test bei gepaarten Stichproben EAS Gesamtwert

	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>Signifikanz (2-seitig)</i>
Kontrollgruppe	1.790	49	.080
Versuchsgruppe	3.302	43	.002

Das Ergebnis der Versuchsgruppe ist auf dem alpha-korrigierten .025 Niveau signifikant, daher kann man von deutlichen Veränderungen im aggressiven Verhalten innerhalb der Versuchsgruppe sprechen.

Die Abbildung 4 veranschaulicht diesen Effekt.

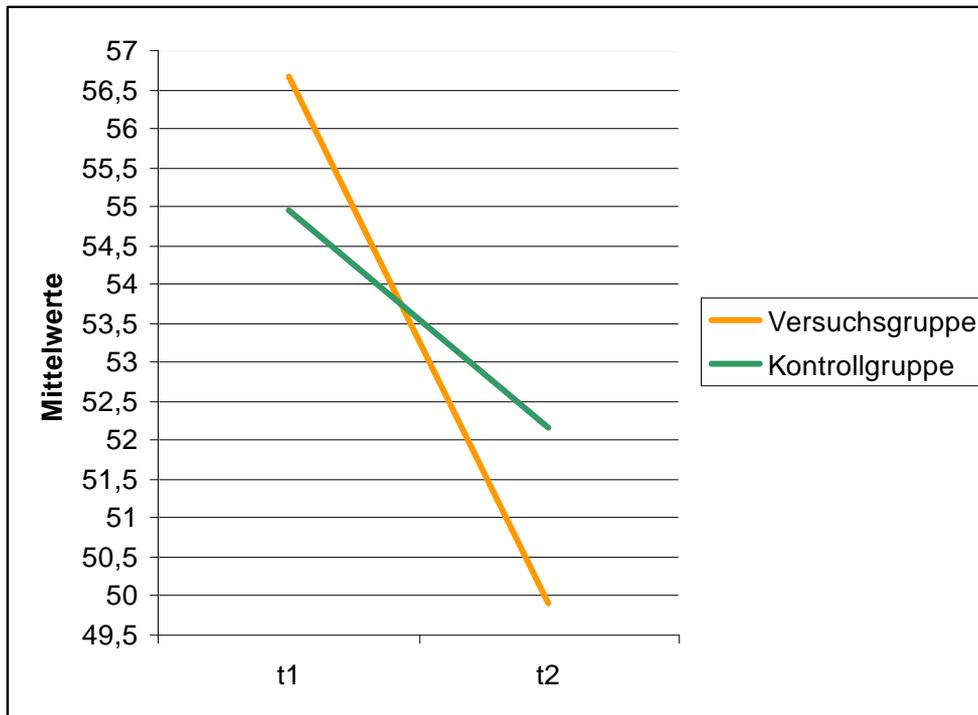


Abb. 4 EAS Gesamtwert, Veränderung in Versuchs- und Kontrollgruppe über den Untersuchungszeitraum.

Um genau differenzieren zu können, in welchen Situationen aggressives Verhalten auftritt, bietet der EAS die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Umweltbereichen zu unterscheiden. Da die Daten nicht intervallskaliert sind und keine Normalverteilung vorliegt, wurde ein parameterfreies Verfahren – der Wilcoxon-Test – angewandt.

Tabelle 18 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen in den drei Umweltbereichen „Schule“, „Freizeit“ und „zu Hause“ zu beiden Messzeitpunkten.

Tab. 18: EAS Mittelwerte und Standardabweichungen der Umweltbereiche

	<i>Versuchsgruppe</i>		<i>Kontrollgruppe</i>	
	<i>Mittelwert</i>	<i>s</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>S</i>
Schule t1	3.75	2.608	3.65	2.586
Schule t2	2.70	2.792	2.73	2.481
Freizeit t1	8.26	4.888	7.31	4.463
Freizeit t2	6.00	5.176	6.80	4.943
zu Hause t1	4.26	2.669	4.65	2.388
zu Hause t2	2.73	2.848	3.00	3.008

Bei Betrachtung der Mittelwerte lässt sich bei der Versuchsgruppe in allen drei Umweltbereichen ein Rückgang des Scores feststellen. Die Unterschiede in der Kontrollgruppe sind weniger deutlich.

Tab. 19: Wilcoxon-Test EAS Umweltbereiche

	<i>Versuchsgruppe</i>		<i>Kontrollgruppe</i>	
	<i>Z</i>	<i>Asymptotische Signifikanz (2-seitig)</i>	<i>Z</i>	<i>Asymptotische Signifikanz (2-seitig)</i>
Schule t1-t2	-2.159	.031	-1.872	.061
Freizeit t1-t2	-2.658	.008	-1.222	.222
zu Hause t1-t2	-2.860	.004	-2.963	.003

Innerhalb der Versuchsgruppe zeigen sich in den Umweltbereichen „Freizeit“ und „zu Hause“ signifikante Veränderungen auf dem alpha-korrigierten Niveau von .025. In der Bedingung „Schule“ lässt sich ein starker Trend feststellen. In

der Kontrollgruppe weist der Umweltbereich „zu Hause“ deutliche Verbesserungen auf.

Im EAS treten über den Testzeitraum vor allem in der Versuchsgruppe Effekte auf. Die Tendenz, aggressiv zu handeln, ist zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt gesunken. Dies gilt auch für die Differenzierung nach den Umweltbereichen „Schule“, „Freizeit“ und „zu Hause“.

2.5.1.3 TRF

Der TRF behandelt Aussagen der Hortpädagoginnen zum Verhalten der Kinder. Bei sichtbaren Veränderungen in der sozialen Kompetenz sollte sich das auch in den Skalen „Sozialer Rückzug“ und „Angst und Depressivität“ zeigen. Auch die Skalen „Soziale Probleme“, „Aggressives Verhalten“, „Externalisierende Störungen“ und die Gesamtsyndromskala sind von Interesse.

Im Folgenden sind die Mittelwerte der interessierenden Syndromskalen dargestellt. Hier gelten Werte zwischen 50 und 67 als unauffällig:

Tab. 20: TRF Mittelwerte und Standardabweichung der Syndromskalen

	<i>Versuchsgruppe</i>		<i>Kontrollgruppe</i>	
	<i>Mittelwert</i>	<i>s</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>S</i>
Sozialer Rückzug t1	55.57	7.615	55.00	6.091
Sozialer Rückzug t2	53.14	4.295	54.20	5.732
Angst, Depressivität t1	56.11	7.562	54.93	8.380
Angst, Depressivität t2	53.41	5.487	55.80	9.147
Soziale Probleme t1	55.85	6.990	55.76	7.692
Soziale Probleme t2	54.36	5.759	56.58	8.940
Delinquentes Verhalten t1	56.06	6.857	55.65	6.475
Delinquentes Verhalten t2	54.55	6.185	55.22	6.979
Aggressives Verhalten t1	56.79	8.915	56.46	7.613
Aggressives Verhalten t2	54.43	6.381	55.92	7.259

In der Versuchsgruppe zeigen sich in den Mittelwerten aller Syndromskalen leichte Verbesserungen, während bei der Kontrollgruppe Konstanz oder sogar leichte Verschlechterungen zu beobachten sind.

Da keine Normalverteilung vorliegt, wurde zur Überprüfung des Mittelwertunterschieds ein parameterfreies Verfahren – der Wilcoxon-Test – angewandt.

Tab. 21: Wilcoxon-Test TRF Syndromskalen

	<i>Versuchsgruppe</i>		<i>Kontrollgruppe</i>	
	<i>Z</i>	<i>Asymptotische Signifikanz (2-seitig)</i>	<i>Z</i>	<i>Asymptotische Signifikanz (2-seitig)</i>
Sozialer Rückzug t1-t2	-1.511	.131	-1.338	.181
Angst, Depressivität t1-t2	-2.201	.028	-0.899	.368
Soziale Probleme t1-t2	-1.344	.179	-0.885	.376
Aggressives Verhalten t1-t2	-2.080	.037	-1.019	.308

Die Ergebnisse aus den Syndromskalen weisen bei der Versuchsgruppe keine bedeutenden Ergebnisse auf dem alpha-korrigierten Niveau von .025 auf. In den Bereichen „Angst, Depressivität“ und „Aggressives Verhalten“ sind jedoch starke Tendenzen erkennbar. Unter Einbezug der Mittelwerte zeigt sich, dass die Werte zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt gesunken sind und somit von einer Tendenz zur Verbesserung gesprochen werden kann.

In der Tabelle 22 werden die Mittelwerte der Gesamtskalen dargestellt. Werte zwischen 31 und 59 gelten als unauffällig.

Tab. 22: TRF Mittelwerte und Standardabweichungen der Gesamtskalen

	<i>Versuchsgruppe</i>		<i>Kontrollgruppe</i>	
	<i>Mittelwert</i>	<i>s</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>S</i>
Gesamtwert t1	53.49	8.414	51.96	10.659
Gesamtwert t2	48.20	9.103	51.36	12.076
External. Störungen t1	54.00	9.648	53.26	8.919
External. Störungen t2	51.45	8.371	52.74	10.575

Die Mittelwerte der Versuchsgruppe weisen in beiden Gesamtskalen einen Rückgang auf. In der Kontrollgruppe ist der Gesamtwert der Syndromskalen konstant, der Wert der externalisierenden Störungen ist leicht gesunken.

Um zu überprüfen, ob die Mittelwertunterschiede signifikant sind, wird ein Wilcoxon-Test berechnet, da Normalverteilung nicht angenommen werden kann:

Tab. 23: Wilcoxon-Test TRF Gesamtskalen

	<i>Versuchsgruppe</i>		<i>Kontrollgruppe</i>	
	<i>Z</i>	<i>Asymptotische Signifikanz (2-seitig)</i>	<i>Z</i>	<i>Asymptotische Signifikanz (2-seitig)</i>
Gesamtwert t1-t2	-3.065	.002	-0.608	.543
Externalisierte Störungen t1-t2	-0.861	.389	-1.377	.168

Die Ergebnisse zeigen bei der Versuchsgruppe signifikante Ergebnisse beim Gesamtwert der Syndromskalen auf einem alpha-korrigierten .025 Niveau. In der Kontrollgruppe lässt sich keine deutliche Veränderung feststellen.

Der TRF bietet die Möglichkeit, die Anzahl jener Fragen zu ermitteln, die von den Hortpädagoginnen als auffällig gewertet wurden, die also entweder mit „1“ = „etwas oder manchmal zutreffend“ oder „2“ = „genau oder häufig zutreffend“ beantwortet wurden. In der Versuchsgruppe ist ein Rückgang der Zahl auffälliger Fragen zu erwarten, während dieser Effekt in der Kontrollgruppe nicht eintreten sollte.

Tab. 24: TRF Mittelwerte und Standardabweichungen der Zahl auffälliger Fragen

	<i>Versuchsgruppe</i>		<i>Kontrollgruppe</i>	
	<i>Mittelwert</i>	<i>s</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>S</i>
Zahl auffälliger Fragen t1	20.36	14.317	20.93	17.418
Zahl auffälliger Fragent2	13.55	12.072	21.56	20.556

Bei Betrachtung der Mittelwerte sieht man schon, dass in der Versuchsgruppe zum zweiten Zeitpunkt weniger Fragen als auffällig gewertet wurden als zum ersten Messzeitpunkt. In der Kontrollgruppe gibt es sogar einen ganz leichten Anstieg der Zahl auffälliger Fragen. Die Tabelle 25 verdeutlicht, dass der Rückgang in der Versuchsgruppe auf dem alpha-korrigierten Niveau von .025 signifikant ist.

Tab. 25: Wilcoxon-Test TRF Zahl auffälliger Fragen

	<i>Versuchsgruppe</i>		<i>Kontrollgruppe</i>	
	<i>Z</i>	<i>Asymptotische Signifikanz (2-seitig)</i>	<i>Z</i>	<i>Asymptotische Signifikanz (2-seitig)</i>
Zahl auffälliger Fragen t1-t2	-2.715	.007	-0.448	.654

In der Versuchsgruppe zeigen sich in den Mittelwerten aller Syndromskalen leichte Verbesserungen und starke Trends. Die Unterschiede sind jedoch nicht signifikant. Der Gesamtwert der Syndromskala weist jedoch einen deutlichen Rückgang vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt in der Versuchsgruppe auf, was durch den deutlichen Rückgang der Zahl auffälliger Fragen untermauert wird. In der Kontrollgruppe ergeben sich zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt keine Veränderungen.

2.5.1.4 Wissen um Rechte und Pflichten

Es ist zu erwarten, dass jene Kinder, die über ihre Rechte und Pflichten sowie informelle Regeln der Gesellschaft Bescheid wissen, auch höhere soziale Kompetenz zeigen können.

Da die Daten nicht intervallskaliert sind und keine Normalverteilung vorliegt, wurde ein parameterfreies Verfahren – der Wilcoxon-Test – angewandt. Zur Berechnung wurde ein Summenscore gebildet, der sich aus den richtig gelösten Items zusammensetzt. Die Voraussetzungen für die Bildung eines Summenscores wurden geprüft.

Tab. 26: Rechte und Pflichten Mittelwerte und Standardabweichungen t1/t2

	<i>Versuchsgruppe</i>		<i>Kontrollgruppe</i>	
	<i>Mittelwert</i>	<i>s</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>S</i>
Rechte t1	16.36	4.100	16.61	3.955
Rechte t2	14.68	3.269	12.88	3.366

Hier zeigt sich, dass sowohl in der Versuchs- als auch in der Kontrollgruppe zum zweiten Zeitpunkt im Mittel weniger Fragen richtig beantwortet wurden als zum ersten Messzeitpunkt. Ob dieser Unterschied signifikant ist, soll der Wilcoxon-Test klären. Die Ergebnisse sind in Tabelle 27 dargestellt.

Tab. 27: Wilcoxon-Test Rechte und Pflichten

	<i>Versuchsgruppe</i>		<i>Kontrollgruppe</i>	
	<i>Z</i>	<i>Asymptotische Signifikanz (2-seitig)</i>	<i>Z</i>	<i>Asymptotische Signifikanz (2-seitig)</i>
Rechte t1-t2	-2.648	.008	-4.457	.000

Die Unterschiede zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt sind sowohl in der Versuchs- als auch in der Kontrollgruppe auf einem alpha-korrigierten .025 Niveau signifikant.

2.5.2 Auswertung unter Berücksichtigung des

Versuchsdesigns

Aufgrund des speziellen Designs, das bei der Untersuchung gewählt wurde, dass nämlich drei der sechs Kontrollgruppen in Horten situiert waren, in denen sich auch die Trainingsgruppen befanden, erfolgte zusätzlich eine Auswertung, die diese speziellen Gruppen berücksichtigt.

2.5.2.1 PFK 9-14

In der Tabelle 28 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen des PFK 9-14 dargestellt und zwar getrennt nach

- Versuchsgruppe,
- Versuchsgruppe in Hort mit Kontrollgruppe,
- Kontrollgruppe,
- und Kontrollgruppe in Hort mit einer Versuchsgruppe.

Tab. 28: PFK Mittelwerte und Standardabweichungen des Gesamtwerts t_1/t_2 , bezogen auf das Untersuchungsdesign

	<i>VG in Hort ohne KG</i>		<i>VG in Hort mit KG</i>		<i>KG in Hort ohne VG</i>		<i>KG in Hort mit VG</i>	
	<i>Mw.</i>	<i>s</i>	<i>Mw.</i>	<i>s</i>	<i>Mw.</i>	<i>s</i>	<i>Mw.</i>	<i>s</i>
VS2 t1	55.24	9.914	51.00	10.335	54.40	8.902	49.24	10.936
VS2 t2	51.05	10.380	51.13	10.960	50.76	10.158	52.72	10.212
MO1 t1	48.33	11.209	49.17	9.442	49.56	8.879	50.60	11.188
MO1 t2	45.57	11.733	52.65	10.329	47.12	7.563	48.12	8.810

MO4 t1	46.10	10.153	47.87	8.487	45.56	7.752	47.08	9.823
MO4 t2	49.05	12.990	51.91	9.100	49.72	6.262	44.92	11.265
MO5 t1	54.33	9.425	53.13	8.636	49.16	6.902	52.52	7.714
MO5 t2	52.33	12.249	54.61	9.852	52.36	7.029	50.32	11.386
MO6 t1	52.10	9.772	49.17	10.057	48.56	10.433	48.68	7.883
MO6 t2	49.62	11.333	53.91	8.618	47.00	8.026	46.80	10.104
FIIO t1	52.52	11.763	49.39	9.418	54.68	8.350	49.20	9.695
FIIOt2	49.67	13.377	53.91	8.022	50.88	10.910	51.00	10.985

Um Unterschiede zwischen den vier Gruppen zu prüfen, wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung berechnet. Da die Varianzen der Skala MO4 nicht homogen sind, empfehlen Bühl & Zöfel (2005) die Signifikanzschranke bei $p = .01$ anzusetzen.

Tab. 29: Test der Innersubjektkontraste PFK 9-14 bezogen auf das Untersuchungsdesign

		<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Zeit	VS2	1	0.904	.344
	MO1	1	0.722	.361
	MO4	1	4.408	.037
	MO5	1	0.011	.917
	MO6	1	0.083	.774
	FIIO	1	0.006	.939
Zeit*Design	VS2	3	2.661	.053
	MO1	3	1.721	.168
	MO4	3	2.093	.107
	MO5	3	1.398	.249

MO6	3	2.677	.052
FIIO	3	3.190	.027

Auf dem Alpha-Niveau von .01 ist in der Skala MO4 kein Haupteffekt der Zeit und auch kein Wechselwirkungseffekt *Zeit mal Untersuchungsdesign* zu verzeichnen. Auf einem Niveau von .05 ergibt sich jedoch ein Wechselwirkungseffekt für den Faktor zweiter Ordnung. Unter Einbezug der Mittelwerte zeigt sich, dass in jenen Gruppen, wo Versuchsgruppe und Kontrollgruppe in den Horten getestet wurden, ein Anstieg der Werte zu verzeichnen ist, während in den anderen Gruppen eine positive Wirkung eingetreten ist.

Abbildung 5 verdeutlicht diese Wechselwirkung

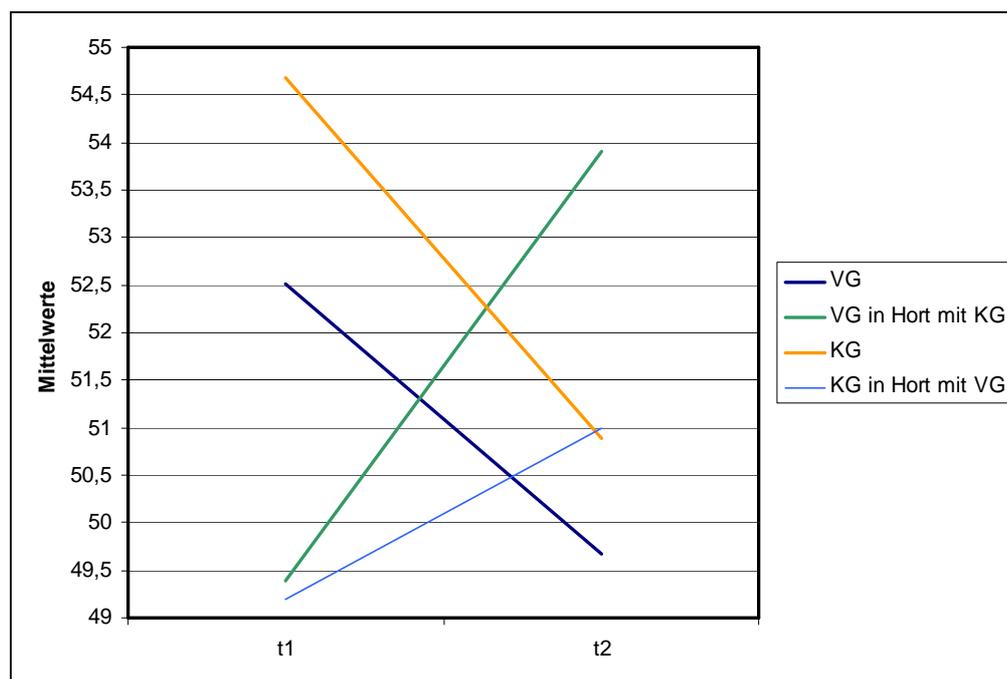


Abb. 5 Wechselwirkung PFK FIIO, Zeit mal Design

Zwischen den Gruppen ohne Berücksichtigung des Faktors „Zeit“ ist kein Unterschied feststellbar, wie Tabelle 30 zeigt.

Tab. 30: Test der Zwischensubjekteffekte PFK 9-14 bezogen auf das Untersuchungsdesign

		<i>Df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Design	VS2	3	0.356	.785
	MO1	3	0.915	.437
	MO4	3	0.927	.431
	MO5	3	0.949	.421
	MO6	3	1.419	.242
	FIIO	3	0.391	.760

Das Design der Untersuchung zeigt in den Skalen des PFK 9-14 keinen Einfluss auf die Ergebnisse.

2.5.2.2 EAS

Um dem Evaluationsdesign Rechnung zu tragen wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung berechnet, die das Design berücksichtigt. Die Voraussetzungen für das Verfahren wurden geprüft und können als erfüllt angenommen werden (siehe Anhang B).

Im Folgenden sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für jede der Subgruppen über beide Messzeitpunkte angegeben.

Tab. 31: Mittelwerte und Standardabweichungen EAS Gesamtwert unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns

	<i>VG in Hort ohne KG</i>		<i>VG in Hort mit KG</i>		<i>KG in Hort ohne VG</i>		<i>KG in Hort mit VG</i>	
	<i>Mw.</i>	<i>s</i>	<i>Mw.</i>	<i>S</i>	<i>Mw.</i>	<i>s</i>	<i>Mw.</i>	<i>s</i>
EAS Ges.Wert t1	58.33	9.728	55.17	11.472	55.28	9.893	54.64	7.664
EAS Ges.Wert t2	50.05	11.218	49.78	12.402	53.88	10.721	50.44	9.811

Bei Betrachtung der Mittelwerte lässt sich eine Veränderung zwischen den beiden Messzeitpunkten in jeder der vier Subgruppen feststellen, jedoch nur geringfügige Unterschiede zwischen den Gruppen. Die Varianzanalyse mit Messwiederholung bekräftigt diese Beobachtung, wie in Tabelle 32 dargestellt ist.

Tab. 32: Test der Innersubjektkontraste EAS Gesamtscore

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Zeit	1	14.316	.000
Zeit*Design	3	1.471	.228

Es ergab sich hier ein signifikanter Zeiteffekt, jedoch keine Wechselwirkung mit dem Design der Untersuchung. Auch das Design allein weist keinen bedeutsamen Einfluss auf das Ergebnis auf, wie die Tabelle 33 verdeutlicht.

Tab. 33: Test der Zwischensubjekteffekte EAS Gesamtscore

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Design	3	0.276	.843

Die Ergebnisse zeigen, dass das Design keinen Einfluss hat.

Der signifikante Effekt der Zeit soll anhand von T-Tests näher geprüft werden. Es wird hier ein korrigiertes Signifikanzniveau von .013 angenommen.

Tab. 34: T-Test für den EAS-Gesamtscore unter Beachtung des Designs

	<i>df</i>	<i>T</i>	<i>Signifikanz (2-seitig)</i>
<i>VG in Hort ohne KG</i>	20	2.785	.011
<i>VG in Hort mit KG</i>	22	1.883	.073
<i>KG in Hort ohne VG</i>	24	2.473	.021
<i>KG in Hort mit VG</i>	24	0.315	.755

Es zeigt sich, dass in „reinen“ Versuchsgruppen bzw. „reinen“ Kontrollgruppen die Signifikanzschränke knapp verfehlt wurde. Dennoch kann ein starker Trend festgestellt werden.

2.5.2.3 Rechte und Pflichten

Beim Fragebogen zu Rechten und Pflichten wurde aufgrund der nicht anzunehmenden Intervallskala ein Wilcoxon-Test berechnet, der für die Subgruppen getrennt durchgeführt wurde.

Tab. 35: Mittelwerte der Anzahl richtiger Antworten beim Fragebogen über Rechte und Pflichten unter Beachtung des Versuchsdesigns

	<i>VG in Hort ohne KG</i>		<i>VG in Hort mit KG</i>		<i>KG in Hort ohne VG</i>		<i>KG in Hort mit VG</i>	
	<i>Mw.</i>	<i>s</i>	<i>Mw.</i>	<i>s</i>	<i>Mw.</i>	<i>s</i>	<i>Mw.</i>	<i>S</i>
Rechte t1	16.07	4.341	16.65	3.898	15.96	3.311	17.26	4.477
Rechte t2	14.00	2.898	15.30	3.522	12.64	3.200	13.12	3.574

Tab. 36: Wilcoxon-Test Rechte und Pflichten unter Beachtung des Untersuchungsdesigns

	<i>VG in Hort ohne KG</i>		<i>VG in Hort mit KG</i>		<i>KG in Hort ohne VG</i>		<i>KG in Hort mit VG</i>	
	<i>Z</i>	<i>Asympt. Sign. (2-seitig)</i>	<i>Z</i>	<i>Asympt. Sign. (2-seitig)</i>	<i>Z</i>	<i>Asympt. Sign. (2-seitig)</i>	<i>Z</i>	<i>Asympt. Sign. (2-seitig)</i>
Rechte t1-t2	-2.02	.043	-1.64	.100	-3.19	.001	-3.13	.002

Auf einem alpha-korrigierten Niveau von .0125 sind nur die Veränderungen in den Kontrollgruppen signifikant.

Bei den Versuchsgruppen verschwindet allerdings der starke Effekt, der im Vergleich Versuchsgruppe – Kontrollgruppe vorhanden war. Bei Betrachtung der Mittelwerte zeigt sich dennoch ein leichter Leistungsrückgang.

2.5.2.4 TRF

Um die differentielle Wirkung des Programms zu überprüfen, wurden für die verschiedenen Subgruppen (Versuchsgruppe, Kontrollgruppe, Versuchsgruppe in Hort mit einer Kontrollgruppe und Kontrollgruppe in Hort mit einer Versuchsgruppe) Wilcoxon-Tests durchgeführt.

Tab. 37: Mittelwerte Syndromskalen TRF unter Beachtung des Designs

	<i>VG in Hort ohne KG</i>		<i>VG in Hort mit KG</i>		<i>KG in Hort ohne VG</i>		<i>KG in Hort mit VG</i>	
	<i>Mw.</i>	<i>s</i>	<i>Mw.</i>	<i>S</i>	<i>Mw.</i>	<i>s</i>	<i>Mw.</i>	<i>s</i>
Sozialer Rückzug t1	58.11	9.213	52.92	4.251	57.48	6.880	52.52	3.936
Sozialer Rückzug t2	53.90	5.049	52.43	3.435	58.19	7.908	51.08	2.019
Angst, Depressivität t1	57.19	6.800	55.00	8.266	58.85	10.365	51.00	1.922
Angst, Depressivität t2	54.43	6.882	52.48	3.728	61.16	10.459	50.44	1.261
Soziale Probleme t1	57.11	6.429	54.54	7.426	60.26	8.645	51.26	1.953
Soziale Probleme t2	55.43	5.306	53.39	6.096	61.80	9.853	51.36	3.053
Aggressives Verhalten t1	59.44	10.984	54.04	4.935	58.63	6.535	54.30	8.104
Aggressives Verhalten t2	56.43	8.164	52.61	3.421	59.96	6.979	51.88	4.986

Tab. 38: Wilcoxon-Test Syndromskalen TRF unter Beachtung des Designs

	<i>VG in Hort ohne KG</i>		<i>VG in Hort mit KG</i>		<i>KG in Hort ohne VG</i>		<i>KG in Hort mit VG</i>	
	<i>Z</i>	<i>Asympt. Sign. (2-seitig)</i>	<i>Z</i>	<i>Asympt. Sign. (2-seitig)</i>	<i>Z</i>	<i>Asympt. Sign. (2-seitig)</i>	<i>Z</i>	<i>Asympt. Sign. (2-seitig)</i>
Soz. Rückz. t1-t2	-1.05	.295	-1.06	.288	-0.33	.739	-1.85	.064
Angst, Depr. t1-t2	-0.95	.343	-2.26	.024	-1.66	.096	-1.25	.210
Soz. Probl. t1-t2	-0.55	.585	-1.38	.169	-0.86	.388	-0.24	.811
Aggr. Verh. t1-t2	-1.33	.184	-1.61	.107	-0.80	.426	-2.91	.004

Jene Versuchsgruppen, die sich in einem Hort befanden, wo auch Kontrollgruppen situiert waren, verzeichneten auf dem alpha-korrigierten Niveau von .025 signifikant bessere Werte in der Skala „Angst und Depressivität“. Umgekehrt ergab sich bei den Kontrollgruppen, die im Haus mit einer Versuchsgruppe waren, eine statistisch bedeutsame Besserung im Bereich des aggressiven Verhaltens.

Die Ergebnisse zeigen, dass es Unterschiede dahingehend gibt, ob Versuchsgruppen und Kontrollgruppen getrennt oder innerhalb eines Hauses situiert waren. Diese Unterschiede werden im Lehrerfragebogen TRF in den Skalen „Angst und Depressivität“ sowie der Skala „Aggressives Verhalten“ ausgewiesen.

2.5.3 Auswertung unter Berücksichtigung der Standorte

In den folgenden Kapiteln werden die Auswertungen für jeden Hortstandort noch differenzierter dargestellt. Hintergrund ist die Annahme, dass es durch die nicht standardisierbare Durchführung des Präventionsprogramms möglich ist, dass einige Hortgruppen mehr vom Programm profitiert haben als andere.

2.5.3.1 PFK 9-14

Um zu überprüfen, ob es zwischen den einzelnen Standorten signifikante Unterschiede in den Trainingseffekten gab, wurde ebenfalls eine Varianzanalyse mit Messwiederholung berechnet. Die Voraussetzungen für das Verfahren wurden geprüft. Da die Varianzen der Skalen – mit Ausnahme der Skala VS2 – keine Homogenität aufweisen, wird ein Alpha-Niveau von .01 angenommen. Die Mittelwerte der Skalen finden sich im Anhang B.

Tab. 39: Test der Innersubjektkontraste PFK 9-14 bezogen auf den Standort

		<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Zeit	VS2	1	0.924	.339
	MO1	1	0.850	.359
	MO4	1	4.160	.045
	MO5	1	0.103	.749
	MO6	1	0.172	.680
	FIO	1	0.008	.927

Zeit * Hort	VS2	11	2.060	.033
	MO1	11	2.665	.006
	MO4	11	1.535	.135
	MO5	11	1.393	,192
	MO6	11	2.026	.036
	FIIO	11	2.060	.033

Es ergibt sich für die Skalen des PFK 9-14 kein Effekt der Zeit. Die Wechselwirkung *Zeit mal Hort* in der Skala „Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung, Aggression und Opposition“ ist jedoch auf dem Alpha-Niveau von .01 signifikant. Zudem gibt es eine signifikante Wechselwirkung in der Skala VS2 „Fehlende Willenskontrolle“ auf dem Alpha-Niveau von .05.

Tab. 40: Test der Zwischensubjekteffekte PFK 9-14 bezogen auf den Standort

		<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Hort	VS2	11	0.629	.799
	MO1	11	1.332	.222
	MO4	11	1.338	.219
	MO5	11	1.436	.173
	MO6	11	1.015	.441
	FIIO	11	0.662	.770

Zwischen den einzelnen Horten ist unabhängig von den beiden Testzeitpunkten kein Effekt nachzuweisen.

In der Tabelle 41 wird die Wechselwirkung *Zeit mal Hort* für die Skala MO1 ausführlicher erläutert:

Tab. 41: Wechselwirkungen *Zeit mal Hort* PFK 9-14, MO1

	<i>Hort</i>	<i>t</i>	<i>Mw</i>	<i>Standardfehler</i>	<i>Diff. der M</i>
MO1	Kl. Sperlg. VG	1	56.88	3.362	
		2	51.25	3.390	5.625
	Vorgartenstr. 208 VG	1	45.70	3.007	
		2	44.80	3.032	0.900
	Dietmayerg. KG	1	50.00	3.595	
		2	49.71	3.624	0.286
	Hartlg. VG	1	42.43	3.595	
		2	59.00	3.624	-16.571
	Vorgartenstr. 71 VG	1	47.67	3.883	
		2	43.33	3.914	4.334
	Wintzingerode- str. KG	1	48.00	3.170	
		2	46.11	3.196	1.889
	Melang. VG	1	47.38	3.362	
		2	48.50	3.390	-1.125
	Pirquetg. KG	1	50.78	3.170	
		2	46.11	3.196	4.667
	Wurmbrandg. VG	1	54.40	4.253	
		2	49.80	4.287	4.600
	Kl. Sperlg. KG	1	58.38	3.362	
		2	51.88	3.390	6.500

Hartlg. KG	1	44.00	3.362	
	2	47.00	3.390	-3.000
Melang. KG	1	49.56	3.170	
	2	45.78	3.196	3.778

In allen Hortgruppen gibt es über die zwei Messzeitpunkte leichte Veränderungen. Einzige Ausnahme ist die Versuchsgruppe des Horts „Hartlgasse“, in der eine starke Verschlechterung der Ergebnisse über den Messzeitraum stattgefunden hat. Die Kinder haben zum zweiten Messzeitpunkt höhere Werte als bei der ersten Testung. Dies verdeutlicht auch die Abbildung 6.

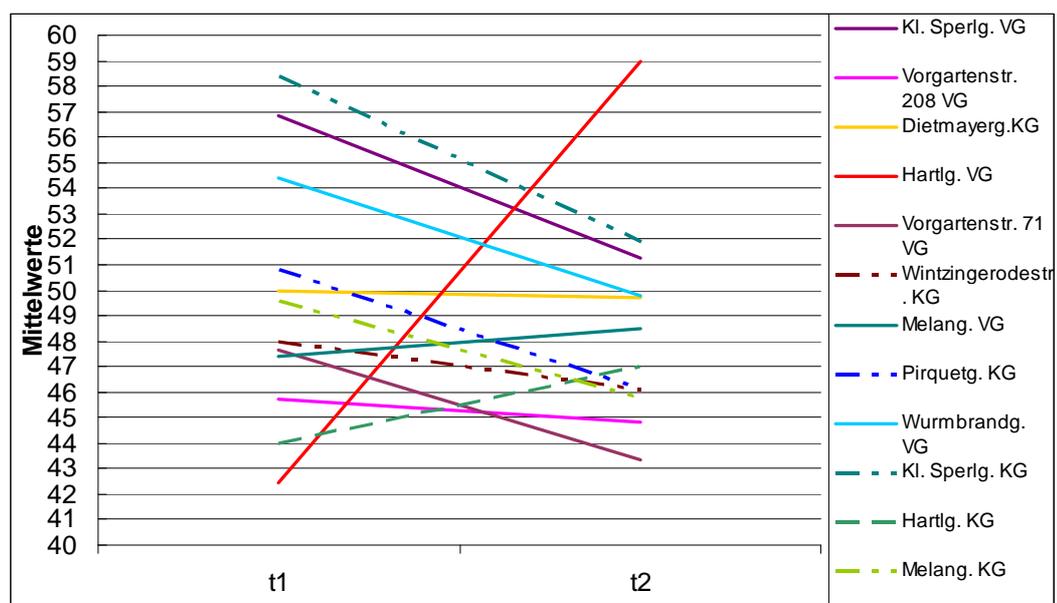


Abb. 6 Wechselwirkung PFK MO1, Zeit mal Hort

Es ergaben sich in der Skala „Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung, Aggression und Opposition“ einige signifikante Differenzen zwischen den Horten.

Tab. 42: Paarweise Vergleiche der Horte, PFK 9-14, MO1

	<i>(I) Hort</i>	<i>(J) Hort</i>	<i>Mittlere Diff. (I-J)</i>	<i>Stand. Fehler</i>	<i>Sign.</i>
MO1	Kl. Sperlg. VG	Vorgartenstr. 208 VG	8.813	3.824	.024
		Vorgartenstr. 71 VG	8.562	4.354	.053
		Hartlgasse KG	8.563	4.031	.037
	Kl. Sperlg. KG	Vorgartenstr. 208 VG	9.875	3.824	.012
		Vorgartenstr. 71 VG	9.625	4.354	.030
		Hartlgasse KG	9.625	4.031	.019

Hier gibt es einen statistisch bedeutsamen Unterschied zwischen der Versuchsgruppe und der Kontrollgruppe im Hort „Kleine Sperlgasse“ und der „Vorgartenstrasse 208“. Wie die mittlere Differenz zeigt, erreichen die Kinder der „Kleinen Sperlgasse“ höhere Werte als jene in der „Vorgartenstrasse 208“. Ausserdem gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der „Kleinen Sperlgasse“ und der Kontrollgruppe in der „Hartlgasse“, der ebenfalls für höhere Werte in der „Kleinen Sperlgasse“ spricht.

Zudem gibt es einen Trend dahingehend, dass in der „Kleinen Sperlgasse“ auch gegenüber der „Vorgartenstrasse 71“ höhere Werte in der Skala MO1 vorliegen.

Tab. 43: Paarweise Vergleiche der Horte, PFK 9-14, MO4

	<i>(I) Hort</i>	<i>(J) Hort</i>	<i>Mittlere Diff. (I-J)</i>	<i>Stand. Fehler</i>	<i>Sign.</i>
MO4	Wurmbrandg.	Kl. Sperlg. VG	-10.863	4.530	.019
		Vorgartenstr. 208 VG	-12.40	4.353	.006
		Melang. VG	-14.300	4.530	.002
		Vorgartenstr. VG	-12.133	4.812	.014
		Hartlg. VG	-9.657	4.653	.041
		Dietmayerg. KG	-10.371	4.653	.029
		Wintzingerodestr. KG	-10.800	4.432	.017

In Bezug auf die Skala „Bereitschaft zu sozialem Engagement“ gibt es zwischen allen Hortstandpunkten, in denen das Programm durchgeführt wurde, verglichen mit dem Standort „Wurmbrandgasse“ deutliche Unterschiede. Im Vergleich zur Versuchsgruppe in der „Wurmbrandgasse“ weisen alle Versuchsgruppen höhere Werte in dieser Skala auf. Interessant ist an der Stelle zu erwähnen, dass auch in den Kontrollgruppen „Dietmayergasse“ und „Wintzingerodestrasse“ höhere Werte als im Hort „Wurmbrandgasse“ vorliegen.

Die signifikante Wechselwirkung *Zeit mal Hort* in der Skala VS2 soll anhand der Abbildung 7 veranschaulicht werden:

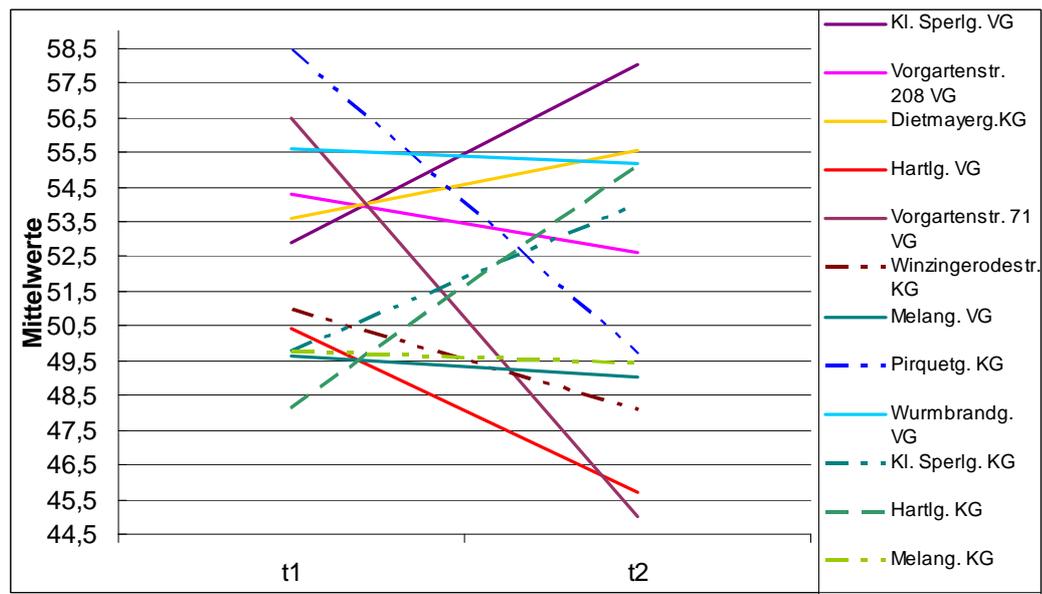


Abb. 7 Wechselwirkung PFK VS2, Zeit mal Hort

Hier zeigt sich deutlich, dass vor allem in den Versuchsgruppen der „Hartlgasse“ und der „Vorgartenstrasse 71“ deutliche Verbesserungen in der Skala „Fehlende Willenskontrolle“ zu verzeichnen sind, während in der Versuchsgruppe „Kleine Sperlgasse“ ein deutlicher Anstieg der Werte zu verzeichnen ist, der in etwa den Veränderungen der Kontrollgruppen „Kleine Sperlgasse“ und „Hartlgasse“ entspricht.

2.5.3.2 EAS

Zum Vergleich der einzelnen Hortstandorte wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung durchgeführt. Die Voraussetzungen für das Verfahren wurden überprüft und können als gegeben angenommen werden.

Tab. 44: Test der Innersubjektkontraste EAS Gesamtscore

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Zeit	1	14.730	.000
Zeit * Hort	11	3.514	.000

Es ergab sich ein signifikanter Zeiteffekt auch in Wechselwirkung mit den Horten.

Tab. 45: Test der Zwischensubjekteffekte EAS Gesamtscore

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>Signifikanz</i>
Hort	11	0.458	.923

Zwischen den einzelnen Hortstandpunkten ohne Bezug auf die Zeitpunkte der Erhebung ergaben sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede.

In der Tabelle 46 soll die Wechselwirkung *Hort mal Zeit* näher beleuchtet werden.

Tab. 46: Wechselwirkung *Hort mal Zeit* für den EAS Gesamtwert

<i>Hort</i>	<i>t</i>	<i>M_w</i>	<i>Stand. Fehler</i>	<i>Diff. der Mittelwerte</i>
Kl. Sperlg. VG	1	60.38	3.450	
	2	47.75	3.730	12.625
Vorgartenstr. 208 VG	1	58.10	3.086	
	2	48.70	3.336	9.400
Dietmayerg. KG	1	52.86	3.688	
	2	52.14	3.987	0.714
Hartlg. VG	1	50.29	3.688	
	2	59.71	3.987	-9.428
Vorgartenstr. 71 VG	1	59.00	3.983	
	2	45.67	4.307	13.333
Wintzingerodestr. KG	1	53.22	3.252	
	2	51.22	3.516	2.000
Melang. VG	1	54.25	3.450	
	2	43.13	3.730	11.125
Pirquetg. KG	1	59.22	3.252	
	2	48.33	3.516	10.889
Wurmbrandg. VG	1	58.00	4.364	
	2	58.00	4.718	0.000
Kl. Sperlg. KG	1	57.50	3.450	
	2	51.88	3.730	5.625
Hartlg. VG	1	51.88	3.450	
	2	58.50	3.730	-6.625
Melang. KG	1	54.56	3.252	
	2	51.56	3.516	3.000

Anhand der Differenzen lässt sich erschließen, dass in einigen Horten eine Veränderung ins Positive, in anderen eine Verschlechterung stattgefunden hat.

Ein negatives Vorzeichen heißt in diesem Fall eine Verschlechterung, da hohe Werte für aggressives Verhalten stehen.

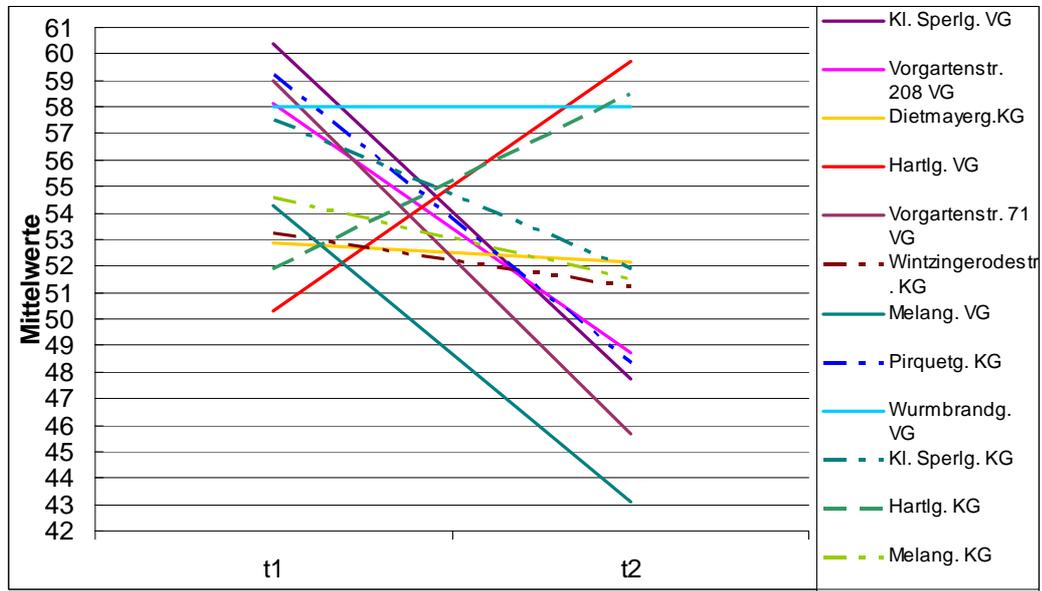


Abb. 8 Wechselwirkung EAS Gesamt Zeit mal Hort

Die Abbildung 8 zeigt, dass vor allem in der Versuchsgruppe „Hartlgasse“ eine deutliche Verschlechterung des aggressiven Verhaltens stattgefunden hat.

Dies trifft auch für die Kontrollgruppe des Hauses zu. In der Versuchsgruppe „Wurmbrandgasse“ blieben die Werte auf einem konstant hohen Niveau. In allen anderen Gruppen gab es leichte bis deutliche Verbesserungen.

2.5.3.3 TRF

Für die Syndromskalen des TRF wurden ebenfalls Auswertungen über alle Horte getätigt. Da die Syndromskalen kein Intervallskalenniveau aufweisen, wurde für jeden Hort ein Wilcoxon-Test berechnet. Auf dem alpha-korrigierten Niveau von .004 traten keine statistisch bedeutsamen Unterschiede auf. Es gab keinen Hort, in dem einzelne Skalen eine besonders ausgeprägte Veränderung erfahren hätten. Mittelwerte der einzelnen Skalen für jeden Hort befinden sich im Anhang B.

Tab. 47: Wilcoxon-Statistik TRF Hortauswertung der Syndromskalen

<i>Hort</i>		Soz. Rückzug t1-t2	Angst, De- pressivität t1- t2	Soz. Probl. t1- t2s	Aggr. Verh. t1- t2
Kl. Sperlg. VG	<i>Z</i>	-1.095	-1.214	-1.625	-1.461
	<i>Asympt. Sign. (2- seitig)</i>	.273	.225	.104	.144
Vorgartenstr. 208 VG	<i>Z</i>	-1.761	-0.598	-0.306	-0.493
	<i>Asympt. Sign. (2- seitig)</i>	.078	.550	.759	.622
Hartlg. VG	<i>Z</i>	-0.557	-1.826	0.000	-0.524
	<i>Asympt. Sign. (2- seitig)</i>	.577	.068	1.000	.600
Vorgartenstr. 71 VG	<i>Z</i>	-1.841	-1.604	-1.342	-1.483
	<i>Asympt. Sign. (2- seitig)</i>	.066	.109	.180	.138
Melang. VG	<i>Z</i>	-0.368	-0.516	-0.535	-0.447
	<i>Asympt. Sign. (2- seitig)</i>	.713	.606	.593	.655

Wurmbrandg. VG	Z	-2.023	-0.271	-0.412	-0.405
	<i>Asympt. Sign. (2- seitig)</i>	.043	.786	.680	.686
Wintzingerodestr. KG	Z	-1.153	-1.802	-1.185	-1.428
	<i>Asympt. Sign. (2- seitig)</i>	.249	.072	.236	.153
Dietmayerg. KG	Z	-0.736	-0.272	-0.424	-0.135
	<i>Asympt. Sign. (2- seitig)</i>	.461	.785	.671	.893
Pirquetg. KG	Z	-0.682	-0.952	-0.775	-0.421
	<i>Asympt. Sign. (2- seitig)</i>	.495	.341	.438	.674
Kl. Sperlg. KG	Z	1.342	-1.000	-0.816	-1.069
	<i>Asympt. Sign. (2- seitig)</i>	.180	.317	.414	.285
Hartlg. KG	Z	-0.365	-0.687	-0.272	-2.214
	<i>Asympt. Sign. (2- seitig)</i>	.715	.492	.785	.027
Melang. KG	Z	-1.633	-1.633	-1.069	-1.604
	<i>Asympt. Sign. (2- seitig)</i>	.102	.102	.285	.109

Die Analysen der Gesamtskalen des TRF ergeben für die einzelnen Horte ein ähnliches Bild. Auf dem alpha-korrigierten Niveau von .004 gibt es keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Hortgruppen.

Tab. 48: Wilcoxon-Statistik TRF Hortauswertung der Gesamtskalen

<i>Hort</i>		Gesamtskala der Syndromskalen	Externalisierende Störungen
Kl. Sperlg. VG	Z	-1.521	-0.085
	<i>Asympt. Sign. (2- seitig)</i>	.128	.932
Vorgartenstr. 208 VG	Z	-0.537	-1.051
	<i>Asympt. Sign. (2- seitig)</i>	.591	.293
Dietmayerg. KG	Z	-0.211	0.000
	<i>Asympt. Sign. (2- seitig)</i>	.833	1.000
Hartlg. VG	Z	-1.572	-0.527
	<i>Asympt. Sign. (2- seitig)</i>	.116	.598
Vorgartenstr. 71 VG	Z	-2.201	-1.483
	<i>Asympt. Sign. (2- seitig)</i>	.028	.138
Wintzingerodestr. KG	Z	-0.561	-0.773
	<i>Asympt. Sign. (2- seitig)</i>	.575	.440
Melang. VG	Z	-0.539	-0.405
	<i>Asympt. Sign. (2- seitig)</i>	.590	.686
Pirquetg. KG	Z	-0.141	-0.351
	<i>Asympt. Sign. (2- seitig)</i>	.888	.725

Wurmbrandg. VG	Z	-0.736	-0.736
	<i>Asympt. Sign. (2-seitig)</i>	.461	.461
Kl. Sperlg. KG	Z	-0.526	-1.214
	<i>Asympt. Sign. (2-seitig)</i>	.599	.225
Hartlg. KG	Z	-1.684	-1.761
	<i>Asympt. Sign. (2-seitig)</i>	.092	.078
Melang. KG	Z	-0.211	-2.032
	<i>Asympt. Sign. (2-seitig)</i>	.833	.042

Es ergaben sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Antworten in den Lehrerfragebögen, bezogen auf die einzelnen Hortgruppen.

2.5.3.4 *Beschreibung der Ergebnisse aus den Interviews mit den Hortpädagoginnen*

Es wurde pro Gruppe ein Interview mit der zuständigen Hortpädagogin geführt, deren Dienstjahre im jeweiligen Hort zwischen 1 und 11 liegen. Der Altersbereich der Hortpädagoginnen liegt zwischen 24 und 53 Jahren. Es steht ihnen jeweils eine Assistentin zur Verfügung, die die Bereiche der Verpflegung, Reinigung und Unterstützung bei pädagogischer Arbeit übernimmt. Der Altersbereich der Kinder in den Horten liegt zwischen 6 und 11 Jahren. In den Gruppen, die in allen untersuchten Horthäusern integrativ geführt werden, befinden sich jeweils zwischen 15 und 25 Kinder. Die genannten Fixpunkte im Tagesablauf der Hortgruppe reichen vom Mittagessen, über Lernzeiten, Freispielphasen, diversen Projekten, bis hin zur Jause.

2.5.3.4.1 *Angaben zu den Ursachen von Konflikten*

Die Hortpädagoginnen sollten auf einer fünfstufigen Skala die Häufigkeit von unterschiedlichen Ursachen für Konflikte in den letzten Wochen einschätzen. Im Sinne des Projekts ist zu erwarten, dass die Häufigkeit von Streitigkeiten mit einer sozialen Ursache abnimmt. Niedrige Werte bedeuten niedrige Häufigkeiten, hohe Werte bedeuten erhöhte Auftretenswahrscheinlichkeit.

Aufgrund der geringen Reliabilität von .5453 konnte keine Skala gebildet werden. Die Fragen wurden mit dem Wilcoxon-Test ausgewertet.

Tab. 49: Mittelwerte der Angaben zu Gründen von Konflikten

	<i>Versuchsgruppe</i>		<i>Kontrollgruppe</i>	
	<i>Mittelwert</i>	<i>s</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>s</i>
Ausgrenzung t1	2.17	0.753	2.33	0.816
Ausgrenzung t2	2.17	1.329	2.33	0.816
Sekkieren eines Kindes t1	3.67	0.816	3.17	0.983
Sekkieren eines Kindes t2	3.17	0.408	3.33	1.211
Verweigerung der Teilnahme am Spiel t1	2.17	0.753	1.50	0.837
Verweigerung der Teilnahme am Spiel t2	1.67	0.816	1.83	0.408
Verspottung eines Kindes t1	2.50	0.548	2.50	0.548
Verspottung eines Kindes t2	2.50	1.224	2.33	0.816

Die Mittelwerte zeigen, dass sich die Angaben der Hortpädagoginnen zwischen den beiden Messzeitpunkten kaum geändert haben. Im Bereich der „Verweigerung der Teilnahme am Spiel“ gibt es in der Versuchsgruppe leichte Verbesserungen, in der Kontrollgruppe eine leichte Korrektur in Richtung Verschlechterung. Die Werte bewegen sich jedoch alle im mittleren Bereich, und die Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten haben keine statistische Relevanz, wie Tabelle 50 deutlich macht.

Tab. 50: Wilcoxon-Test Angaben zu Gründen von Konflikten

	<i>Versuchsgruppe</i>		<i>Kontrollgruppe</i>	
	<i>Z</i>	<i>Asympt. Sign. (2-seitig)</i>	<i>Z</i>	<i>Asympt. Sign. (2-seitig)</i>
Ausgrenzung t1/t2	0.000	1.000	0.000	1.000
Sekkieren ei- nes Kindes t1/t2	-1.342	.180	-0.577	.564
Verweigerung der Teilnahme am Spiel t1/t2	-1.342	.180	-1.000	.317
Verspottung t1/t2	0.000	1.000	-0.577	.564

Die Gründe für Konflikte haben sich somit laut Angaben der Hortpädagoginnen zwischen den Messzeitpunkten nicht verändert.

Das Gewaltpräventionsprogramm fokussiert auch stark den Umgang mit Konflikten, weshalb die Hortpädagoginnen gebeten wurden, auch diesbezüglich eine Einschätzung abzugeben.

Sie sollten auf einer fünfstufigen Skala die Häufigkeit des Verhaltens der Kinder in Konfliktsituationen einschätzen. Hier ist zu erwarten, dass Schüler in der Versuchsgruppe zum zweiten Messzeitpunkt mehr emotionale, verbale und nonverbale Kompetenz zeigen und weniger verbal- und körperlich-aggressives Verhalten.

Aufgrund der geringen Reliabilität von $\alpha = .5437$ konnte keine Skala mit den Kompetenzen wie nonverbale, emotionale, verbale Kompetenz und dem neutralen Verhalten gebildet werden. Berechnungen wurden somit für jede Frage einzeln angestellt.

Tab. 51: Mittelwerte Angaben zum Umgang mit Konflikten

	<i>Versuchsgruppe</i>		<i>Kontrollgruppe</i>	
	<i>Mittelwert</i>	<i>S</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>s</i>
Neutrales Verhalten t1	3.33	1.033	2.33	1.211
Neutrales Verhalten t2	3.50	0.547	3.00	0.632
Verbale Kompetenz t1	2.83	1.472	2.17	1.602
Verbale Kompetenz t2	2.50	1.224	2.00	0.632
Nonverbale Kompetenz t1	2.67	1.211	2.33	1.033
Nonverbale Kompetenz t2	4.00	1.095	3.50	0.547
Emotionale Kompetenz t1	3.83	0.408	3.33	0.816
Emotionale Kompetenz t2	3.00	0.894	3.17	0.983
Verbale Aggression t1	4.17	0.983	3.83	0.753
Verbale Aggression t2	2.17	0.752	2.67	1.211
Körperliche Aggression t1	2.50	1.049	2.17	1.169
Körperliche Aggression t2	2.50	1.760	3.67	0.516

Die Mittelwerte liegen sowohl in Versuchs- als auch in Kontrollgruppe im Normalbereich. Dennoch lassen sich in der Versuchsgruppe etwas deutlichere Verbesserungen erkennen, vor allem im Bereich der nonverbalen Kompetenz und der verbalen Aggression.

Tab. 52: Wilcoxon Test Angaben zum Umgang mit Konflikten

	<i>Versuchsgruppe</i>		<i>Kontrollgruppe</i>	
	<i>Z</i>	<i>Asympt. Sign. (2-seitig)</i>	<i>Z</i>	<i>Asympt. Sign. (2-seitig)</i>
Neutrales Verhalten t1/t2	-0.378	.705	-1.300	.194
Verbale Kompetenz t1/t2	-0.324	.746	-0.108	.914
Nonverbale Kompetenz t1/t2	-1.857	.063	-1.890	.059
Emotionale Kompetenz	-1.633	.102	-0.577	.564
Verbale Aggression t1/t2	-2.032	.042	-1.473	.141
Körperliche Aggression t1/t2	-0.756	.450	-0.680	.496

Auf einem alpha-korrigierten .025 Niveau ist keine der Veränderungen weder in Versuchs- noch in Kontrollgruppe signifikant. In Bezug auf verbale Aggression lässt sich jedoch ein Trend in Richtung Verringerung feststellen.

2.5.3.4.2 *Auswirkungen des Trainings auf die Gesamtgruppe*

Die Hortpädagoginnen konnten auf einer fünfstufigen Skala von „Sehr hoch“ bis „Niedrig“ die Auswirkungen des Trainings auf die Gesamtgruppe einschätzen. Von den sechs Hortpädagoginnen bewerteten jeweils zwei die Auswirkungen als „Eher niedrig“, „Mittel“ und „Eher hoch“.

Vier der sechs Hortpädagoginnen gaben auf die Frage nach den Übertragungsleistungen in den Alltag mittlere Effekte an, während zwei diese „Eher hoch“ einstuften.

Den Angaben der Hortpädagoginnen zufolge bewirkte das Gewaltpräventionsprogramm somit in einigen wesentlichen Punkten eine Verbesserung.

3 Diskussion

Die Gewaltbereitschaft von Jugendlichen ist ein Problem, dem die Gesellschaft gegenüber steht. „Im Jahr 2000 verloren weltweit schätzungsweise 1,6 Millionen Menschen das Leben durch Gewalteinwirkung, das ist eine Rate von fast 28,8 pro 100 000“ (Weltgesundheitsorganisation, 2003, S. 9). Überall auf der Welt gab es dabei am häufigsten Tötungsdelikte unter jungen Männern zwischen 15 und 29 Jahren. Gewalttaten unter Jugendlichen reichen von Schlägereien bis zu Überfällen, Totschlag oder sogar Mord (WHO, 2003). Emotionale Kontrolle, und besonders die Beherrschung von Wut und Aggressivität, ist eines der häufigsten Probleme, denen heutzutage Kinder und Jugendliche ausgesetzt werden (Shapiro, 2000). Aufgrund dieser Entwicklungen sind in den letzten Jahrzehnten zahlreiche Bestrebungen entstanden, aggressive Handlungen schon im Vorfeld zu verhindern. In der vorliegenden Arbeit wird einer dieser Versuche, das Wiener Gewaltpräventionsprogramm für Hortkinder „GRIPSO-LOGISCH!“, auf seine Effektivität untersucht und speziell der Aspekt der Wirksamkeit auf die soziale Kompetenz der Kinder erläutert.

Das Programm wurde von einer Projektgruppe der Magistratsabteilung 10, bestehend aus Psychologinnen und Sonderhortpädagoginnen, entwickelt und von Oktober 2007 bis Mai 2008 durch geschulte Hortpädagoginnen in sechs verschiedenen Horten in Wien durchgeführt. Das Training geht laut Projektgruppe vom Entwicklungsstand sechs- bis zehnjähriger Kinder aus und sollte sich optimal in den Hortalltag integrieren. Die Lektionen wurden im Idealfall einmal wöchentlich durchgeführt und gliedern sich in altersadäquat und entwicklungsadäquat aufeinander aufbauende Einheiten. Das Programm befasst sich mit dem

Umgang mit Gefühlen, Impulskontrolle, Konfliktlösung in verschiedenen Situationen sowie mit den Rechten und Pflichten der Kinder.

Die Autoren verstehen das Projekt explizit als universelles Präventionsprogramm und nicht als therapeutische Intervention. Durch das Training sollen die Wahrscheinlichkeit des Auftretens aggressiver Verhaltensweisen reduziert, der Selbstwert und die soziale Integration gestärkt sowie soziales Engagement gefördert werden. Zudem ist auch die Vermittlung wesentlicher Basisinformationen über die Gesetzeslage und die Rechte der Kinder integriert. Der Transfer der Inhalte in den Alltag ist ein zentrales Anliegen.

Um die Auswirkung des Trainings zu überprüfen, wurden ein Pre-Test im September 2007 und ein Post-Test im Mai und Juni 2008 durchgeführt. Dabei wurde den Grundschulern eine Fragebogenbatterie vorgelegt, die sich aus fünf verschiedenen, zum Teil adaptierten standardisierten Persönlichkeitsfragebögen zusammensetzt, sowie außerdem einen eigens konstruierten Fragebogen über die Rechte und Pflichten von Kindern beinhaltet. Die Messprozedur dauerte im Schnitt eineinhalb Stunden und fand als Gruppentestung in den Räumlichkeiten der jeweiligen Horte statt.

Die Rekrutierung der Stichprobe erfolgte über die Projektgruppe der Magistratsabteilung 10, die die entsprechenden Horte auswählte. Innerhalb derer entschieden die Hortpädagoginnen über die Auswahl der Kinder. Die Stichprobe setzte sich zum ersten Messzeitpunkt aus 107 Kindern zwischen 6 und 11 Jahren zusammen, wobei 50 Mädchen und 57 Buben an der Untersuchung teilnahmen. Die Stichprobe zum zweiten Testzeitpunkt bestand insgesamt aus 94 Kindern – 45 Mädchen und 49 Buben.

Die Versuchsgruppe setzte sich aus sechs Hortgruppen, in denen sich zum ersten Messzeitpunkt insgesamt 53 Kinder befanden, zusammen. Beim zweiten Testzeitpunkt verringerte sich der Stichprobenumfang innerhalb der Versuchsgruppe um insgesamt 9 Kinder. Diese SchülerInnen sind entweder aus dem Hort oder dem Gewaltpräventionsprogramm ausgetreten. Die Kontrollgruppe setzte sich ebenso wie die Versuchsgruppe aus sechs Hortgruppen zusammen, in denen sich zum ersten Messzeitpunkt insgesamt 54 teilnehmende Kinder befanden. Zum zweiten Testzeitpunkt waren noch 50 Kinder in der Kontrollgruppe. Vier Kinder haben den Hort zu diesem Zeitpunkt bereits verlassen.

Während der gesamten Trainingsphase wurden die Hortpädagoginnen von Mitarbeiterinnen der Projektgruppe betreut, um eine optimale Implementierung des Programms zu gewährleisten. Trotz dieser Unterstützung hatten die Hortpädagoginnen jedoch mit einigen Schwierigkeiten, wie Personalmangel und ungeeignete Räumlichkeiten, zu kämpfen, so dass die Durchführung des Gewaltpräventionstrainings erschwert wurde. In einem Hort konnte das Programm sogar nur bis zum Ende des zweiten Moduls durchgeführt werden.

Nach dem ersten Messzeitpunkt wurde überprüft, ob zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe Unterschiede in den einzelnen Skalen vorhanden sind, was jedoch nicht der Fall war. Zum zweiten Messzeitpunkt traten in der Kontrollgruppe keine Veränderungen ein, in der Versuchsgruppe gab es nur relativ geringe Effekte.

In Bezug auf das aggressive Verhalten in sozialen Situationen zeigen sich vor allem in der Versuchsgruppe Auswirkungen über den Testzeitraum. Die Tendenz, aggressiv zu handeln, ist zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt ge-

sunken. Dies gilt auch für die Differenzierung nach den Umweltbereichen „Schule“, „Freizeit“ und „zu Hause“. Die Kinder benahmen sich in schulischen Situationen, in der Freizeit und zu Hause weniger aggressiv. Umgelegt auf die Hortsituation, die eine Verknüpfung von Schule und Freizeit darstellt, ist von einem Rückgang aggressiver Tendenzen auch im Hort auszugehen. Dies belegen auch Aussagen der Hortpädagoginnen, wonach sich das Verhalten der Kinder in Bezug auf aggressive Äußerungen verbessert hat. Die Aussagen der Hortpädagoginnen weichen jedoch bei einigen Kindern von den Selbstaussagen der Testpersonen ab, was darauf zurückzuführen sein könnte, dass Einstellung und Verhalten nicht unbedingt miteinander einhergehen müssen. Bei der differentiellen Untersuchung mit Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns zeigte sich, dass sich eine Besserung vor allem in jenen Horten eingestellt hat, wo nur eine Versuchsgruppe getestet wurde und keine Kontrollgruppe im Hort war. Im Hort „Hartlgasse“, in dem sich sowohl Versuchs- als auch Kontrollgruppe befinden, lässt sich dieser Effekt vor allem durch einen starken Anstieg der Aggressivitätswerte erklären. Er betrifft vor allem die Aussagen der Kinder im EAS und auch in der Skala des PFK 9-14 „Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung, Aggression und Opposition“ und konnte durch die Hortpädagoginnen nicht bestätigt werden. Es könnte sein, dass sich durch die intensive Beschäftigung mit dem Thema „Aggression“ Verunsicherung in den Einstellungen, die sich erst im Laufe der Zeit im Verhalten manifestieren könnten, ergeben hat, weshalb eine Follow-up-Erhebung ratsam wäre. Dies legen auch Untersuchungen zum „Vienna Social Competence Training“ nahe (Gollwitzer, Eisenbach, Atria, Strohmeier & Banse, 2006).

Bei der differentiellen Analyse fiel auch auf, dass sich die Kinder der Versuchsgruppe und der Kontrollgruppe des Hortes „Kleine Sperlgasse“ in der Skala „MO1, Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung, Aggression und Opposition“ von anderen Versuchsgruppen unterschieden. In diesem Hort waren die Aggressivitätswerte höher als in anderen Versuchsgruppen, was sich auch durch die Skala „VS2, Fehlende Willenskontrolle“ unterstreichen lässt. Diese Abweichung ist dadurch zu erklären, dass das Training aufgrund von Personalmangel nicht regelmäßig und auch nicht vollständig durchgeführt werden konnte.

Es konnte ein Trend zu einem erhöhten sozialen Engagement nachgewiesen werden. Kinder der Versuchsgruppe gaben stärkere emotionale Anteilnahme am Erleben anderer und höhere Hilfsbereitschaft an. Sie hatten zudem mehr Spaß in der Zusammenarbeit mit anderen, und nahmen laut eigenen Angaben mehr Rücksicht im Umgang mit ihnen.

Dies wird in der Versuchsgruppe sowohl durch Ergebnisse aus Analysen der Fragebögen der Schüler als auch durch Aussagen der Hortpädagoginnen untermauert. Demnach zeigen die Kinder nach Ende des Trainings mehr prosoziale Verhaltensweisen. Dies bestätigen vor allem Hortpädagoginnen in jenen Versuchsgruppen, die auch eine Kontrollgruppe im Hort führen. Sie berichten von niedriger Angst und Depressivität im sozialen Zusammenleben. Dies konnte für die Kontrollgruppe nicht nachgewiesen werden.

Bei der differentiellen Analyse der Horte zeigte sich, dass sich die Kinder im Hort „Wurmbrandgasse“ in der Ausprägung der PFK 9-14-Skala „Bereitschaft zu sozialem Engagement“ deutlich von anderen Versuchsgruppen aber auch von einigen Kontrollgruppen unterschieden. Die Kinder hatten signifikant niedrigere

Werte, was dadurch erklärbar ist, dass sie schon zum ersten Messzeitpunkt geringere soziale Kompetenz zeigten. Teilweise befanden sich Schüler in der Gruppe, die wegen ihres auffälligen Verhaltens eher ein Interventions- als ein Präventionsprogramm benötigt hätten.

Beim Umgang mit Konflikten ergaben sich in einigen Versuchsgruppen Verbesserungen. Einige Hortpädagoginnen berichten von einer vermehrten verbalen, nonverbalen und emotionalen Kompetenz der Kinder und von einer verringerten körperlichen und verbalen Aggression. Auch in der Kontrollgruppe geben einige Hortpädagoginnen ein Ansteigen der nonverbalen Kompetenz, aber auch eher die Zunahme von körperlicher Aggression an. Diese Ergebnisse lassen sich wohl auf die durch die Hortpädagoginnen berichtete hohe Akzeptanz der eingesetzten Handpuppen zurückführen. Damit wurden stellvertretend Konflikte dargestellt und Problemlösungsmöglichkeiten erarbeitet. Ein weiterer Aspekt ist hierbei auch die Anwendung erlernter Entspannungstechniken.

Das Verhalten der Schüler in der Versuchsgruppe hat sich nach Analysen der Angaben der Hortpädagoginnen insgesamt verbessert. Die Kinder sind nach Beendigung des Trainings weniger sozial zurückgezogen und weniger ängstlich und depressiv.

Zu erwarten war zudem, dass jene Kinder, die über ihre Rechte und Pflichten sowie informelle Regeln der Gesellschaft Bescheid wissen, auch höhere soziale Kompetenz zeigen können. Hier ergab sich jedoch, dass zum zweiten Messzeitpunkt sogar weniger Fragen richtig beantwortet wurden als bei der ersten Testung. Dies trifft sowohl auf die Versuchs- als auch auf die Kontrollgruppe zu. Bei Einbezug des Untersuchungsdesigns in die Analyse verschwinden die Effek-

te jedoch für die Versuchsgruppen mit und ohne Kontrollgruppe, nicht jedoch für die Kontrollgruppen. Ein Trend lässt sich dennoch auch für die Versuchsgruppen ableiten. Erklärbar ist dieser Effekt zum einen dadurch, dass in zwei der sechs Versuchsgruppen das abschließende Modul zu den „Rechten und Pflichten“ der Kinder nicht durchgeführt wurde, zum anderen könnte es sein, dass die Schüler das im Training erlernte Wissen noch nicht auf die Items im Fragebogen umsetzen konnten. Die Aussagen der Hortpädagoginnen, sie würden die Übertragungsleistung des Programms in den Alltag als eher gering einschätzen, würde für diese These sprechen.

In Bezug auf die soziale Kompetenz der Kinder zeigen sich dennoch starke Tendenzen dahingehend, dass die Schüler der Versuchsgruppe nach Abschluss des Trainings höhere soziale Fertigkeiten erlangt haben. Dies wird sowohl aus Ergebnissen der Schülerfragebögen als auch durch Angaben der Hortpädagoginnen bescheinigt.

Einschränkend ist zudem anzumerken, dass die Räumlichkeiten in einigen Horten sowohl bei den Gruppentestungen, speziell zum ersten Messzeitpunkt, als auch bei der Durchführung des Trainings nicht optimal waren. Hinzu kamen Verständnisschwierigkeiten der Kinder bei den einzelnen Fragebögen und unzureichende Lesefertigkeiten, so dass die Fragebogenbatterie einzelnen Kindern komplett vorgelesen und erläutert werden musste. Durch ungeeignete Räumlichkeiten und krankheitsbedingten Personalmangel vor allem in den Wintermonaten konnte das Programm in kaum einem Hort, wie eigentlich erwünscht, wöchentlich erarbeitet werden, sondern wurde gegen Ende des Schuljahres teilweise zwei Mal die Woche durchgeführt.

Um die Evaluation noch zu stützen wäre anzuraten, Follow-up-Untersuchungen einzusetzen, da laut Brezinka (2003) der eigentliche Effekt eines Präventionsprogramms erst nach einigen Jahren eingeschätzt und bewertet werden kann. In diversen Studien zeigte sich zum Zeitpunkt des Follow-up ein größerer Effekt als nach Ablauf der eigentlichen Interventionen, wie auch Gollwitzer et al. (2006) sowie Gollwitzer, Banse, Eisenbach & Naumann (2007) bei Evaluationen des „Vienna Social Competence Trainings“ feststellten.

Zusammenfassend lässt sich anmerken, dass „GRIPSO-LOGISCH!“, das Gewaltpräventionsprogramm für Hortkinder, die positive Entwicklung der sozialen Kompetenz der Schüler fördert, sich bei geeigneten Räumlichkeiten und ausreichendem Personal relativ gut in den Hortalltag integrieren lässt und für die HortpädagogInnen selbst eine Bereicherungen darstellt.

4 Quellenverzeichnis

- Albl, D. (2001). Der Hortbesuch und seine Auswirkungen auf prosoziales Verhalten. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien.
- APA/red. (2008). Gewalt-Opfer Gottfried Natschläger verstorben. *Die Presse. Unabhängige Tageszeitung für Österreich. Mo 19 (18.072)*. 12.
- Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist (1993). Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen; deutsche Bearbeitung der Teacher's Report Form der Child Behavior Checklist (TRF). Einführung und Anleitung zur Handauswertung, bearbeitet von M. Döpfner & P. Melchers. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD).
- Bandura, A. (1976). Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Klett Verlag.
- Bandura, A. (1979). Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Barbarin, O., Bryant, D., McCandies, T., Burchinal, M., Early, D., Clifford, R., Pianta, R. & Howes, C. (2006). Children enrolled in public pre-K: The relation of family life, neighbourhood quality, and socioeconomic resources to early competence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76 (2), 265-276.
- Becker, E., Hagenbusch, A. M. & Weber, M. (1979). Der Hort zwischen Familie, Schule und Freizeitraum. Versuch einer Situationsanalyse und Konsequenzen. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer.
- Becker-Gebhard, B. (1997). Bildung, Erziehung und Betreuung von Schülerinnen und Schülern im Hort. In K. Kaplan & B. Becker-Gebhard (Hrsg.), *Handbuch der Hortpädagogik* (S. 45-55). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35 (2), 151-162.
- Beelmann, A., Pfingsten, U. & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: a meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23 (3), 260-271.
- Blanz, B. (1999). Biologische Korrelate aggressiven Verhaltens. In U. Franke (Hrsg.), *Therapie aggressiver und hyperaktiver Kinder* (S. 41-55). München: Urban & Fischer.
- Brand, M. & Sames, K.-H. (2003). Projektbezogene Evaluation im Anti-Gewalt-Training für Gewalttäter. In J. Weidner, R. Kilb & O. Jehn (Hrsg.), *Gewalt im Griff. Weiterentwicklung des Coolness- und Anti-Aggressivitäts-Trainings*, Bd. 3, S. 129-143. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 12 (2), 71-83.
- Brietz, U. (1997). Besondere Bedürfnisse im Hort: Zum Umgang mit aggressiven und ängstlichen Kindern. In K. Kaplan & B. Becker-Gebhard (Hrsg.), *Handbuch der Hortpädagogik* (S. 134-147). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Bortz, J. & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3., überarbeitete Auflage). Heidelberg: Springer Medizi Verlag.

- Bühl, A. & Zöfel, P. (2005). SPSS 12. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). München: Pearson Studium.
- Card, N. A., Hodges, E. V. E., Little, T. D. & Hawley, P. H. (2005). Gender effects in peer nominations for aggression and social status. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (2), 146-155.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as function of teacher beliefs and behaviours. *Child Development*, 74 (2), 535-548.
- Cierpka, M. (2003). Sozial-emotionales Lernen mit FAUSTLOS. *Psychotherapeut*, 4, 247-254.
- Cooke, M. B., Ford, J., Levine, J., Bourke, C., Newell, L. & Lapidus, G. (2007). The effects of city-wide implementation of "Second Step" on elementary school students' prosocial and aggressive behaviors. *The Journal of Primary Prevention*, 28, 93-115.
- Dann, H.-D. (1971). Müssen Aggressionen ausgelebt werden? In A. Schmidt-Mummendey & Schmidt, H. D. (Hrsg.), *Aggressives Verhalten. Neue Ergebnisse der psychologischen Forschung* (S. 59-86). München: Juventa Verlag.
- Diener, M. L. & Kim, D.-Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25 (1), 3-24.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behaviour. *Child Development*, 51, 162-170.
- Dodge, K. A., McClaskey, C. L. & Feldman, E. (1985). Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53 (3), 344-353.

- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Salzer Burks, V., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R. & Price, J. M. (2003a). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behaviour problems in children. *Child Development, 74* (2), 374-393.
- Dodge, K. A. & Pettit, G. S. (2003b). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology, 39* (2), 349-371.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H. & Sears, R. R. (1961). Frustration and aggression. New Haven: Yale University Press.
- Dür, W. & Mravlag, K. (2002). Gesundheit und Gesundheitsverhalten bei Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse des 6. HBSC-Surveys 2001 und Trends von 1990 bis 2001. Reihe Originalarbeiten, Studien, Forschungsberichte, Bundesministerium für soziale Sicherheit und Generationen. Wien.
- Fraser, M. W., Day, S., Galinsky, M. J., Hodges, V. G. & Smokowski, P. R. (2004). Conduct problems and peer rejection in childhood. Randomized trial of the Making Choices and Strong Families programs. *Research on Social Work Practice, 14* (5), 313-324.
- Fraser, M. W., Galinsky, M. J., Day, S. H., Howe, K. A., Rose, R. A., Guo, S. & Marshall, M. M. (2008). What is *Making Choices*? Online unter: <http://ssw.unc.edu/jif/makingchoices/about-whatmc.htm> [03.04. 2008]
- Fraser, M. W., Galinsky, M. J., Smokowski, P. R., Day, S. H., Terzian, M. A., Rose, R. A. & Guo, S. (2005). Social information-processing skills training to promote social competence and prevent aggressive behavior in the third grade. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*, 1045-1055.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K. & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 8*, 102-113.

- Gall, R. & Brand, M. (2007). Ansätze einer „konfrontativen Pädagogik“ in Schule und Jugendhilfe. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, U. Schneider, A. Schulz, T. Steffke & C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 213-277). Göttingen: Hogrefe.
- Goleman, D. (2001). EQ. Emotionale Intelligenz. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Gollwitzer, M., Banse, R., Eisenbach, K. & Naumann, A. (2007). Effectiveness of the Vienna Social Competence Training on explicit and implicit aggression. *European Journal of Psychological Assessment*, 23 (3), 150-156.
- Gollwitzer, M., Eisenbach, K., Atria, M., Strohmeier, D. & Banse, R. (2006). Evaluation of aggression-reducing effects of the „Viennese Social Competence Training“. *Swiss Journal of Psychology*, 65 (2), 125-135.
- Hahlweg, K. & Heinrichs, N. (2007). Wirksam in der Prävention aggressiven Verhaltens? In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, U. Schneider, A. Schulz, T. Steffke & C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 170-185). Göttingen: Hogrefe.
- Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Liberman, A., Crosby, A., Fullilove, M., Johnson, R., Moscicki, E., Price, L., Snyder, S. R., Tuma, F., Cory, S., Stone, G., Mukhopadhyaya, K., Chattopadhyay, S. & Dahlberg, L. (2007). The effectiveness of universal school-based programs for the prevention of violent and aggressive behavior. A report on recommendations of the Task Force on Community Preventive Services. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 56 (10), 1-12.

- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher – child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72* (2), 625-638.
- Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development, 26* (2), 167-176.
- Heinrichs, N., Saßmann, H., Hahlweg, K. & Perrez, M. (2002). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. *Psychologische Rundschau, 53* (4), 170-183.
- Herbert, M. (1999). Soziale Kompetenz. Den Umgang mit anderen üben. (1. Aufl.). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber Verlag.
- Huesmann, L. R. & Eron, L. D. (1984). Cognitive processes and the persistence of aggressive behavior. *Aggressive Behavior, 10*, 243-251.
- Jacobsen, K. E. & Bauman, S. (2007). Bullying in schools: school counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling, 11* (1), 1-9.
- Kaplan, K. & Säbel, J.-P. (1997). Schwerpunkte der Arbeit mit Grundschulkindern. In K. Kaplan & B. Becker-Gebhard (Hrsg.), *Handbuch der Hortpädagogik* (S. 74-88). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Keltikangas-Järvinen, L. & Pakaslahti, L. (1998). Development of social problem-solving strategies and changes in aggressive behavior. *Aggressive Behavior, 25*, 269-279.
- Klein, R. G. & Shaffer, D. (1998). Störungen im Schulalter. In H.-U. Wittchen (Hrsg.), *Handbuch psychische Störungen* (2., neu ausgestattete Auflage, S. 275-288). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Krappmann, L. (1984). Die Kinder im Schulalter: Zur psychischen Entwicklung der Schulkinder und die Anforderungen an die Pädagogik. In R. Briel & H. Mörsberger (Hrsg.), *Kinder brauchen Horte. Bestandsaufnahme – Praxisbeispiele – Perspektiven* (S. 71-90). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Krappmann, L. (1997). Die Entwicklung der Kinder im Grundschulalter und die pädagogische Arbeit des Hortes. In G. Berry & L. Pesch (Hrsg.), *Welche Horte brauchen Kinder? Ein Handbuch* (S. 85-104). Berlin: Luchterhand Verlag.
- Landesgesetzblatt für Wien (1991). 3. Verordnung: Richtlinien für die Errichtung und den Betrieb von Heimen und sonstigen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche. Wien: Österreichische Staatsdruckerei.
- Landesgesetzblatt für Wien (2000). 1. Verordnung: Richtlinien für die Errichtung und den Betrieb von Heimen und sonstigen Einrichtungen für Kinder und Jugendliche; Änderung. Wien: Print Media Austria AG.
- Langmaack, B. (2004). Soziale Kompetenz. Verhalten steuert den Erfolg. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Lefrancois, G. R. (1994). Psychologie des Lernens. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Lehermayr, C., May, C., Schmied, D. & Wobrazek, S. (2008). ‚Gewalt ist geil‘. Jugendkriminalität. Prügelattacken, Messerattacken, Schwerverletzte – die Täter sind immer öfter Kinder. *News*, 14, 44-50.
- Magistratsabteilung 10 (Hrsg.). (2007). Willkommen in den Horten der Stadt Wien. Wien: Bauer Druck GmbH.
- Malti, T. (2006). Aggression, self-understanding, and social competence in Swiss elementary-school children. *Swiss Journal of Psychology*, 65 (2), 81-91.
- Mytton, J., DiGuseppi, C., Gough, D., Taylor, R. & Logan, S. (2007). School-based secondary prevention programmes for preventing violence (Review). *Evidence-Based Child Health*, 2, 814-891.

- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113 (1), 99-128.
- Nolting, H.-P. (1987). Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Ohlemacher, T., Sögding, D., Höynck, T., Ethné, N. & Welte, G. (2003). „Nicht besser aber auch nicht schlechter“: AAT und Legalbewährung. In J. Weidner, R. Kilb & O. Jehn (Hrsg.), *Gewalt im Griff. Weiterentwicklung des Coolness- und Anti-Aggressivitäts-Trainings*, Bd. 3, S. 112-128. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Pakaslahti, L., Karjalainen, A. & Keltikangas-Järvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behavior, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), 137-144.
- Petermann, F., Jugert, G., Tänzer, U. & Verbeek, D. (1997). *Sozialtraining in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2000a). Aggressionsdiagnostik. Kompendien Psychologische Diagnostik, Bd. 2. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2000b). Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (4., überarbeitete und neunormierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., Koglin, U., Natzke, H. & von Marées, N. (2007). Verhaltenstraining in der Grundschule. Ein Präventionsprogramm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen. Göttingen: Hogrefe.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher – child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33 (3), 444-458.

- Pilz, G. & Moesch, H. (1975). *Der Mensch und die Graugans. Eine Kritik an Konrad Lorenz*. Frankfurt am Main: Umschau Verlag.
- Rattner, J. (1997). *Klassiker der Tiefenpsychologie*. Weinheim: Bechermünz-Verlag.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). FEESS 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen. Göttingen: Beltz Test GmbH.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). FEESS 1-2. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen. Göttingen: Beltz Test GmbH.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology, 36* (1), 14-24.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. & Van Acker, R. (2006). They're cool: social status and peer group supports for aggressive boys and girls. *Social Development, 15* (2), 176-204.
- Rubin, K. H. & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem-solving and social competence in children. In V. B. van Hasselt & M. Hersen (Hrsg.), *Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective* (S. 1-53). New York: Plenum.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Salzer Burks, V., Laird, R. D., Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (1999). Knowledge structures, social information processing, and children's aggressive behaviour. *Social Development, 8* (2), 220-236.
- Schaeffer, C. M., Petras, H., Ialongo, N., Poduska, J., & Kellam, S. (2003). Modeling growth in boys' aggressive behaviour across elementary school: links to

- later criminal involvement. Conduct disorder, and antisocial personality disorder. *Development Psychology*, 39 (6), 1020-1035.
- Schaub, H. & Zenke, K. G. (2000). Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Schauder, T. (1991). Die Aussagenliste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche. Weinheim: Beltz.
- Scheithauer, H. & Hayer, T. (2007). Psychologische Aggressionstheorien und ihre Bedeutung für die Prävention aggressiven Verhaltens im Kindes- und Jugendalter. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, U. Schneider, A. Schulz, T. Steffke & C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 15-37). Göttingen: Hogrefe.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2003a). FAUSTLOS – Aufbau und Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in der Grundschule. In M. Dörr & R. Göppel (Hrsg.), *Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?* (S. 146-162). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2003b). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung*, 12 (2), 100-110.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2005). Prävention gegen Gewaltbereitschaft an Schulen: Das Faustlos-Curriculum. In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (S. 230-247). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2007). Gewaltprävention in Kindergarten und Grundschule mit Faustlos. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, U. Schneider, A. Schulz, T. Steffke & C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 158-169). Göttingen: Hogrefe.
- Schick, A. & Ott, I. (2002). Gewaltprävention an Schulen – Ansätze und Ergebnisse. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 51, 766-791.

- Schmidt-Mummendey, A. & Schmidt, H. D. (1971). *Aggressives Verhalten. Neue Ergebnisse der psychologischen Forschung*. München: Juventa Verlag.
- Schuster, P. & Springer-Kremser, M. (1997). *Bausteine der Psychoanalyse* (4., überarbeitete Auflage). Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Selg, H., Mees, U., Berg, D. (1997). *Psychologie der Aggressivität* (2., überarbeitete Auflage). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Shapiro, L. E. (2000). *EQ für Kinder. Wie Eltern die Emotionale Intelligenz ihrer Kinder fördern können*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Sheehy, M. & Cournos, F. (1998). Was sind psychische Störungen? In H.-U. Wittchen (Hrsg.), *Handbuch psychische Störungen* (2. neu ausgestattete Auflage, S. 7-22). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Slaby, R. G. & Guerra, N. G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 1. Assessment. *Developmental Psychology*, 24 (4), 580-588.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. New York: Springer.
- Smokowski, P. R., Fraser, M. W., Day, S. H., Galinsky, M. J. & Bacallao, M. L. (2004). School-based skills training to prevent childhood aggression: Using the Making Choices program as a universal prevention initiative. *Journal of Primary Prevention*, 25 (2), 233-251.
- Statistik Austria (Hrsg.). (2002). *Haushaltsführung, Kinderbetreuung, Pflege. Ergebnisse des Mikrozensus September 2002*. Wien.
- Statistik Austria (Hrsg.). (2007). *Kindertagesheimstatistik 2006/07*. Wien.
- Stöger, K. (2008). Politiker-Attacke: Pannen bei Einsatz. *Die Presse. Unabhängige Tageszeitung für Österreich. Di 18 (18.068)*, 18.
- Taub, J. (2001). Evaluation of the Second Step violence prevention program at a rural elementary school. *School Psychology Review*, 31 (2), 186-200.

- Varbelow, D. (2000). Aggressionen im Kindes- und Jugendalter. Marburg: Tectum Verlag.
- Verbeek, D. & Petermann, F. (1999). Gewaltprävention in der Schule. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 7 (3), 133-146.
- Verres, R. & Sobez, I. (1980). Ärger, Aggression und soziale Kompetenz. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wassermann, G. A. (1998). Entwicklungsstörungen und häufige psychische Probleme und Verhaltensauffälligkeiten von Vorschulkindern. In H.-U. Wittchen (Hrsg.), *Handbuch psychische Störungen* (2. neu ausgestattete Auflage, S. 255-274). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Werbik, H. (1971). Versuch einer Bewertung der Frustrations-Aggressions-Hypothese. In A. Schmidt-Mummendey & Schmidt, H. D. (Hrsg.), *Aggressives Verhalten. Neue Ergebnisse der psychologischen Forschung* (S. 87-106). München: Juventa Verlag.
- Weidner, J., Kilb, R. & Jehn, O. (Hrsg.). (2003). Gewalt im Griff. Weiterentwicklung des Coolness- und Anti-Aggressivitäts-Trainings, Bd. 3. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Weltgesundheitsorganisation (2003). Weltbericht Gewalt und Gesundheit. Zusammenfassung. Kopenhagen. Online unter: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_ge.pdf [13. 05. 2008]
- Wiech, K. & Heckmann, W. (2001). Prävention. In Lexikon der Psychologie in fünf Bänden (S. 301-304). Heidelberg, Berlin: Spektrum, Akademischer Verlag.
- Yoon, J. S. & Kerber, K. (2003). Bullying. Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27-35.
- Zimbardo, P. G. (1992). Psychologie (5., neu übersetzte und bearbeitete Auflage). Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo, Hong Kong, Barcelona, Budapest: Springer-Verlag.

4.1 Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	<i>Interne Konsistenz und Retest-Reliabilität FEES 3-4</i>	3
Tab. 2:	<i>Split-Half und Cronbach's Alpha PFK-9-14</i>	3
Tab. 3:	<i>Reliabilität TRF</i>	3
Tab. 4:	<i>Geschlechterverteilung Versuchsgruppe</i>	3
Tab. 5:	<i>Klassenverteilung Versuchsgruppe</i>	3
Tab. 6:	<i>Geschlechterverteilung Kontrollgruppe</i>	3
Tab. 7:	<i>Klassenverteilung Kontrollgruppe</i>	3
Tab. 8:	<i>Stichprobenverteilung in den Horten, Testzeitpunkt 1 und Testzeitpunkt 2</i>	3
Tab. 9:	<i>Versuchsgruppe/Kontrollgruppe bezüglich Geschlecht und Klasse</i>	3
Tab. 10:	<i>PFK 9-14 Mittelwerte und Standardabweichungen t1/t2</i>	3
Tab. 11:	<i>Test der Innersubjektkontraste PFK 9-14</i>	3
Tab. 12:	<i>Test der Zwischensubjekteffekte PFK 9-14</i>	3
Tab. 13:	<i>T-Test bei gepaarten Stichproben MO4, Bereitschaft zu sozialem Engagement</i>	3
Tab. 14:	<i>EAS Mittelwerte und Standardabweichungen des Gesamtwertes t1/t2</i>	3
Tab. 15:	<i>Test der Innersubjektkontraste EAS Gesamtscore</i>	3
Tab. 16:	<i>Test der Zwischensubjekteffekte EAS Gesamtscore</i>	3
Tab. 17:	<i>T-Test bei gepaarten Stichproben EAS Gesamtwert</i>	3
Tab. 18:	<i>EAS Mittelwerte und Standardabweichungen der Umweltbereiche</i>	3
Tab. 19:	<i>Wilcoxon-Test EAS Umweltbereiche</i>	3
Tab. 20:	<i>TRF Mittelwerte und Standardabweichung der Syndromskalen</i>	3
Tab. 21:	<i>Wilcoxon-Test TRF Syndromskalen</i>	3
Tab. 22:	<i>TRF Mittelwerte und Standardabweichungen der Gesamtskalen</i>	3
Tab. 23:	<i>Wilcoxon-Test TRF Gesamtskalen</i>	3
Tab. 24:	<i>TRF Mittelwerte und Standardabweichungen der Zahl auffälliger Fragen</i>	3
Tab. 25:	<i>Wilcoxon-Test TRF Zahl auffälliger Fragen</i>	3
Tab. 26:	<i>Rechte und Pflichten Mittelwerte und Standardabweichungen t1/t2</i>	3
Tab. 27:	<i>Wilcoxon-Test Rechte und Pflichten</i>	3

Tab. 28:	<i>PFK Mittelwerte und Standardabweichungen des Gesamtwerts t1/t2, bezogen auf das Untersuchungsdesign.....</i>	3
Tab. 29:	<i>Test der Innersubjektkontraste PFK 9-14 bezogen auf das Untersuchungsdesign.....</i>	3
Tab. 30:	<i>Test der Zwischensubjekteffekte PFK 9-14 bezogen auf das Untersuchungsdesign.....</i>	3
Tab. 31:	<i>Mittelwerte und Standardabweichungen EAS Gesamtwert unter Berücksichtigung des Untersuchungsdesigns</i>	3
Tab. 32:	<i>Test der Innersubjektkontraste EAS Gesamtscore</i>	3
Tab. 33:	<i>Test der Zwischensubjekteffekte EAS Gesamtscore</i>	3
Tab. 34:	<i>T-Test für den EAS-Gesamtscore unter Beachtung des Designs</i>	3
Tab. 35:	<i>Mittelwerte der Anzahl richtiger Antworten beim Fragebogen über Rechte und Pflichten unter Beachtung des Versuchsdesigns</i>	3
Tab. 36:	<i>Wilcoxon-Test Rechte und Pflichten unter Beachtung des Untersuchungsdesigns</i>	3
Tab. 37:	<i>Mittelwerte Syndromskalen TRF unter Beachtung des Designs</i>	3
Tab. 38:	<i>Wilcoxon-Test Syndromskalen TRF unter Beachtung des Designs</i>	3
Tab. 39:	<i>Test der Innersubjektkontraste PFK 9-14 bezogen auf den Standort</i>	3
Tab. 40:	<i>Test der Zwischensubjekteffekte PFK 9-14 bezogen auf den Standort</i>	3
Tab. 41:	<i>Wechselwirkungen Zeit mal Hort PFK 9-14, MO1.....</i>	3
Tab. 42:	<i>Paarweise Vergleiche der Horte, PFK 9-14, MO1.....</i>	3
Tab. 43:	<i>Paarweise Vergleiche der Horte, PFK 9-14, MO4.....</i>	3
Tab. 44:	<i>Test der Innersubjektkontraste EAS Gesamtscore</i>	3
Tab. 45:	<i>Test der Zwischensubjekteffekte EAS Gesamtscore</i>	3
Tab. 46:	<i>Wechselwirkung Hort mal Zeit für den EAS Gesamtwert.....</i>	3
Tab. 47:	<i>Wilcoxon-Statistik TRF Hortauswertung der Syndromskalen</i>	3
Tab. 48:	<i>Wilcoxon-Statistik TRF Hortauswertung der Gesamtskalen</i>	3
Tab. 49:	<i>Mittelwerte der Angaben zu Gründen von Konflikten</i>	3
Tab. 50:	<i>Wilcoxon-Test Angaben zu Gründen von Konflikten.....</i>	3
Tab. 51:	<i>Mittelwerte Angaben zum Umgang mit Konflikten.....</i>	3
Tab. 52:	<i>Wilcoxon Test Angaben zum Umgang mit Konflikten.....</i>	3
Tab. 53:	<i>Anhang B: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest.....</i>	3
Tab. 54:	<i>Anhang B: Levene-Test PFK 9-14 Versuchsgruppe vs. Kontrollgruppe</i>	3

Tab. 55:	<i>Anhang B: Levene-Test PFK 9-14 Designauswertung</i>	3
Tab. 56:	<i>Anhang B: Levene-Test PFK 9-14 Hortauswertung.....</i>	3
Tab. 57:	<i>Anhang B: Levene-Test EAS Versuchsgruppe vs. Kontrollgruppe</i>	3
Tab. 58:	<i>Anhang B: Levene-Test EAS Designauswertung</i>	3
Tab. 59:	<i>Anhang B: Levene-Test EAS Hortauswertung</i>	3
Tab. 60:	<i>Anhang B: PFK Mittelwerte und Standardabweichungen der Hortauswertungen.....</i>	3
Tab. 61:	<i>Anhang B: TRF Mittelwerte und Standardabweichungen Kl. Sperlg. KG.....</i>	3
Tab. 62:	<i>Anhang B: TRF Mittelwerte und Standardabweichungen Kl. Sperlg. VG.....</i>	3
Tab. 63:	<i>Anhang B: TRF Mittelwerte und Standardabweichungen Vorgartenstr. 208 VG</i>	3
Tab. 64:	<i>Anhang B: TRF Mittelwerte und Standardabweichungen Dietmayergasse KG</i>	3
Tab. 65:	<i>Anhang B: TRF Mittelwerte und Standardabweichungen Hartlgasse KG</i>	3
Tab. 66:	<i>Anhang B: TRF Mittelwerte und Standardabweichungen Hartlgasse VG</i>	3
Tab. 67:	<i>Anhang B: TRF Mittelwerte und Standardabweichungen Vorgartenstr. 71 VG</i>	3
Tab. 68:	<i>Anhang B: TRF Mittelwerte und Standardabweichungen Wintzingerodestr. KG</i>	3
Tab. 69:	<i>Anhang B: TRF Mittelwerte und Standardabweichungen Wintzingerodestr. KG</i>	3
Tab. 70:	<i>Anhang B: TRF Mittelwerte und Standardabweichungen Melangasse. KG.....</i>	3
Tab. 71:	<i>Anhang B: TRF Mittelwerte und Standardabweichungen Pirquetgasse. KG.....</i>	3
Tab. 72:	<i>Anhang B: TRF Mittelwerte und Standardabweichungen Pirquetgasse. KG.....</i>	3

4.2 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Ökologisches Erklärungsmodell der Entstehung von Gewalt (WHO, 2003, S. 13).	3
Abb. 2	Beispiel-Item aus dem EAS-M	3
Abb. 3	PFK MO4, Veränderung in Versuchs- und Kontrollgruppe über den Untersuchungszeitraum.	3
Abb. 4	EAS Gesamtwert, Veränderung in Versuchs- und Kontrollgruppe über den Untersuchungszeitraum.	3
Abb. 5	Wechselwirkung PFK FIIO, Zeit mal Design	3
Abb. 6	Wechselwirkung PFK MO1, Zeit mal Hort.....	3
Abb. 7	Wechselwirkung PFK VS2, Zeit mal Hort	3
Abb. 8	Wechselwirkung EAS Gesamt Zeit mal Hort	3

5 Anhang A – Testverfahren

Ansuchen um Genehmigung der Testdurchführung

Diplomarbeit an der Universität Wien, Fakultät für Psychologie, Arbeitsbereich Entwicklungspsychologie; Liebiggasse 5, 1010 Wien

Betreut von:

Ass. Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller; Email: ursula.kastner-koller@univie.ac.at

Ass. Prof. Dr. Pia Deimann; Email: pia.deimann@univie.ac.at

Geppert Corinna (Diplomandin)

Windmühlgasse 4

2111 Tresdorf

Tel.: 0676/9403925

Email: a0300298@unet.univie.ac.at

Nadja Tischer (Diplomandin)

Göttweigerhofgasse 7/3

3500 Krems

Tel.: 0676/92 17 504

Email: nadjah@gmx.at

Sehr geehrte Frau Mag.^a Minich,

Gemeinsam mit meiner Kollegin Nadja Tischer arbeite ich an einem Projekt zur „*Evaluation eines Gewaltpräventionstrainings für schulpflichtige Kinder*“ an Wiener Horten. Wir untersuchen die Auswirkungen auf das Selbstkonzept und den Selbstwert, sowie auf die soziale Kompetenz der Kinder.

Nach Schick und Ott (2003) konnten anhand der bislang vorliegenden Ergebnisse zur Effektivität von Gewaltpräventionsprogrammen aggressionsvermindernde und auch gewaltpräventive Wirkungen der Programme nachgewiesen werden. Als Beispiel wird ein differenziert ausgearbeitetes und evaluiertes Curriculum zur Prävention aggressiven Verhaltens für die Grundschule genannt. Die-

ses Programm „*Faustlos*“ wurde im Kontrollgruppendesign evaluiert und es zeigten sich vor allem auf der emotionalen Ebene positive Entwicklungen der Kinder.

Das nun vorliegende Programm wurde von einer Projektgruppe bestehend aus drei Psychologinnen und drei Sonderhorthpädagoginnen entwickelt und soll im Rahmen unserer Diplomarbeit hinsichtlich Effektivität evaluiert werden.

Wir ersuchen daher um die Bewilligung, in den Horten der MA 10 die Auswirkungen dieses Programms untersuchen zu dürfen.

Konzept der Diplomarbeit:

Die Wirkung des Programms soll anhand einer Versuchsgruppe, in der das Programm umgesetzt wird, und einer Kontrollgruppe, die von dem Programm unberührt sein soll, gemessen werden. Erhoben werden die Einschätzung der Horthpädagoginnen vor Beginn und nach Ende des Programms, sowie der Wissensstand und die soziale Kompetenz der Kinder vor Beginn und nach Ende des Programms.

An der Studie sollen sechs Hortgruppen teilnehmen, die der Kontrollgruppe angehören und sechs Gruppen, die der Versuchsgruppe angehören. Die Schulung der Horthpädagoginnen für das Programm sind für September 2007 festgesetzt und die Anwendungen des Programms werden von Oktober 2007 bis Mai 2008 stattfinden.

Erhebungsmethoden:

- *Versuchsgruppe:* Vor Beginn und nach Ende des Gewaltpräventionsprogramms soll jeweils ein Interview mit den zuständigen Horthpädagoginnen durchgeführt werden, das je etwa eine halbe Stunde dauern wird.

Zusätzlich bekommen die Kinder, die an dem Programm teilnehmen, vor Beginn und nach Ende des Trainings eine Fragebogenbatterie vorgelegt, die folgende Variablen erfassen soll: aggressives Verhalten der Kinder, soziale Kompetenz, Umgang mit Konflikten, prosoziale Verhaltensweisen, Selbstbewusstsein der Kinder.

- *Kontrollgruppe*: Die Kinder der Kontrollgruppe, die an dem Gewaltpräventionsprogramm nicht teilnehmen, sollen ebenfalls die vorliegende Fragebogenbatterie bearbeiten.

Untersuchungsablauf:

Folgende Erhebungsinstrumente werden zu zwei Zeitpunkten, vor und nach der Durchführung des zu untersuchenden Gewaltpräventionstrainings, vorgegeben:

- Petermann F., Petermann U. (2000). *EAS: Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen*. Göttingen: Hogrefe. Hierzu gibt es die zwei getrennten geschlechtsspezifischen Versionen EAS-J und EAS-M.

Faktor F-IIO-1 und die Skala „Bereitschaft zu sozialem Engagement“ aus folgendem Verfahren:

- Seitz, W., Rausche, A. (2004). *PFK 9-14: Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren*. Göttingen: Hogrefe.

Die Skalen „In der Schule“ und „In der Hortgruppe“ wurden folgendem Testverfahren entnommen:

- Schauder, T. (1991). *ALS: Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Beltz Test.
- Für Kinder der ersten und zweiten Klasse werden die Skalen „Soziale Integration“ und „Klassenklima“ aus Rauer, W & Schuck, K.D. (2004).

FEESS 1-2, Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen. Göttingen: Beltz Test vorgegeben.

- Für Kinder der dritten und vierten Klasse werden die entsprechenden Skalen aus dem *FEESS 3-4, Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen* (Rauer & Schuck, 2003) verwendet.

- Weiters erhalten die Kinder einen Fragebogen, der deren Wissensstand über allgemeingültige Regeln, gesetzliche Bestimmungen und die UNICEF Kinderrechte überprüfen soll. Dieser Fragebogen wurde auf Grundlage der zu vermittelnden Inhalte erstellt.

Für die Kinder der zweiten Klasse werden voraussichtlich maximal 70 Minuten für die Durchführung benötigt.

Für die Kinder der dritten und vierten Klassen ist eine Durchführungszeit von 45 bis 60 Minuten berechnet.

- Die HortpädagogInnen erhalten zusätzlich zum Interview eine gekürzte Version des „*Lehrerfragebogens über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen, die deutsche Bearbeitung Teachers's Report Form (TRF) der Child Behavior Checklist*“ (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1993). Pro Kind werden etwa zehn Minuten in Anspruch genommen. Es gibt eine Version für Schüler und eine für Schülerinnen.

Mit freundlichen Grüßen

Tischer Nadja

Geppert Corinna

PFK 9-14

Name: _____

Vorname: _____

Klasse: _____

Bitte vor Testbeginn lesen!

Im Folgenden findest du eine Liste mit Aussagen darüber, wie du fühlst, denkst und handelst.

Du sollst bei jeder einzelnen Aussage angeben, ob sie für dich zutrifft oder nicht.

Wenn sie zutrifft, machst du ein Kreuz in das Kästchen unter dem Wort „Stimmt“. Wenn sie nicht zutrifft, machst du ein Kreuz unter den Wörtern „Stimmt nicht“.

Beispiel:

	Stimmt	Stimmt nicht
0 Ich gehe gern in die Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn du also gern in die Schule gehst, dann musst du das Kästchen unter „Stimmt“ ankreuzen.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn du nicht gern in die Schule gehst, musst du das Kästchen unter „Stimmt nicht“ ankreuzen.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Bei einigen Aussagen kannst du nicht „Stimmt“ oder „Stimmt nicht“ ankreuzen, sondern dort musst du eine von zwei verschiedenen Möglichkeiten ankreuzen.

Beispiel:

- 0** Ich habe
- a) lieber Freunde, die in ihrer Freizeit spielen.
 - b) lieber Freunde, die in ihrer Freizeit etwas Vernünftiges tun.

Stimmt	Stimmt nicht
1 <input type="checkbox"/>	
2 <input type="checkbox"/>	

Wenn du also lieber Freunde hast, die in ihrer Freizeit spielen, dann machst du das Kreuz in das Kästchen mit der 1. Hast du lieber Freunde, die in ihrer Freizeit etwas Vernünftiges tun, dann machst du das Kreuz in das Kästchen mit der 2.

Bei diesen Aussagen, darfst du nur ein Kreuz machen, entweder in das Kästchen mit der 1 oder in das mit der 2.

Bearbeite die Aussagen bitte rasch, aber auch sorgfältig und ohne eine zu vergessen. Du kannst dabei nichts falsch machen. Es gibt keine richtigen und keine falschen Antworten. Denn verschiedene Menschen können verschieden denken, fühlen und handeln.

Wenn dir noch etwas unklar ist, dann frage bitte noch einmal nach. Wenn alle Fragen völlig geklärt sind, beginne bitte mit der Beantwortung.

MO		Stimmt	Stimmt nicht
1	Es würde mir schwer fallen, jemanden anzulügen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Wenn jemand schwere Sachen trägt, halte ich ihm immer die Tür auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Manchmal gebe ich einfach nicht nach, bis ich meinen Willen durchgesetzt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Es macht Spaß, irgendwelche Aufgaben gemeinsam mit anderen zu lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich wäre a) lieber Lehrer. b) lieber Anführer einer Armee von Soldaten.	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/>	
6	Ich mache mich gern über andere lustig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ich tue, was Vater, Mutter oder Erzieher sagen, auch wenn ich nicht einsehe, warum ich es machen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Ich mag nicht gern auf kleine Kinder aufpassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Mit jemandem, der vom Lehrer oder der Lehrerin ausgeschimpft wird, habe ich immer Mitleid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich habe immer gerne jemanden von meinen Verwandten oder Bekannten in der Nähe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Wenn einem anderen etwas gelingt, dann freue ich mich mit ihm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Es macht mir Spaß, andere zu erschrecken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Manchmal habe ich schon einem anderen, der mich geärgert hat, etwas nachgeworfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Ich könnte eine Spinne anfassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Ich frage Zuhause oft um Rat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Wenn man mir etwas versprochen hat, dränge ich darauf, dass ich es sofort bekomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Stimmt	Stimmt nicht
17	Ich freue mich über den Erfolg anderer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Ich lese, a) lieber Tiergeschichten b) lieber Wildwest-Geschichten	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/>	
19	Kinder sollen Vater, Mutter oder Erzieher gehorchen, ohne zu widersprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Es macht mir manchmal Spaß, Sandburgen zu zerstören, die kleine Kinder gebaut haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Ich sehe im Fernsehen a) lieber einen Boxkampf b) lieber Eiskunstlaufen	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/>	
22	Ich habe schon manchmal andere zu Ungehorsam aufgehetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Wenn ich mich ärgere, schlage ich aus Wut die Tür zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Ich bin nicht gerne länger von zuhause fort, wenn mein Vater, meine Mutter oder mein Erzieher nicht mit dabei sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Wenn man mir sagt, dass ich etwas erledigen muss, dann tue ich es gleich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Wenn ein anderes Kind etwas verloren hat, helfe ich ihm suchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Ich wäre gerne Rennfahrer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Älteren Leuten gehorche ich immer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Ich löse eine Aufgabe gern mit anderen zusammen, auch wenn man hinterher nicht merkt, dass ich am meisten gearbeitet habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Wenn jemand von meinen Freunden oder Freundinnen traurig ist, tröste ich ihn oder sie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Stimmt	Stimmt nicht
31	Von Zeit zu Zeit muss ich irgendjemanden ärgern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Ich widerspreche meinem Vater, meiner Mutter oder meinem Erzieher ziemlich oft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Ich freue mich, wenn andere etwas suchen, was ich versteckt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Ich würde a) lieber einen Sportwagen fahren. b) lieber einen großen Personewagen fahren.	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/>	
35	Bei einem traurigen Film muss ich schon einmal weinen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Ich kann es nicht leiden, wenn jemand seine Mitmenschen verspottet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Kinder sollen still sein, wenn Erwachsene reden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Ich lobe häufig meine Freunde und Freundinnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Wenn ich richtig wütend werde, mache ich ab und zu etwas kaputt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Wenn ein anderer einmal etwas falsch macht, freue ich mich darüber.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Bevor in einem Streit der andere zuhaut, schlage ich lieber selbst zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Es kommt häufig vor, dass ich gerade das haben will, was ein anderer hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Wenn andere krank sind, dann bin ich auch selbst etwas bedrückt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Wenn ich irgendwelche Aufgaben besser kann, a) helfe ich den anderen immer. b) helfe ich den anderen meistens nicht.	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/>	
45	Man soll Erwachsenen gegenüber gehorsam sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Stimmt	Stimmt nicht
46	Wenn ich etwas angestellt habe, sage ich es zuhause.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	Es macht mir Spaß, in Baustellen von Häusern herumzulaufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Wenn ich wählen könnte, würde ich a) lieber Karten für ein Fußballspiel wählen. b) lieber Karten für ein Theaterstück wählen.	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/>	
49	In der Schule werde ich oft ermahnt, ordentlicher zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	Wenn der Lehrer (die Lehrerin) in der Schule etwas fragt, worauf niemand eine Antwort weiß, melde ich mich meistens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	Wenn ich etwas in meiner Schultasche suche, dann dauert es oft lange, bis ich es finde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	Ich glaube, dass ich viel erwachsener bin als die anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	Ich habe manchmal Angst, am nächsten Tag in die Schule zu gehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54	Wo ich in den Ferien schon überall gewesen bin, kommen die anderen so schnell nicht hin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55	Wenn ich etwas von meinen Schul- und Spielsachen suche, dauert es lange, bis ich es gefunden habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56	Ich muss meine Arbeit häufig unterbrechen, um mich etwas zu erholen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57	Die anderen bringen auch nicht mehr zustande als ich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58	Es ärgert mich, wenn ich mich im Unterricht melde und nicht als Erste(r) drankomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59	Ich habe viel mehr Spielsachen als die anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Stimmt	Stimmt nicht
60	Wenn ich eine Aufgabe nicht sofort lösen kann, dann weiß ich, dass ich sie auch durch Nachdenken nicht löse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61	Vieles, was die Lehrer in der Schule erzählen, ist falsch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62	Meine Meinung ist oft richtiger als die Meinung von anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63	Ich habe gern etwas in der Hand, womit ich spielen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64	Ich zeige den anderen gern, dass ich stärker bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65	Ich lasse mir oft von anderen helfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66	Viele Leute, die ich kenne, sind ziemlich dumm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67	Manchmal möchte ich, dass mich die Leute mehr beachten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68	Ich weiß vieles besser als mancher Erwachsene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69	Wenn ich eine schwere Aufgabe lösen soll, gebe ich schnell auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70	Es stört mich, dass ich so wenig gelobt werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71	Ich verliere öfter meine Spielsachen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72	Ich beneide diejenigen, die sich mehr kaufen dürfen als ich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
VS			
73	Viele Dinge, die von mir verlangt werden, tue ich ungern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74	Ich halte mich nur dann an Vorschriften, wenn ich merke, dass jemand aufpasst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75	Manchmal erzähle ich anderen irgendwelche falschen Geschichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Stimmt	Stimmt nicht
76	Ehrlich gesagt, habe ich immer ganz gute Ausreden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77	Beim Spielen versuche ich manchmal zu mogeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78	Manchmal schaue ich bei anderen etwas ab oder mache anderen etwas nach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79	Meine Eltern dürfen manchmal nicht wissen, wo und was ich gerade spiele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80	Manchmal übertreibe ich ein wenig, wenn ich meinen Freunden und Freundinnen von mir erzähle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81	Bei Klassenarbeiten versuche ich oft abzuschreiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82	Ich rede während der Schulstunden oft mit meinem Nachbarn (meiner Nachbarin).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83	In der Schule versuche ich manchmal zu spicken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84	Wenn ich eine Aufgabe nicht gleich lösen kann, dann fange ich an zu raten, damit man nicht merkt, dass mir die Lösung schwer fällt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ALS

Name: _____ Mädchen: Junge:

Klasse: _____

Dieser Fragebogen enthält verschiedene Aussagen, die Kinder betreffen. Die Aussagen beziehen sich auf die SCHULE und die HORTGRUPPE. Deshalb stehen jeweils 2 Aussagen mit ähnlichem Inhalt nebeneinander.

→ Die **linke** Aussage bezieht sich auf die SCHULE,
die **rechte** auf die HORTGRUPPE.

Unter jeder Aussage befinden sich 5 Antwortkästchen mit den Zeichen:

--	-	○	+	++
----	---	---	---	----

Die Zeichen bedeuten:

--	Deutliches NEIN, stimmt überhaupt nicht!
-	Eher NEIN, stimmt eher nicht!
○	Unentschieden, stimmt weder noch!
+	Eher JA, stimmt eher!
++	Deutliches JA, stimmt ganz genau!

In der SCHULE	In der HORTGRUPPE										
3. Ich glaube, dass meine Klassenkameraden oder Lehrer mich schon mal auslachen. <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;">--</td> <td style="width: 20%;">-</td> <td style="width: 20%;">○</td> <td style="width: 20%;">+</td> <td style="width: 20%;">++</td> </tr> </table> </div>	--	-	○	+	++	Ich glaube, dass die anderen Kinder oder Erzieher meiner Gruppe mich schon mal auslachen. <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;">--</td> <td style="width: 20%;">-</td> <td style="width: 20%;">○</td> <td style="width: 20%;">+</td> <td style="width: 20%;">++</td> </tr> </table> </div>	--	-	○	+	++
--	-	○	+	++							
--	-	○	+	++							
4. In der Schule fühle ich mich immer sehr wohl. <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;">--</td> <td style="width: 20%;">-</td> <td style="width: 20%;">○</td> <td style="width: 20%;">+</td> <td style="width: 20%;">++</td> </tr> </table> </div>	--	-	○	+	++	In meiner Hortgruppe fühle ich mich immer sehr wohl. <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;">--</td> <td style="width: 20%;">-</td> <td style="width: 20%;">○</td> <td style="width: 20%;">+</td> <td style="width: 20%;">++</td> </tr> </table> </div>	--	-	○	+	++
--	-	○	+	++							
--	-	○	+	++							
5. Ich finde mich völlig in Ordnung, wenn ich mich mit meinen Klassenkameraden vergleiche. <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;">--</td> <td style="width: 20%;">-</td> <td style="width: 20%;">○</td> <td style="width: 20%;">+</td> <td style="width: 20%;">++</td> </tr> </table> </div>	--	-	○	+	++	Ich finde mich völlig in Ordnung, wenn ich mich mit den anderen Kindern aus der Gruppe vergleiche. <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;">--</td> <td style="width: 20%;">-</td> <td style="width: 20%;">○</td> <td style="width: 20%;">+</td> <td style="width: 20%;">++</td> </tr> </table> </div>	--	-	○	+	++
--	-	○	+	++							
--	-	○	+	++							

--	Deutliches NEIN, stimmt überhaupt nicht!
-	Eher NEIN, stimmt eher nicht!
○	Unentschieden, stimmt weder noch!
+	Eher JA, stimmt eher!
++	Deutliches JA, stimmt ganz genau!

In der SCHULE	In der HORTGRUPPE
<p>6. In der Schule bin ich ausgesprochen zufrieden mit mir.</p> <p>-- - ○ + ++</p>	<p>In meiner Hortgruppe bin ich ausgesprochen zufrieden mit mir.</p> <p>-- - ○ + ++</p>
<p>7. Meine Klassenkameraden oder Lehrer sind hin und wieder unzufrieden mit mir.</p> <p>-- - ○ + ++</p>	<p>Die anderen Kinder oder Erzieher meiner Gruppe sind hin und wieder unzufrieden mit mir.</p> <p>-- - ○ + ++</p>
<p>8. In der Schule bin ich manchmal ein Versager.</p> <p>-- - ○ + ++</p>	<p>In meiner Hortgruppe bin ich manchmal ein Versager.</p> <p>-- - ○ + ++</p>
<p>9. In der Schule bin ich immer ein fröhlicher Mensch.</p> <p>-- - ○ + ++</p>	<p>In meiner Heimgruppe bin ich immer ein fröhlicher Mensch.</p> <p>-- - ○ + ++</p>
<p>10. In der Schule habe ich manchmal Angst, Fehler zu machen.</p> <p>-- - ○ + ++</p>	<p>In meiner Hortgruppe habe ich manchmal Angst, Fehler zu machen.</p> <p>-- - ○ + ++</p>
<p>11. Mit meinen Klassenkameraden oder Lehrern komme ich immer sehr gut aus.</p> <p>-- - ○ + ++</p>	<p>Mit den Kindern oder Erziehern meiner Gruppe komme ich immer sehr gut aus.</p> <p>-- - ○ + ++</p>

--	Deutliches NEIN, stimmt überhaupt nicht!
-	Eher NEIN, stimmt eher nicht!
○	Unentschieden, stimmt weder noch!
+	Eher JA, stimmt eher!
++	Deutliches JA, stimmt ganz genau!

In der SCHULE	In der HORTGRUPPE
<p>12. Ab und zu glaube ich, dass ich in der Schule zu kaum etwas gut bin.</p> <p>-- - ○ + ++</p>	<p>Ab und zu glaube ich, dass ich in meiner Gruppe zu kaum etwas gut bin.</p> <p>-- - ○ + ++</p>
<p>13. Meine Klassenkameraden oder Lehrer mögen mich ganz besonders gern.</p> <p>-- - ○ + ++</p>	<p>Die anderen Kinder oder Erzieher meiner Gruppe mögen mich ganz besonders gern.</p> <p>-- - ○ + ++</p>
<p>14. In der Schule fühle ich mich hin und wieder nicht wohl.</p> <p>-- - ○ + ++</p>	<p>In meiner Hortgruppe fühle ich mich hin und wieder nicht wohl.</p> <p>-- - ○ + ++</p>
<p>15. Ich glaube, dass mich meine Klassenkameraden oder Lehrer nicht besonders hübsch finden.</p> <p>-- - ○ + ++</p>	<p>Ich glaube, dass mich die anderen Kinder oder Erzieher meiner Hortgruppe nicht besonders hübsch finden.</p> <p>-- - ○ + ++</p>
<p>16. Meine Klassenkameraden oder Lehrer nehmen mich immer ernst.</p> <p>-- - ○ + ++</p>	<p>Die anderen Kinder oder Erzieher meiner Gruppe nehmen mich immer ernst.</p> <p>-- - ○ + ++</p>

--	Deutliches NEIN, stimmt überhaupt nicht!
-	Eher NEIN, stimmt eher nicht!
○	Unentschieden, stimmt weder noch!
+	Eher JA, stimmt eher!
++	Deutliches JA, stimmt ganz genau!

In der SCHULE	In der HORTGRUPPE
<p>17. In der Schule fühle ich mich ab und zu wertlos.</p> <p>-- - ○ + ++</p>	<p>In meiner Hortgruppe fühle ich mich ab und zu wertlos.</p> <p>-- - ○ + ++</p>
<p>18. Ich bin besonders beliebt bei meinen Klassenkameraden oder Lehrern.</p> <p>-- - ○ + ++</p>	<p>Ich bin besonders beliebt bei den anderen Kindern oder Erziehern meiner Hortgruppe.</p> <p>-- - ○ + ++</p>
<p>19. Ich glaube, dass mich meine Klassenkameraden oder Lehrer manchmal nicht ganz ernst nehmen.</p> <p>-- - ○ + ++</p>	<p>Ich glaube, dass mich die anderen Kinder oder Erzieher meiner Gruppe manchmal nicht ganz ernst nehmen.</p> <p>-- - ○ + ++</p>
<p>20. In der Schule fühle ich mich wertvoll.</p> <p>-- - ○ + ++</p>	<p>In meiner Hortgruppe fühle ich mich wertvoll.</p> <p>-- - ○ + ++</p>

FEESS 1-2 Skalen Soziale Integration und Klassenklima

Vorname: _____

Ich bin _____ Jahre alt.

Mädchen Junge

Klasse: _____

Übungsbeispiele

stimmt nicht stimmt

1	Ich spiele gerne draußen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Ich mag gern fernsehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich esse gerne Spinat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		stimmt nicht	stimmt
01	Meine Hortkameraden lachen über Schüler, die anders sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02	Wir sind alle gute Freunde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03	Nur wenige Hortkinder können mich leiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04	Meine Hortkameraden helfen mir, wenn ich etwas nicht kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05	In der Hortgruppe halten wir alle zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06	Meine Hortkameraden sind nett zu mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07	Wir machen uns über einige Kinder lustig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08	Kinder, die anders sind, haben es schwer in unserer Hortgruppe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09	Die anderen hören zu, wenn ich etwas sage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Manche Schüler machen sich lustig über andere Kinder in der Hortgruppe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		stimmt nicht	stimmt
11	Wir lassen nicht alle Kinder mitmachen.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
12	Ich fühle mich in der Hortgruppe wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
13	Alle Kinder dürfen mitspielen.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
14	Ich komme mit den anderen Kindern in meiner Hortgruppe gut aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
15	Meine Hortkameraden trösten mich, wenn ich traurig bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
16	Die anderen lachen mich häufig aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
17	Wir helfen uns gegenseitig.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
18	Ich darf beim Spielen in der Hortgruppe mitmachen.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
19	Ich habe wenige Freunde in meiner Hortgruppe.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
20	Die anderen suchen Streit mit mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
21	Wir ärgern uns gegenseitig.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
22	Wir verstehen uns untereinander gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>

FEESS 3-4 Skalen Soziale Integration und Klassenklima

Vorname: _____

Mädchen Junge

Ich bin _____ Jahre alt.

Klasse: _____

Anleitung

Auf den folgenden Seiten steht eine Reihe von Sätzen. Sie drücken aus, was Schülerinnen und Schüler denken und fühlen. Du sollst nun die Sätze der Reihe nach lesen und ankreuzen, wie sehr die Sätze auf dich zutreffen.

	stimmt gar nicht	stimmt kaum	stimmt ziemlich	stimmt genau
Wenn ein Satz für dich überhaupt nicht zutrifft, kreuzt du das große Rechteck „stimmt gar nicht“ an.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ein Satz für dich weniger zutrifft, kreuzt du das kleine Rechteck „stimmt kaum“ an.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ein Satz für dich ganz genau zutrifft, kreuzt du das große Oval „stimmt genau“ an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Was würdest du ankreuzen, wenn ein Satz für dich ziemlich stimmt, für dich also fast genau zutrifft?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jetzt kannst du einmal bei zwei Sätzen üben:

Ich gehe gerne ins Schwimmbad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comics lese ich nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		stimmt gar nicht	stimmt kaum	stimmt ziemlich	stimmt genau
01	Meine Hortkameraden lachen über Schüler, die anders sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02	Wir sind alle gute Freunde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03	Nur wenige Hortkinder können mich leiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04	Meine Hortkameraden helfen mir, wenn ich etwas nicht kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05	In der Hortgruppe halten wir alle zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06	Meine Hortkameraden sind nett zu mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07	Wir machen uns über einige Kinder lustig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08	Kinder, die anders sind, haben es schwer in unserer Hortgruppe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09	Die anderen hören zu, wenn ich etwas sage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Manche Schüler machen sich lustig über andere Kinder in der Hortgruppe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Wir lassen nicht alle Kinder mitmachen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Ich fühle mich in der Hortgruppe wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Alle Kinder dürfen mitspielen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		stimmt gar nicht	stimmt kaum	stimmt ziemlich	stimmt genau
14	Ich komme mit den anderen Kindern in meiner Hortgruppe gut aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Meine Hortkameraden trösten mich, wenn ich traurig bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Die anderen lachen mich häufig aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Wir helfen uns gegenseitig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Ich darf beim Spielen in der Hortgruppe mitmachen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Ich habe wenige Freunde in meiner Hortgruppe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Die anderen suchen Streit mit mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Wir ärgern uns gegenseitig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Wir verstehen uns untereinander gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fragebogen zu Rechten und Pflichten

NAME: _____

Bitte vor Testbeginn lesen!

Im Folgenden findest du eine Liste von Aussagen über Verhaltensweisen, Rechte und Gesetze.

Du sollst bei jeder einzelnen Aussage angeben, ob sie stimmt, oder erlaubt ist, verboten ist, oder nicht stimmt, oder ob du es nicht weißt.

Wenn die Aussage stimmt, machst du ein Kreuz unter **+**, wenn sie nicht stimmt, machst du ein Kreuz unter **-**. Falls du es nicht weißt, machst du ein Kreuz unter **?**.

Beispiel

	+	-	?
Mit achtzehn Jahren ist man in Österreich erwachsen.			
Wenn du weißt, dass die Aussage richtig ist, dann musst du das Kästchen unter + ankreuzen.	X		
Wenn du weißt, dass die Aussage nicht richtig ist, dann musst du das Kästchen unter - ankreuzen.		X	
Wenn du nicht weißt, ob die Aussage richtig oder falsch ist, dann musst du das Kästchen unter ? ankreuzen.			X

Bitte arbeite zügig, aber lasse keine Aussage aus. Wenn du noch Fragen hast, kannst du sie gerne stellen.

Dies ist übrigens der einzige Fragebogen, bei dem es nicht nur um eure Meinung, sondern vor allem um euer Wissen geht. Bitte schaut trotzdem nicht bei eurem Nachbarn ab, weil es sein kann, dass dieser etwas Falsches ankreuzt. Ihr müsst aber keine Angst haben, die Fragebögen sehen nur wir.

Wenn alle Fragen geklärt sind, beginne bitte mit der Bearbeitung.

	+	-	?
Kinder bis vierzehn Jahren dürfen alleine bis Mitternacht unterwegs sein.			
Einen ausgeborgten Kugelschreiber muss man nicht zurückgeben.			
Stärkere und größere Kinder dürfen von kleineren und schwächeren Kindern Geld verlangen.			
Kinder mit einer Brille darf man nicht hänseln.			
Die Beilagen der Mickey Mouse Hefte darf man einfach mitnehmen, ohne das Heft zu kaufen.			
Wenn Kinder ab vierzehn Jahren beim Stehlen erwischt werden, kommen sie ins Gefängnis.			
Wände von Bahnhöfen darf man bemalen.			
Klotüren darf man nicht beschriften.			
Mit sechzehn Jahren darf man zu rauchen beginnen.			
Kinder dürfen sich zusammen mit ihren Eltern Filme im Kino ansehen, die für das Alter der Kinder nicht freigegeben sind.			
Bei Familienfesten dürfen Kinder unter vierzehn Jahren Alkohol trinken.			
Man darf andere Kinder auf Fehler aufmerksam machen.			
Wenn ein Erwachsener dabei ist, darf man bei „Rot“ über die Straße gehen.			
Man muss nicht in die Schule gehen, wenn man krank ist.			
Man tröstet andere Kinder, wenn sie traurig sind und weinen.			
Alten Leuten bietet man in der Straßenbahn seinen Sitz an.			
Man soll die Polizei anrufen, wenn man sieht, dass jemand geschlagen wird.			
Kinder ab zwölf Jahren dürfen am Beifahrersitz im Auto sitzen.			

	+	-	?
Ich darf die Fotos von der Geburtstagsparty ins Internet stellen, wenn ich alle, die auf den Fotos sind, gefragt habe, ob sie damit einverstanden sind.			
Meine Mutter darf in meinen Sachen stöbern, mein Tagebuch oder Briefe lesen, wenn ich in der Schule bin, damit sie besser Bescheid über mich weiß.			
Wenn ich unbedingt ein SMS an einen Freund schreiben möchte, muss mir jemand sein Handy geben.			
Im Internet darf ich mir alles anschauen ohne Altersbegrenzung, weil man das ja sowieso nicht kontrollieren kann.			
	JA	NEIN	?
Karin erzählt ihrer besten Freundin Caroline ein Geheimnis und bittet sie es niemandem weiterzusagen. Nina möchte unbedingt von Caroline wissen, was Karin erzählt hat und lässt Caroline nicht mehr in Ruhe. Soll Caroline lieber doch das Geheimnis verraten, damit Nina nicht mehr nervt?			
Lukas hat beim Geschirrspüler einräumen einen Teller fallen lassen. Seine Mutter ärgert sich sehr darüber, da es das teure Geschirr war. Sie gibt Lukas eine Ohrfeige, außerdem bekommt er Hausarrest. Darf seine Mutter das?			
Andreas sitzt neben Clemens in der hintersten Reihe. Clemens hat meistens ziemlich gute Jausenbrote dabei. Heute hat Andreas seine Jausenbox zu Hause liegen lassen. Nachdem Clemens immer viel Jause mit hat, beschließt Andreas eines davon zu essen. Darf das Andreas?			
Im Stadtpark blühen derzeit wunderschöne Rosen – Oliver möchte seiner Oma eine Freude machen und pflückt einen großen Strauß. Darf Oliver das?			

Hat dieser Schüler/ diese Schülerin eine Krankheit, eine körperliche oder geistige Beeinträchtigung oder Behinderung?

nein ja, bitte beschreiben

Worüber machen Sie sich bei diesem Schüler/ dieser Schülerin die meisten Sorgen?

Welche positiven Aspekte können Sie über diesen Schüler/ diese Schülerin berichten?

Bitte notieren Sie weitere Informationen über das Arbeiten dieses Schülers, sein Verhalten oder seine Möglichkeiten und Fähigkeiten. (eventuell bitte weitere Blätter einfügen).

Es folgt eine Liste von Eigenschaften und Verhaltensweisen, die bei Kindern und Jugendlichen auftreten können. Nach jeder Eigenschaft befinden sich die Ziffern 0, 1, 2. Beantworten Sie bitte für jede Eigenschaft, ob sie jetzt oder innerhalb der letzten 2 Monate bei diesem Schüler/dieser Schülerin zu beobachten war. Wenn diese Eigenschaft genau so oder häufig zu beobachten war, kreuzen Sie die Ziffer 2 an, wenn die Eigenschaft etwas oder manchmal auftrat, die Ziffer 1, wenn sie für diesen Schüler nicht zutrifft, die Ziffer 0. Beantworten Sie bitte alle Fragen so gut Sie können, auch wenn Ihnen einige für diesen Schüler unpassend erscheinen. Der Einfachheit halber wird im Folgenden immer die männliche Form benutzt.

	0 = nicht zutreffend 1 = etwas oder manchmal zutreffend 2 = genau oder häufig zutreffend			
1	Verhält sich zu jung für sein Alter.	0	1	2
2	Summt oder macht seltsame Geräusche im Unterricht.	0	1	2
3	Streitet oder widerspricht viel.	0	1	2
4	Bringt angefangene Aufgaben nicht zu Ende.	0	1	2
5	Junge verhält sich wie ein Mädchen bzw. Mädchen verhält sich wie ein Junge.	0	1	2
6	Ist trotzig, ablehnend oder frech zu den HortpädagogInnen.	0	1	2
7	Gibt an, schneidet auf.	0	1	2
8	Kann sich nicht konzentrieren, kann nicht lange aufpassen.	0	1	2
9	Kann nicht still sitzen, ist unruhig oder überaktiv.	0	1	2
10	Klammert sich an Erwachsene oder ist zu abhängig.	0	1	2
11	Klagt über Einsamkeit.	0	1	2
12	Ist verwirrt oder zerstreut.	0	1	2
13	Weint viel.	0	1	2
14	Ist zappelig.	0	1	2
15	Ist roh oder gemein zu anderen oder schüchtert sie ein.	0	1	2
16	Hat Tagträume oder ist gedankenverloren.	0	1	2
17	Verlangt viel Beachtung.	0	1	2
18	Macht seine Sachen kaputt.	0	1	2
19	Zerstört die Sachen anderer.	0	1	2
20	Hat Schwierigkeiten, Anweisungen zu befolgen.	0	1	2
21	Gehorcht nicht im Hort.	0	1	2
22	Stört andere Schüler.	0	1	2
23	Kommt mit anderen Gruppenmitgliedern nicht aus.	0	1	2
24	Scheint sich nicht schuldig zu fühlen, wenn er sich schlecht benommen hat.	0	1	2
25	Ist leicht eifersüchtig.	0	1	2

	0 = nicht zutreffend 1 = etwas oder manchmal zutreffend 2 = genau oder häufig zutreffend			
26	Isst oder trinkt Dinge die nicht zum Essen oder Trinken geeignet sind; bitte beschreiben: (keine Süßigkeiten angeben) _____ _____	0	1	2
27	Hat Angst, in den Hort zu gehen.	0	1	2
28	Hat Angst, etwas Schlimmes zu denken, oder zu tun.	0	1	2
29	Glaubt, perfekt sein zu müssen.	0	1	2
30	Fühlt oder beklagt sich, dass niemand ihn liebt.	0	1	2
31	Glaubt, andere wollen ihm etwas antun.	0	1	2
32	Fühlt sich wertlos, oder unterlegen.	0	1	2
33	Verletzt sich häufig ungewollt, neigt zu Unfällen.	0	1	2
34	Gerät leicht in Raufereien, Schlägereien.	0	1	2
35	Wird viel gehänselt.	0	1	2
36	Hat Umgang mit anderen, die in Schwierigkeiten geraten.	0	1	2
37	Ist impulsiv oder handelt, ohne zu überlegen.	0	1	2
38	Ist lieber allein als mit anderen zusammen.	0	1	2
39	Lügt, betrügt oder schwindelt.	0	1	2
40	Kaut Fingernägel.	0	1	2
41	Ist nervös, reizbar oder angespannt.	0	1	2
42	Hat nervöse Bewegungen oder Zuckungen (betrifft nicht Zappeligkeit); bitte beschreiben: _____	0	1	2
43	Ist überangepasst.	0	1	2
44	Wird von anderen Kindern im Hort nicht gemocht.	0	1	2
45	Hat Lernschwierigkeiten.	0	1	2
46	Ist zu furchtsam oder ängstlich.	0	1	2
47	Fühlt sich schwindelig.	0	1	2
48	Hat zu starke Schulgefühle.	0	1	2
49	Redet dazwischen.	0	1	2
50	Ist immer müde.	0	1	2
51	Hat Übergewicht.	0	1	2
52	Hat folgende Probleme ohne bekannte körperliche Ursachen:	0	1	2
	a) Schmerzen (außer Kopf- oder Bauchschmerzen)	0	1	2
	b) Kopfschmerzen	0	1	2
	c) Übelkeit	0	1	2

	0 = nicht zutreffend 1 = etwas oder manchmal zutreffend 2 = genau oder häufig zutreffend			
	d) Augenbeschwerden (ausgenommen solche, die durch Brille korrigiert sind); bitte beschreiben: _____	0	1	2
	e) Hautausschläge oder andere Hautprobleme	0	1	2
	f) Bauchschmerzen oder Magenkrämpfe	0	1	2
	g) Erbrechen, Hochwürgen	0	1	2
	h) andere Beschwerden; bitte beschreiben: _____ _____	0	1	2
53	Greift andere körperlich an.	0	1	2
54	Bohrt in der Nase, zupft oder kratzt sich an Körperstellen; bitte beschreiben: _____	0	1	2
55	Ist apathisch oder unmotiviert.	0	1	2
56	Ist schlecht in der Schule.	0	1	2
57	Ist körperlich unbeholfen oder ungeschickt.	0	1	2
58	Ist lieber mit älteren Kindern oder Jugendlichen als mit Gleichaltrigen zusammen.	0	1	2
59	Ist lieber mit Jüngeren als mit Gleichaltrigen zusammen.	0	1	2
60	Weigert sich zu sprechen.	0	1	2
61	Stört in der Hortgruppe	0	1	2
62	Schreit viel.	0	1	2
63	Ist verschlossen, behält Dinge für sich.	0	1	2
64	Ist befangen oder wird leicht verlegen.	0	1	2
65	Arbeitet unordentlich.	0	1	2
66	Verhält sich verantwortungslos; bitte beschreiben: _____	0	1	2
67	Produziert sich gern oder spielt den Clown.	0	1	2
68	Ist schüchtern oder zaghaft.	0	1	2
69	Zeigt aufbrausendes und unberechenbares Verhalten.	0	1	2
70	Muss Forderungen sofort erfüllt bekommen, ist schnell frustriert.	0	1	2
71	Ist unaufmerksam oder leicht ablenkbar.	0	1	2
72	Hat Schwierigkeiten beim Sprechen; bitte beschreiben: _____ _____	0	1	2
73	Starrt ins Leere.	0	1	2
74	Ist bei Kritik schnell verletzt.	0	1	2
75	Stiehlt.	0	1	2

	0 = nicht zutreffend 1 = etwas oder manchmal zutreffend 2 = genau oder häufig zutreffend			
76	Hortet Dinge, die er nicht braucht; bitte beschreiben _____	0	1	2
77	Ist störrisch, mürrisch oder reizbar.	0	1	2
78	Zeigt plötzliche Stimmungs- oder Gefühlswechsel.	0	1	2
79	Schmollt viel oder ist leicht eingeschnappt.	0	1	2
80	Ist misstrauisch.	0	1	2
81	Flucht oder gebraucht obszöne (schmutzige) Wörter.	0	1	2
82	Spricht davon, sich umzubringen.	0	1	2
83	Bleibt unter seinen Möglichkeiten, könnte mehr leisten.	0	1	2
84	Redet zuviel.	0	1	2
85	Hänselt andere gern.	0	1	2
86	Hat Wutausbrüche oder hitziges Temperament.	0	1	2
87	Scheint sich übermäßig mit Sex zu beschäftigen.	0	1	2
88	Bedroht andere.	0	1	2
89	Kommt zu spät zum Hort	0	1	2
90	Ist zu sehr auf Ordentlichkeit oder Sauberkeit bedacht.	0	1	2
91	Erledigt auftragene Arbeiten nicht.	0	1	2
92	Schwänzt den Hort oder fehlt unentschuldig.	0	1	2
93	Zeigt zu wenig Aktivität, ist zu langsam oder träge.	0	1	2
94	Ist unglücklich, traurig oder niedergeschlagen.	0	1	2
95	Ist ungewöhnlich laut.	0	1	2
96	Trinkt Alkohol, nimmt Drogen oder missbraucht Medikamente; bitte beschreiben: _____	0	1	2
97	Versucht zu sehr, anderen zu gefallen.	0	1	2
98	Mag den Hort nicht.	0	1	2
99	Hat Angst, Fehler zu machen.	0	1	2
100	Quengelt oder jammert.	0	1	2
101	Sieht ungepflegt aus.	0	1	2
102	Zieht sich zurück, nimmt keinen Kontakt zu anderen auf.	0	1	2
103	Macht sich zu viele Sorgen.	0	1	2
104	Bitte beschreiben Sie hier Probleme, die der Schüler hat und die bisher noch nicht erwähnt wurden:	0	1	2
		0	1	2
		0	1	2

Bitte überprüfen Sie, ob Sie alle Fragen beantwortet haben. Unterstreichen Sie bitte diejenigen Probleme, die Ihnen Sorgen machen. Vielen Dank!

**Interview mit der Hortpädagogin: Versuchsgruppe vor der
Durchführung des Programms**

Code

Name

Datum

Soziodemographische Daten

Alter: _____

Geschlecht: w m

Berufsbezogene Daten

Erfahrung: Dienstjahre am derzeitigen Hort:

Alle Dienstjahre (Kindergarten, Hort, Früherziehung):

Derzeitiges Arbeitsausmaß: _____ Wochenstunden

Zusätzliche Beschäftigungen: _____

Zusatzausbildungen: _____

Hort

Adresse des Horts _____

Öffnungszeiten _____

Anzahl der Gruppen im Hort: _____ Gruppen

Hat der Hort einen Garten oder eine Spielfläche im Freien, die regelmäßig genutzt wird?

Ja, welche:

Nein

Hortgruppe

Anzahl der Kinder in der Gruppe: _____ Mädchen _____ Buben

Alter der Kinder: _____

Integrationsgruppe: Nein

Ja, _____

Wie viele Kinder haben nicht Deutsch als Muttersprache? _____ Kinder

Wie viele Kinder davon verstehen Deutsch? _____

Wie viele Kinder können sich nicht auf Deutsch verständigen?

_____ Kinder

Steht Ihnen eine Assistentin zur Verfügung? Ja Nein

Wenn ja: Welche Aktivitäten übernimmt die Assistentin?

Wie viel Zeit verbringen sie am Tag durchschnittlich mit den Kindern?

_____ Stunden

Tagesablauf in der Hortgruppe – Fixpunkte:

Wie schätzen Sie den Lautstärkepegel in der Freispielphase ein?

Sehr laut eher laut mittel eher leise sehr leise

Welche Erwartungen haben Sie an die Wirkung des Trainings?

Wie umfangreich schätzen Sie die Vorbereitungsarbeit auf das Training ein?

Haben Sie Bedenken in Hinblick auf die Durchführbarkeit des Trainings? Wenn ja, welche?

Welche Erwartungen haben Sie in Bezug auf die Mitarbeit der Kinder?

Wie hoch schätzen Sie das Risiko des Auftretens aggressiver Verhaltensweisen in Ihrer Gruppe ein?

Sehr hoch eher hoch mittel eher niedrig niedrig

<i>Was sind in den letzten Wochen Ursachen von Konflikten gewesen?</i>	nie	selten	manchmal	häufig	immer
Mangelndes Regelbewusstsein					
Ausgrenzung eines Kindes					
Mangelnde Disziplin					
Sekkiern/Ärgern anderer Kinder					
Verweigerung der Teilnahme am Spiel oder in der Gruppe					
Verspottung eines Kindes					
Raufereien und körperliche Attacken					
Neid und Eifersucht					
Streit um Spielsachen					
Anderes _____					

<i>Wie sind die Kinder mit Konflikten in den letzten Wochen zumeist umgegangen?</i>	nie	selten	manchmal	häufig	immer
Neutrales Verhalten: z.B.: Kind beobachtet, schaut zu,...					
Verbale Kompetenz: z.B.: Kind unterbricht andere höflich und argumentiert,...					
Nonverbale Kompetenz: z.B.: Kind ignoriert Störungen und Provokationen,...					
Emotionale Kompetenz: z.B.: Kind zeigt Mitgefühl, tröstet,...					
Verbale Aggression, z.B.: Kind beleidigt andere,...					
Körperliche Aggression, z.B.: Kind stößt, schlägt, beißt andere,...					
Anderes _____					

**Interview mit der Hortpädagogin: Kontrollgruppe zum ersten und
zweiten Testzeitpunkt**

Code

Name

Datum

Soziodemographische Daten

Alter: _____

Geschlecht: w m

Berufsbezogene Daten

Erfahrung: Dienstjahre am derzeitigen Hort:

Alle Dienstjahre (Kindergarten, Hort, Früherziehung):

Derzeitiges Arbeitsausmaß: _____ Wochenstunden

Zusätzliche Beschäftigungen:

Zusatzausbildungen:

Hort

Adresse des Horts _____

Öffnungszeiten _____

Anzahl der Gruppen im Hort: _____ Gruppen

Hat der Hort einen Garten oder eine Spielfläche im Freien, die regelmäßig genutzt wird?

Ja, welche:

Nein

Hortgruppe

Anzahl der Kinder in der Gruppe: _____ Mädchen _____ Buben

Alter der Kinder: _____

Integrationsgruppe: Nein

Ja, _____

Wie viele Kinder haben nicht Deutsch als Muttersprache? _____ Kinder

Wie viele Kinder davon verstehen Deutsch? _____

Wie viele Kinder können sich nicht auf Deutsch verständigen? _____

Kinder

Steht Ihnen eine Assistentin zur Verfügung? Ja Nein

Wenn ja: Welche Aktivitäten übernimmt die Assistentin?

Wie viel Zeit verbringt sie am Tag durchschnittlich mit den Kindern?

_____ Stunden

Tagesablauf in der Hortgruppe – Fixpunkte:

Wie schätzen Sie den Lautstärkepegel in der Freispielphase ein?

Sehr laut eher laut mittel eher leise sehr leise

Wie hoch schätzen Sie das Risiko des Auftretens aggressiver Verhaltensweisen in Ihrer Gruppe ein?

Sehr hoch eher hoch mittel eher niedrig niedrig

<i>Was sind in den letzten Wochen Ursachen von Konflikten gewesen?</i>	nie	selten	manchmal	häufig	immer
Mangelndes Regelbewusstsein					
Ausgrenzung eines Kindes					
Mangelnde Disziplin					
Sekkiern/Ärgern anderer Kinder					
Verweigerung der Teilnahme am Spiel oder in der Gruppe					
Verspottung eines Kindes					
Raufereien und körperliche Attacken					
Neid und Eifersucht					
Streit um Spielsachen					
Anderes _____					

<i>Wie sind die Kinder mit Konflikten in den letzten Wochen zumeist umgegangen?</i>	nie	selten	manchmal	häufig	immer
Neutrales Verhalten: z.B.: Kind beobachtet, schaut zu,...					
Verbale Kompetenz: z.B.: Kind unterbricht andere höflich und argumentiert,...					
Nonverbale Kompetenz: z.B.: Kind ignoriert Störungen und Provokationen,...					
Emotionale Kompetenz: z.B.: Kind zeigt Mitgefühl, tröstet,...					
Verbale Aggression, z.B.: Kind beleidigt andere,...					
Körperliche Aggression, z.B.: Kind stößt, schlägt, beißt andere,...					
Anderes _____					

Interview mit der Hortpädagogin: Versuchsgruppe zum zweiten**Testzeitpunkt**

Code

Name

Datum

Soziodemographische Daten

Alter: _____

Geschlecht: w m

Berufsbezogene Daten

Erfahrung: Dienstjahre am derzeitigen Hort:

Alle Dienstjahre (Kindergarten, Hort, Früherziehung):

Derzeitiges Arbeitsausmaß: _____ Wochenstunden

Zusätzliche Beschäftigungen:

Zusatzausbildungen:

Hort

Adresse des Horts _____

Öffnungszeiten: _____

Anzahl der Gruppen im Hort: _____ Gruppen

Hat der Hort einen Garten oder eine Spielfläche im Freien, die regelmäßig genutzt wird?

Ja, welche:

Nein

Hortgruppe

Anzahl der Kinder in der Gruppe: _____ Mädchen _____ Buben

Alter der Kinder: _____

Integrationsgruppe: Nein

Ja, _____

Wie viele Kinder haben nicht Deutsch als Muttersprache? _____ Kinder

Wie viele Kinder davon verstehen Deutsch? _____

Wie viele Kinder können sich nicht auf Deutsch verständigen? _____

Kinder

Steht Ihnen eine Assistentin zur Verfügung? Ja Nein

Wenn ja: Welche Aktivitäten übernimmt die Assistentin?

Wie viel Zeit verbringen sie am Tag durchschnittlich mit den Kindern?

_____ Stunden

Tagesablauf in der Hortgruppe – Fixpunkte:

Wie schätzen Sie den Lautstärkepegel in der Freispielphase ein?

Sehr laut eher laut mittel eher leise sehr leise

Wann haben die „GRIPSO-LOGISCH“ durchgeführt? Von _____
bis _____.Wie viele Kinder haben daran teilgenommen? alle _____ Kin-
der.

Haben Kinder größere Teile des Programms z.B. durch Krankheit versäumt?

Wie schätzen Sie die Auswirkungen auf die Gesamtgruppe ein?

Wie hoch schätzen Sie die Auswirkungen des Präventionsprogramms auf die Gesamtgruppe ein?

Sehr hoch eher hoch mittel eher niedrig niedrig

Wie hoch schätzen Sie die Übertragungsleistungen der von den Kindern erworbenen Kompetenzen auf alltägliche Situationen ein?

Sehr hoch eher hoch mittel eher niedrig niedrig

Inwieweit haben sich Ihre Erwartungen an das Training erfüllt, beziehungsweise nicht erfüllt?

Haben sich Ihre Erwartungen in Bezug auf die Vorbereitungszeit erfüllt?

Wie hoch schätzen Sie das Risiko des Auftretens aggressiver Verhaltensweisen in Ihrer Gruppe ein?

Sehr hoch eher hoch mittel eher niedrig niedrig

Wie oft ist es in den letzten Wochen in der Gruppe zu körperlichen Auseinandersetzungen gekommen?

Wie oft ist es in den letzten Wochen in der Gruppe zu verbalen Auseinandersetzungen gekommen?

Wie ist es Ihnen bei der Durchführung des Programms gegangen?

Würden Sie persönlich das Training nochmals durchführen?

Glauben Sie, persönlich vom Programm profitiert zu haben?

Haben Sie Verbesserungsvorschläge zum Trainingsprogramm?

<i>Was sind in den letzten Wochen Ursachen von Konflikten gewesen?</i>	nie	selten	manchmal	häufig	immer
Mangelndes Regelbewusstsein					
Ausgrenzung eines Kindes					
Mangelnde Disziplin					
Sekkiern/Ärgern anderer Kinder					
Verweigerung der Teilnahme am Spiel oder in der Gruppe					
Verspottung eines Kindes					
Raufereien und körperliche Attacken					
Neid und Eifersucht					
Streit um Spielsachen					
Anderes _____					

	nie	selten	manchmal	häufig	Immer
<i>Wie sind die Kinder mit Konflikten in den letzten Wochen zumeist umgegangen?</i>					
Neutrales Verhalten: z.B.: Kind beobachtet, schaut zu,...					
Verbale Kompetenz: z.B.: Kind unterbricht andere höflich und argumentiert,...					
Nonverbale Kompetenz: z.B.: Kind ignoriert Störungen und Provokationen,...					
Emotionale Kompetenz: z.B.: Kind zeigt Mitgefühl, tröstet,...					
Verbale Aggression, z.B.: Kind beleidigt andere,...					
Körperliche Aggression, z.B.: Kind stößt, schlägt, beißt andere,...					
Anderes _____					
<i>Wie schätzen Sie die Wirksamkeit des Präventionstrainings auf das sozial-emotionale Verhalten der Kinder ein?</i>	Deutlich verbessert	verbessert	Ist gleich geblieben	verschlechtert	Deutlich verschlechtert
Adäquate Gefühläußerungen					
Umgang der Kinder untereinander					
Umgang der Kinder mit Erwachsenen					
Problemlösefähigkeiten					
Körperlich aggressives Verhalten					
Verbal aggressives Verhalten					
Selbstsicherheit der Kinder					
Verbale Kompetenzen					
Prosoziale Verhaltensweisen					
Gruppenklima					

<i>Das aggressive Verhalten (körperlich und verbal) hat sich durch das Training bei...</i>	Deutlich verbessert	verbessert	Ist gleich geblieben	verschlechtert	Deutlich verschlechtert
...jüngeren Kindern					
...älteren Kindern					
...Buben					
...Mädchen					
<i>Das prosoziale Verhalten hat sich bei...</i>					
...jüngeren Kindern					
...älteren Kindern					
...Buben					
...Mädchen					
<i>Die Selbstsicherheit hat sich bei...</i>					
...jüngeren Kindern					
...älteren Kindern					
...Buben					
...Mädchen					

6 Anhang B - Statistiken

6.1.1 Prüfung der Normalverteilung

Tab. 53: Anhang B: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

	<i>N</i>	<i>Mw.</i>	<i>s</i>	<i>K-S -Z</i>	<i>Asympt. Sign. (2-seitig)</i>
PFKVS2 t1	107	52.45	9.907	1.215	.104
PFKVS2t2	94	51.44	10.284	0.818	.516
PFKMO1 t1	107	49.19	10.078	1.113	.168
PFKMO1 t2	94	48.39	9.817	1.015	.254
PFKMO4 t1	107	46.44	8.925	1.234	.095
PFKMO4 t2	94	48.83	10.268	1.043	.227
PFKMO5 t1	107	52.10	8.217	1.161	.135
PFKMO5 t2	94	52.36	10.188	1.249	.088
PFK MO6 t1	107	49.49	9.206	1.255	.086
PFK MO6 t2	94	49.22	9.826	0.886	.413
PFKFIIO t1	107	51.50	9.702	0.972	.301
PFKFIIO t2	94	51.38	10.859	0.839	.483
EAS Gesamt t1	107	55.61	9.210	0.685	.736
EAS Gesamt t2	94	51.11	10.992	1.009	.260
EAS Schule t1	107	3.70	2.585	1.516	.020
EAS Schule t2	89	2.72	2.624	1.611	.011
EAS Freizeit t1	107	7.79	4.680	1.121	.162
EAS Freizeit t2	89	6.40	5.047	1.162	.134

EAS zu Hause t1	107	4.46	2.526	1.662	.008
EAS zu Hause t2	89	3.67	2.775	1.912	.001
TRF Syndrom- skala1 t1	107	55.28	6.861	2.755	.000
TRF Syndrom- skala1 t2	94	53.70	5.111	2.985	.000
TRF Syndrom- skala3 t1	107	55.51	7.970	2.529	.000
TRF Syndrom- skala3 t2	94	54.68	7.710	3.016	.000
TRF Syndrom- skala4 t1	107	55.80	7.318	2.390	.000
TRF Syndrom- skala4 t2	94	55.54	7.660	2.475	.000
TRF Syndrom- skala8 t1	107	56.63	8.246	2.181	.000
TRF Syndrom- skala8 t2	94	55.22	6.866	2.166	.000
TRF Zahl auffäl- liger Fragen t1	107	20.64	15.885	1.082	.192
TRF Zahl auffäl- liger Fragen	94	17.81	17.498	1.764	.004
TRF Gesamt Syndrom t1	107	52.72	9.598	0.956	.320
TRF Gesamt Syndrom t2	94	49.88	10.847	0.860	.450
TRF externalisie- rend t1	107	53.63	9.251	0.867	.440
TRF externalisie- rend t2	94	52.14	9.578	1.380	.044

6.1.2 Homogenitätstests

Tab. 54: Anhang B: Levene-Test PFK 9-14 Versuchsgruppe vs. Kontrollgruppe

	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>Signifikanz</i>
PFKVS2 t1	0.190	1	92	.664
PFKVS2t2	0.104	1	92	.748
PFKMO1 t1	0.156	1	92	.694
PFKMO1 t2	3.668	1	92	.059
PFKMO4 t1	0.187	1	92	.666
PFKMO4 t2	2.569	1	92	.112
PFKMO5 t1	0.330	1	92	.567
PFKMO5 t2	0.197	1	92	.659
PFK MO6 t1	0.192	1	92	.662
PFK MO6 t2	0.408	1	92	.525
PFKFIIO t1	1.490	1	92	.225
PFKFIIO t2	0.038	1	92	.846

Tab. 55: Anhang B: Levene-Test PFK 9-14 Designauswertung

	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>Signifikanz</i>
PFKVS2 t1	0.669	3	90	.573
PFKVS2t2	0.136	3	90	.938
PFKMO1 t1	1.342	3	90	.266
PFKMO1 t2	2.138	3	90	.101
PFKMO4 t1	0.724	3	90	.540
PFKMO4 t2	4.945	3	90	.003
PFKMO5 t1	0.486	3	90	.693
PFKMO5 t2	1.334	3	90	.268

PFK MO6 t1	0.688	3	90	.562
PFK MO6 t2	1.052	3	90	.374
PFKFIIO t1	1.095	3	90	.356
PFKFIIO t2	1.381	3	90	.254

Tab. 56: Anhang B: Levene-Test PFK 9-14 Hortauswertung

	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>Signifikanz</i>
PFKVS2 t1	0.997	11	82	.456
PFKVS2t2	1.702	11	82	.087
PFKMO1 t1	1.405	11	82	.186
PFKMO1 t2	1.980	11	82	.041
PFKMO4 t1	1.724	11	82	.082
PFKMO4 t2	2.751	11	82	.004
PFKMO5 t1	0.274	11	82	.989
PFKMO5 t2	1.977	11	82	.041
PFK MO6 t1	0.560	11	82	.856
PFK MO6 t2	2.063	11	82	.032
PFKFIIO t1	2.334	11	82	.015
PFKFIIO t2	1.794	11	82	.068

Tab. 57: Anhang B: Levene-Test EAS Versuchsgruppe vs. Kontrollgruppe

	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>Signifikanz</i>
EAS Gesamt t1	0.882	1	92	.350
EAS Gesamt t2	1.079	1	92	.302

Tab. 58: Anhang B: Levene-Test EAS Designauswertung

	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>Signifikanz</i>
EAS Gesamt t1	1.593	3	90	.197
EAS Gesamt t2	0.841	3	90	.475

Tab. 59: Anhang B: Levene-Test EAS Hortauswertung

	<i>F</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>Signifikanz</i>
EAS Gesamt t1	1.268	11	82	.258
EAS Gesamt t2	0.911	11	82	.534

6.1.2.1 *Mittelwerte und Standardabweichungen des PFK 9-14 für jede der 12 Hortgruppen.*

Tab. 60: Anhang B: PFK Mittelwerte und Standardabweichungen der Hortauswertungen

	<i>Hort</i>	<i>N</i>	<i>Mw.</i>	<i>s</i>
PFK VS2 t1	Kleine Sperlgasse VG	8	52.88	13.065
	Vorgartenstrasse 208 VG	10	54.30	9.855
	Dietmayergasse KG	7	53.57	10.163
	Hartlgasse VG	7	50.43	10.518
	Vorgartenstrasse 71 VG	6	56.50	8.573
	Wintzingerodestrasse KG	9	51.00	10.392
	Melangasse VG	8	49.63	7.981
	Pirquetgasse KG	9	58.44	4.503
	Wurmbrandgasse VG	5	55.60	13.278
	Kleine Sperlgasse KG	8	49.75	9.453
	Hartlgasse KG	8	48.13	10.763
PFK VS2 t2	Melangasse KG	9	49.78	13.321
	Kleine Sperlgasse VG	8	58.00	10.770
	Vorgartenstrasse 208 VG	10	52.60	12.030
	Dietmayergasse KG	7	55.57	6.876

	Hartlgasse VG	7	45.71	5.559
	Vorgartenstrasse 71 VG	6	45.00	6.782
	Wintzingerodestrasse KG	9	48.11	9.075
	Melangasse VG	8	49.00	12.107
	Pirquetgasse KG	9	49.67	12.738
	Wurmbrandgasse VG	5	55.20	8.556
	Kleine Sperlgasse KG	8	54.00	4.721
	Hartlgasse KG	8	55.13	12.472
	Melangasse KG	9	49.44	11.738
	<hr/>			
PFK MO1 t1	Kleine Sperlgasse VG	8	56.88	8.839
	Vorgartenstrasse 208 VG	10	45.70	11.719
	Dietmayergasse KG	7	50.00	5.292
	Hartlgasse VG	7	42.43	8.619
	Vorgartenstrasse 71 VG	6	47.67	10.191
	Wintzingerodestrasse KG	9	48.00	8.944
	Melangasse VG	8	47.37	4.627
	Pirquetgasse KG	9	50.78	11.443
	Wurmbrandgasse VG	5	54.40	11.194
	Kleine Sperlgasse KG	8	58.38	7.726
	Hartlgasse KG	8	44.00	9.008

	Melangasse KG	9	49.56	12.126
PFK MO1 t2	Kleine Sperlgasse VG	8	51.25	5.751
	Vorgartenstrasse 208 VG	10	44.80	13.702
	Dietmayergasse KG	7	49.71	6.651
	Hartlgasse VG	7	59.00	12.858
	Vorgartenstrasse 71 VG	6	43.33	12.160
	Wintzingerodestrasse KG	9	46.11	7.132
	Melangasse VG	8	48.50	9.914
	Pirquetgasse KG	9	46.11	8.908
	Wurmbrandgasse VG	5	49.80	7.050
	Kleine Sperlgasse KG	8	51.88	5.111
	Hartlgasse KG	8	47.00	8.619
	Melangasse KG	9	45.78	11.111
	PFK MO4 t1	Kleine Sperlgasse VG	8	45.25
Vorgartenstrasse 208 VG		10	50.10	11.911
Dietmayergasse KG		7	48.14	8.194
Hartlgasse VG		7	49.00	6.976
Vorgartenstrasse 71 V.		6	46.50	7.120
Wintzingerodestrsse KG		9	47.67	6.344
Melangasse VG		8	49.50	8.264

	Pirquetgasse KG	9	41.44	7.732
	Wurmbrandgasse VG	5	37.60	1.517
	Kleine Sperlgasse KG	8	47.75	11.985
	Hartlgasse KG	8	49.75	9.852
	Melangasse KG	9	44.11	7.833
PFK MO4 t2	Kleine Sperlgasse VG	8	52.88	11.581
	Vorgartenstrasse 208 VG	10	51.10	11.967
	Dietmayergasse KG	7	49.00	4.163
	Hartlgasse VG	7	46.71	7.410
	Vorgartenstrasse 71 VG	6	54.17	14.063
	Wintzingerodestrasse KG	9	50.33	6.042
	Melangasse VG	8	55.50	6.024
	Pirquetgasse KG	9	49.67	8.201
	Wurmbrandgasse VG	5	38.80	9.654
	Kleine Sperlgasse KG	8	44.88	17.390
	Hartlgasse KG	8	44.13	8.408
	Melangasse KG	9	45.67	7.280
PFK MO5 t1	Kleine Sperlgasse VG	8	51.63	6.301
	Vorgartenstrasse 208 VG	10	58.60	9.698
	Dietmayergasse KG	7	55.00	5.831

	Hartlgasse VG	7	52.43	11.956
	Vorgartenstrasse 71 VG	6	54.17	6.911
	Wintzingerodestrasse KG	9	46.22	5.826
	Melangasse VG	8	55.25	7.996
	Pirquetgasse KG	9	47.56	6.405
	Wurmbrandgasse VG	5	46.00	6.364
	Kleine Sperlgasse KG	8	48.25	7.126
	Hartlgasse KG	8	54.63	6.718
	Melangasse KG	9	54.44	8.233
PFK MO5 t2	Kleine Sperlgasse VG	8	49.50	7.982
	Vorgartenstrasse 208 VG	10	51.00	10.044
	Dietmayergasse KG	7	51.57	5.127
	Hartlgasse VG	7	54.86	13.459
	Vorgartenstrasse 71 VG	6	58.17	9.326
	Wintzingerodestrasse KG	9	52.00	7.583
	Melangasse VG	8	59.50	5.372
	Pirquetgasse KG	9	53.33	8.322
	Wurmbrandgasse VG	5	48.00	18.317
	Kleine Sperlgasse KG	8	47.75	11.548
	Hartlgasse KG	8	49.88	15.441

	Melangasse KG	9	53.00	6.982
<hr/>				
PFK MO6 t1	Kleine Sperlgasse VG	8	50.50	12.024
	Vorgartenstrasse 208 VG	10	52.20	10.779
	Dietmayergasse KG	7	51.43	12.109
	Hartlgasse VG	7	50.43	7.955
	Vorgartenstrasse 71 VG	6	56.00	8.485
	Wintzingerodestrasse KG	9	44.89	11.581
	Melangasse VG	8	46.75	10.430
	Pirquetgasse KG	9	50.00	7.599
	Wurmbrandgasse VG	5	47.20	8.556
	Kleine Sperlgasse KG	8	47.88	9.804
	Hartlgasse KG	8	50.13	7.120
	Melangasse KG	9	48.11	7.407
PFK MO6 t2	Kleine Sperlgasse VG	8	54.88	11.969
	Vorgartenstrasse 208 VG	10	54.10	11.770
	Dietmayergasse KG	7	50.71	7.064
	Hartlgasse VG	7	56.29	7.783
	Vorgartenstrasse 71 VG	6	43.50	6.626
	Wintzingerodestrasse KG	9	45.11	9.453
	Melangasse VG	8	50.88	4.581

	Pirquetgasse KG	9	46.00	7.018
	Wurmbrandgasse VG	5	48.00	12.884
	Kleine Sperlgasse KG	8	49.75	13.101
	Hartlgasse KG	8	49.63	5.476
	Melangasse KG	9	41.67	9.138
<hr/>				
PFK FIIO t1	Kleine Sperlgasse VG	8	53.88	9.357
	Vorgartenstrasse 208 VG	10	49.80	12.559
	Dietmayergasse KG	7	54.57	10.261
	Hartlgasse VG	7	45.86	11.112
	Vorgartenstrasse 71 VG	6	56.33	7.394
	Wintzingerodestrasse KG	9	52.78	8.074
	Melangasse VG	8	48.00	6.908
	Pirquetgasse KG	9	56.67	7.517
	Wurmbrandgasse VG	5	53.40	15.076
	Kleine Sperlgasse KG	8	51.38	5.423
	Hartlgasse KG	8	48.75	6.756
	Melangasse KG	9	47.67	14.448
PFK FIIO t2	Kleine Sperlgasse VG	8	58.75	5.497
	Vorgartenstrasse 208 VG	10	50.80	13.831
	Dietmayergasse KG	7	55.43	6.294

Hartlgasse VG	7	52.86	8.435
Vorgartenstrasse 71 VG	6	43.17	11.703
Wintzingerodestrasse KG	9	49.00	10.259
Melangasse VG	8	50.00	8.106
Pirquetgasse KG	9	49.22	14.034
Wurmbrandgasse VG	5	55.20	13.719
Kleine Sperlgasse KG	8	51.75	7.126
Hartlgasse KG	8	54.38	11.587
Melangasse KG	9	47.33	13.153

6.1.2.2 Mittelwerte und Standardabweichungen des TRF für jede der 12 Hortgruppen.

Signifikanzprüfung erfolgt auf einem Niveau von $p = .0042$.

6.1.2.2.1 Kleine Sperlgasse Kontrollgruppe

Tab. 61: Anhang B: TRF Mittelwerte und Standardabweichungen Kl. Sperlg. KG

	<i>N</i>	<i>Mw.</i>	<i>s</i>
TRF Syndromskala1 t1	8	52.00	3.665
TRF Syndromskala3 t1	8	50.13	0.354
TRF Syndromskala4 t1	8	50.38	0.744
TRF Syndromskala8 t1	8	51.25	2.550
TRF Gesamt Syndrom t1	8	40.25	8.582
TRF externalisierend t1	8	46.63	6.163
TRF Syndromskala1 t2	8	51.25	2.315
TRF Syndromskala3 t2	8	50.38	1.061
TRF Syndromskala4 t2	8	50.13	0.354
TRF Syndromskala8 t2	8	50.50	1.069
TRF Gesamt Syndrom t2	8	38.88	8.643
TRF externalisierend t2	8	44.13	5.693

6.1.2.2.2 *Kleine Sperlgasse Versuchsgruppe*

Tab. 62: Anhang B: TRF Mittelwerte und Standardabweichungen Kl. Sperlg. VG

	<i>N</i>	<i>Mw.</i>	<i>s</i>
TRF Syndromskala1 t1	8	53.38	4.897
TRF Syndromskala3 t1	8	56.63	12.535
TRF Syndromskala4 t1	8	57.75	11.585
TRF Syndromskala8 t1	8	54.00	4.375
TRF Gesamt Syndrom t1	8	49.88	10.357
TRF externalisierend t1	8	49.88	8.306
TRF Syndromskala1 t2	8	52.00	3.703
TRF Syndromskala3 t2	8	52.50	4.000
TRF Syndromskala4 t2	8	54.50	8.142
TRF Syndromskala8 t2	8	51.50	2.507
TRF Gesamt Syndrom t2	8	42.38	10.350
TRF externalisierend t2	8	48.25	6.861

6.1.2.2.3 Vorgartenstrasse 208 Versuchsgruppe

Tab. 63: Anhang B: TRF Mittelwerte und Standardabweichungen Vorgartenstr. 208 VG

	<i>N</i>	<i>M_{w.}</i>	<i>s</i>
TRF Syndromskala1 t1	10	53.70	4.448
TRF Syndromskala3 t1	10	55.50	4.170
TRF Syndromskala4 t1	10	55.80	4.211
TRF Syndromskala8 t1	10	55.90	5.724
TRF Gesamt Syndrom t1	10	53.20	4.940
TRF externalisierend t1	10	53.00	6.549
TRF Syndromskala1 t2	10	55.70	5.579
TRF Syndromskala3 t2	10	54.90	6.154
TRF Syndromskala4 t2	10	56.40	5.211
TRF Syndromskala8 t2	10	55.50	6.451
TRF Gesamt Syndrom t2	10	53.60	6.398
TRF externalisierend t2	10	54.40	6.753

6.1.2.2.4 Dietmayergasse Kontrollgruppe

Tab. 64: Anhang B: TRF Mittelwerte und Standardabweichungen Dietmayergasse KG

	<i>N</i>	<i>Mw.</i>	<i>s</i>
TRF Syndromskala1 t1	9	53.22	4.711
TRF Syndromskala3 t1	9	54.44	3.167
TRF Syndromskala4 t1	9	56.33	5.408
TRF Syndromskala8 t1	9	58.22	4.969
TRF Gesamt Syndrom t1	9	55.44	3.504
TRF externalisierend t1	9	56.44	5.364
TRF Syndromskala1 t2	7	53.29	5.155
TRF Syndromskala3 t2	7	54.29	5.251
TRF Syndromskala4 t2	7	56.14	6.122
TRF Syndromskala8 t2	7	59.57	5.318
TRF Gesamt Syndrom t2	7	56.71	5.090
TRF externalisierend t2	7	59.00	7.348

6.1.2.2.5 *Hartlgasse Kontrollgruppe*

Tab. 65: Anhang B: TRF Mittelwerte und Standardabweichungen Hartlgasse KG

	<i>N</i>	<i>Mw.</i>	<i>s</i>
TRF Syndromskala1 t1	8	51.88	3.482
TRF Syndromskala3 t1	8	51.63	1.506
TRF Syndromskala4 t1	8	51.75	2.188
TRF Syndromskala8 t1	8	59.50	12.694
TRF Gesamt Syndrom t1	8	49.25	8.812
TRF externalisierend t1	8	53.38	11.795
TRF Syndromskala1 t2	8	51.38	2.264
TRF Syndromskala3 t2	8	51.00	1.927
TRF Syndromskala4 t2	8	51.50	2.507
TRF Syndromskala8 t2	8	54.25	8.013
TRF Gesamt Syndrom t2	8	45.00	10.296
TRF externalisierend t2	8	50.25	11.683

6.1.2.2.6 *Hartlgasse Versuchsgruppe*

Tab. 66: Anhang B: TRF Mittelwerte und Standardabweichungen Hartlgasse VG

	<i>N</i>	<i>Mw.</i>	<i>s</i>
TRF Syndromskala1 t1	7	54.14	5.669
TRF Syndromskala3 t1	7	58.00	7.280
TRF Syndromskala4 t1	7	53.29	4.071
TRF Syndromskala8 t1	7	55.43	6.754
TRF Gesamt Syndrom t1	7	51.71	3.904
TRF externalisierend t1	7	52.29	5.122
TRF Syndromskala1 t2	7	53.00	3.873
TRF Syndromskala3 t2	7	53.29	4.751
TRF Syndromskala4 t2	7	53.43	6.106
TRF Syndromskala8 t2	7	52.86	3.288
TRF Gesamt Syndrom t2	7	47.71	4.461
TRF externalisierend t2	7	50.43	6.828

6.1.2.2.7 Vorgartenstrasse 71 Versuchsgruppe

Tab. 67: Anhang B: TRF Mittelwerte und Standardabweichungen Vorgartenstr. 71 VG

	<i>N</i>	<i>Mw.</i>	<i>s</i>
TRF Syndromskala1 t1	9	59.11	10.446
TRF Syndromskala3 t1	9	56.00	9.434
TRF Syndromskala4 t1	9	53.67	4.873
TRF Syndromskala8 t1	9	53.78	5.118
TRF Gesamt Syndrom t1	9	54.44	6.002
TRF externalisierend t1	9	53.11	7.705
TRF Syndromskala1 t2	6	50.00	0.000
TRF Syndromskala3 t2	6	50.00	0.000
TRF Syndromskala4 t2	6	51.00	2.449
TRF Syndromskala8 t2	6	50.50	1.225
TRF Gesamt Syndrom t2	6	39.17	5.776
TRF externalisierend t2	6	45.00	3.950

6.1.2.2.8 *Wintzingerodestrasse Kontrollgruppe*

Tab. 68: Anhang B: TRF Mittelwerte und Standardabweichungen Wintzingerodestr. KG

	<i>N</i>	<i>Mw.</i>	<i>s</i>
TRF Syndromskala1 t1	9	58.22	8.438
TRF Syndromskala3 t1	9	52.33	4.444
TRF Syndromskala4 t1	9	56.56	4.953
TRF Syndromskala8 t1	9	54.56	3.844
TRF Gesamt Syndrom t1	9	54.00	7.953
TRF externalisierend t1	9	52.67	5.477
TRF Syndromskala1 t2	9	55.78	5.718
TRF Syndromskala3 t2	9	55.78	7.225
TRF Syndromskala4 t2	9	58.78	7.259
TRF Syndromskala8 t2	9	57.89	7.201
TRF Gesamt Syndrom t2	9	55.67	11.853
TRF externalisierend t2	9	56.33	8.471

6.1.2.2.9 *Melangasse Versuchsgruppe*

Tab. 69: Anhang B: TRF Mittelwerte und Standardabweichungen Wintzingerodestr. KG

	<i>N</i>	<i>Mw.</i>	<i>s</i>
TRF Syndromskala1 t1	11	51.82	2.562
TRF Syndromskala3 t1	11	51.91	3.177
TRF Syndromskala4 t1	11	53.00	4.690
TRF Syndromskala8 t1	11	53.18	4.238
TRF Gesamt Syndrom t1	11	48.73	6.754
TRF externalisierend t1	11	49.18	6.555
TRF Syndromskala1 t2	8	52.37	3.159
TRF Syndromskala3 t2	8	51.75	2.659
TRF Syndromskala4 t2	8	52.25	3.955
TRF Syndromskala8 t2	8	53.50	4.342
TRF Gesamt Syndrom t2	8	48.13	8.271
TRF externalisierend t2	8	49.88	8.254

6.1.2.2.10 Melangasse Kontrollgruppe

Tab. 70: Anhang B: TRF Mittelwerte und Standardabweichungen Melangasse.
KG

	<i>N</i>	<i>Mw.</i>	<i>s</i>
TRF Syndromskala1 t1	11	53.36	4.589
TRF Syndromskala3 t1	11	51.18	2.639
TRF Syndromskala4 t1	11	51.55	2.296
TRF Syndromskala8 t1	11	52.73	4.650
TRF Gesamt Syndrom t1	11	47.18	9.400
TRF externalisierend t1	11	49.27	7.964
TRF Syndromskala1 t2	9	50.67	1.658
TRF Syndromskala3 t2	9	50.00	0.000
TRF Syndromskala4 t2	9	52.33	4.444
TRF Syndromskala8 t2	9	51.00	3.000
TRF Gesamt Syndrom t2	9	45.78	6.553
TRF externalisierend t2	9	44.00	3.969

6.1.2.2.11 Pirquetgasse Kontrollgruppe

Tab. 71: Anhang B: TRF Mittelwerte und Standardabweichungen Pirquetgasse.
KG

	<i>N</i>	<i>Mw.</i>	<i>s</i>
TRF Syndromskala1 t1	9	61.00	5.050
TRF Syndromskala3 t1	9	69.78	10.745
TRF Syndromskala4 t1	9	67.89	9.532
TRF Syndromskala8 t1	9	63.11	7.607
TRF Gesamt Syndrom t1	9	65.11	6.754
TRF externalisierend t1	9	61.33	9.110
TRF Syndromskala1 t2	9	62.00	5.831
TRF Syndromskala3 t2	9	71.89	7.201
TRF Syndromskala4 t2	9	69.22	10.497
TRF Syndromskala8 t2	9	62.33	7.858
TRF Gesamt Syndrom t2	9	65.22	6.220
TRF externalisierend t2	9	62.89	8.838

6.1.2.2.12 Wurmbrandgasse Versuchsgruppe

Tab. 72: Anhang B: TRF Mittelwerte und Standardabweichungen Pirquetgasse.

KG

	<i>N</i>	<i>Mw.</i>	<i>s</i>
TRF Syndromskala1 t1	8	62.50	10.677
TRF Syndromskala3 t1	8	60.63	5.317
TRF Syndromskala4 t1	8	62.63	7.150
TRF Syndromskala8 t1	8	70.25	13.541
TRF Gesamt Syndrom t1	8	64.50	8.619
TRF externalisierend t1	8	68.50	10.677
TRF Syndromskala1 t2	5	55.00	5.000
TRF Syndromskala3 t2	5	58.80	9.884
TRF Syndromskala4 t2	5	58.80	5.119
TRF Syndromskala8 t2	5	65.40	9.072
TRF Gesamt Syndrom t2	5	58.40	5.128
TRF externalisierend t2	5	62.40	9.915

7 Anhang C

7.1 Zusammenfassung

Aufgrund der Entwicklungen der letzten Jahre, die einen Anstieg in der Kinder- und Jugendkriminalität hervorbrachten, sind zahlreiche Bestrebungen entstanden, aggressive Handlungen, die laut Studien (Malti, 2006; Newcomb, Bokowski & Pattee, 1993) mit niedriger sozialer Kompetenz in Zusammenhang stehen, schon im Vorfeld zu verhindern. In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, ob „GRIPSO-LOGISCH!“, das Wiener Gewaltpräventionstraining für Hortkinder, einen Einfluss auf die soziale Kompetenz von Grundschulern hat. Um die Fragestellung zu prüfen wurde ein Pre-Post-Test-Design mit Versuchs- und Kontrollgruppen gewählt mit dem ersten Testzeitpunkt vor Beginn des Programms, im September und Oktober 2007, und dem zweiten Messzeitpunkt nach Ende des Programms, im Mai und Juni 2008. Das Programm wurde in sechs Wiener Horten der Magistratsabteilung 10 von geschulten Hortpädagoginnen im Zeitraum Oktober 2007 bis Mai/Juni 2008 wöchentlich durchgeführt.

Die Daten wurden durch eine aus fünf zum Teil standardisierten Fragebögen bestehende Fragebogenbatterie erfasst, die den Kindern (N = 94) im Alter zwischen sechs und elf Jahren zu beiden Messzeitpunkten vorgelegt wurde. Ergänzt wurden die Angaben der Kinder durch Interviews mit den Hortpädagoginnen zur Situation in den Gruppen vor und nach dem Training, sowie Verhaltensbeurteilungen der einzelnen Kinder. Die Ergebnisse zeigen, dass die Bereitschaft zu aggressivem Verhalten nach Abschluss des Trainings in der Versuchsgruppe gesunken ist. Zudem kann ein Anstieg von prosozialen Verhaltensweisen bei den Kindern der Versuchsgruppe nachgewiesen werden.

7.2 Lebenslauf Corinna Geppert

Persönliche Angaben:

- Familienstand: ledig
- Staatsangehörigkeit: Österreich
- Alter: geb. 11. August 1985
- Geburtsort: Wien
- Eltern: Eveline Geppert (25.03.1952), Haushalt,
Gerhard Geppert (07.06.1952), Leiter Rechnungswesen

Ausbildung

09/1991 – 07/1995 Volksschule II Korneuburg

- Abschluss mit ausgezeichnetem Erfolg

09/1995 – 07/2003 Neusprachliches Gymnasium Wien, Florisdorf

- Abschluss mit ausgezeichnetem Erfolg

WS 2003 Beginn des Psychologiestudiums
an der Universität Wien

WS 2005 2. Abschnitt Psychologie

WS 2005 Beginn des Pädagogikstudiums
an der Universität Wien

02/08 – 10/08 Ausbildung zum Lerncoach Wien