



KRIMINOLOGISCHES
FORSCHUNGSINSTITUT
NIEDERSACHSEN E.V.

Forschungsbericht

Konfliktfähige Kinder im Kindergarten und in der Grundschule

Ergebnisse eines Pilotprojekts im Landkreis Soltau-Fallingb.ostel

Aylin Isabel Schumann, Dirk Baier

2013

1. Einleitung

Im Rahmen des Pilotprojekts „Konfliktfähige Kinder im Kindergarten und in der Grundschule“ wurden im Landkreis Soltau-Fallingb. in drei Kindertagesstätten und zwei Grundschulen verschiedene Maßnahmen durchgeführt, deren Ziel im Wesentlichen in der Persönlichkeitsformung bestand. Über Angebote wie „Starke Eltern – Starke Kinder“ oder „Soziales Lernen“ sollte den Kindern nahe gebracht werden, dass bei Konflikten nicht auf Gewalt und andere Formen der aggressiven Verarbeitung zurückgegriffen werden muss, sondern dass auch andere Wege der Konfliktbewältigung offen stehen. Da das Projekt langfristig angelegt war – es umfasste einen Zeitraum von fünf Jahren – und da es sich auf sehr junge Altersgruppen konzentriert hat, beschritt es einen neuen Weg, der sich zugleich an aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert. Entsprechend dieser Erkenntnisse sollte Prävention so früh wie möglich ansetzen und verschiedene Etappen des Kinderlebens umfassen (Jaursch, Lösel, Beelmann & Stemmler, 2008).

Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts wurde vom Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen übernommen. Dieses untersucht seit einigen Jahren im Rahmen der sog. Schülerbefragungen Jugendliche der neunten Jahrgangsstufe (Baier et al., 2006). In der Schülerbefragung 2005 wurden erstmals auch Kinder der vierten Jahrgangsstufe einbezogen. Bei noch jüngeren Kindern, die im Fokus des Pilotprojekts standen, ist zu beachten, dass sie nicht selbst in Form einer schriftlichen Befragung Auskunft über sich und ihr Verhalten geben können. Zugleich war es nicht möglich, systematische Verhaltensbeobachtungen in den Kindergärten und Grundschulen durchzuführen. Um dennoch in standardisierter Form Informationen über diese Altersgruppen zu gewinnen, mussten daher andere Informanten, in erster Linie die Erzieher bzw. Lehrer, um Einschätzungen gebeten werden.¹ Ergänzt wurde die Befragung dieser Personengruppe um eine Befragung von Eltern.

Grundsätzlich beanspruchen die nachfolgenden Auswertungen keine Evaluation der durchgeführten Maßnahmen. Dies ist erstens deshalb nicht möglich, weil nicht detailliert die Umsetzung dieser Maßnahmen erfasst werden konnte. Es gibt also auf der Ebene der einzelnen Schüler keine Informationen darüber, wer wann an welcher Maßnahme teilgenommen hat. Zweitens war es nicht möglich, eine Kontrollgruppe einzubeziehen. Um die Effektivität eines Programms zu beurteilen, ist es zumindest notwendig, dass eine Gruppe eine Maßnahme erhält und eine andere nicht und dass die Versuchsteilnehmer zufällig einer der Gruppen zugewiesen werden (Baumann & Reinecker-Hecht, 1991). Auf ein solch anspruchsvolles Forschungsdesign wurde aufgrund begrenzter finanzieller Mittel verzichtet. Es war jedoch möglich, dass Befragungen zumindest vor und nach der Durchführung der Maßnahmen erfolgt sind. Darüber lassen sich Verläufe darstellen (vom Kindergarten bis zur vierten Jahrgangsstufe); auch über verschiedene andere Auswertungsstrategien ist es ansatzweise möglich, Aussagen zur Wirksamkeit der Maßnahmen zu treffen.

Anliegen dieses Berichts ist es daher, aufzuzeigen, wie sich verschiedene Merkmale der Kinder über den Beobachtungszeitraum entwickelt haben. Zudem soll der Frage nachgegangen werden, ob – mit aller Vorsicht – geschlossen werden kann, dass die Persönlichkeit der Kinder bzw. ihr Verhalten verbessert werden konnte. Zuletzt wird sich der Frage der Stabilität und Kausalität problematischer

¹ Aus Gründen der einfacheren Darstellung wird im Folgenden meist die männliche Form verwendet, obwohl in diesen Fällen regelmäßig sowohl weibliche als auch männliche Personen gemeint sind. Wenn sich Aussagen nur auf männliche oder weibliche Personen beziehen, wird dies kenntlich gemacht.

Merkmale und Verhaltensweisen gewidmet, also der Frage, inwieweit Auffälligkeiten in einer frühen Jahrgangsstufe bereits einen Hinweis auf Auffälligkeiten in einer späteren Jahrgangsstufe geben.

2. Stichprobe

Es wurde bereits angesprochen, dass Kinder im Kindergarten und in der Grundschule nicht in standardisierter Weise befragt werden können. Aus diesem Grund wurde entschieden, erwachsene Personen als Informationsquellen zu den Kindern zu nutzen. Die Erzieher bzw. Lehrkräfte wurden zu jedem der in Tabelle 1 dargestellten Erhebungszeitpunkte gebeten, einen über die Jahre hinweg identischen, zweiseitigen Fragebogen zu jedem Kinder der Kindergartengruppen bzw. Schulklassen auszufüllen. Die Eltern sollten dies mit Blick auf ihr am Pilotprojekt teilnehmendes Kind tun, wobei die Fragebögen von den Erziehern und Lehrkräften den Eltern mit nach Hause gegeben wurden. Die Eltern konnten den ausgefüllten Fragebogen in einem Briefumschlag verschließen und den Erziehern/Lehrkräften zurückgeben. Der Elternfragebogen umfasste vier Seiten und war ebenfalls zu jedem Erhebungszeitpunkt identisch.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt wurden von den Erziehern Auskünfte über 74 Kindergartenkinder und von den Lehrkräften Auskünfte über 117 Grundschüler gegeben. Gleichzeitig beteiligten sich ca. neun von zehn Eltern an der ersten Befragung (67 von 74 Eltern von Kindergartenkindern, 103 von 118 Grundschulern). Der Anteil an sich beteiligenden Eltern geht über die verschiedenen Erhebungszeitpunkte zurück. Auch die Anzahl an Kindern, über die Lehrkräfte Angaben machen, variiert z.T. deutlich. So nimmt die Anzahl an Kindern in der Kindergartengruppe vom ersten auf den zweiten Zeitpunkt von 74 auf 100 zu, um dann wieder auf 82 zu fallen. Für den Anstieg der Zahlen ist verantwortlich, dass nach der Einschulung der Kindergartenkinder in die Grundschule zuvor nicht die Kindertagesstätten besuchende Kinder hinzu gekommen sind; zugleich wechselten nicht alle Kinder von einer der drei Kindertagesstätten in eine der zwei Grundschulen. Der Rückgang im Vergleich des zweiten und dritten Erhebungszeitpunktes, der sich auch in der Grundschulgruppe zeigt, steht damit in Zusammenhang, dass sich nicht mehr alle ursprünglich ausgewählten Klassen beteiligt haben. Erklärungsbedürftig ist die niedrige Anzahl an Kindern, über die zum fünften Messzeitpunkt in der Grundschulgruppe Auskunft gegeben wurde. Hierbei handelt es sich um Schüler, die nach der vierten Jahrgangsstufe nicht versetzt wurden. Alle anderen Schüler der Grundschulgruppe hatten zum fünften Erhebungszeitpunkt auf weiterführende Schulen gewechselt und waren damit nicht mehr Teil des Projekts.

Tabelle 1: Anzahl Kinder, über die Angaben von Lehrkräften und Eltern vorliegen, nach Erhebungszeitpunkt

Gruppe	Befragte	Erhebungszeitpunkte				
		11.12.2007- 14.1.2008	2.5.2009- 4.6.2009	2.3.2010- 16.4.2010	5.3.2011- 29.3.2011	1.5.2012- 9.5.2012
Kindergarten	Erzieher/ Lehrer	74	100	82	81	78
	Elternteil	67	75	51	51	61
Grundschule	Lehrer	117	125	94	99	3
	Elternteil	103	85	75	72	1

Für die nachfolgenden Auswertungen ist zu beachten, dass weiterhin zwischen den beiden Gruppen „Kindergarten“ und „Grundschule“ unterschieden wird. Die Bezeichnung ist insofern etwas irreführend, da auch die Kindergartengruppe zum zweiten Erhebungszeitpunkt Grundschüler waren. Die Bezeichnung bezieht sich also auf den Status zum ersten Erhebungszeitpunkt. Die Unterscheidung erscheint gerechtfertigt, weil hier zwei unterschiedliche Geburtskohorten betrachtet werden, mit möglicherweise unterschiedlichen Merkmalen und Verhaltensweisen.

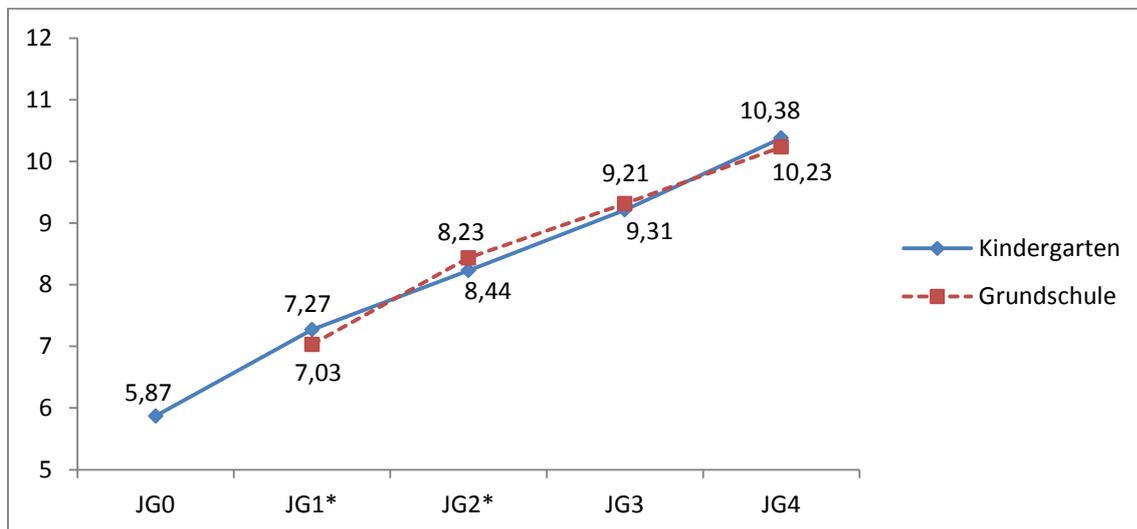
Zudem ist zu beachten, dass die Auswertungen im Folgenden nicht nach dem Erhebungszeitpunkt, sondern nach der Jahrgangsstufe dargestellt werden. Es wird also nicht zwischen dem ersten Erhebungszeitpunkt, dem zweiten usw. unterschieden, sondern zwischen der Jahrgangsstufe 0 (Kindergartengruppe: 1. Erhebungszeitpunkt), der Jahrgangsstufe 1 (Kindergartengruppe: 2. Erhebungszeitpunkt, Grundschulgruppe: 1. Erhebungszeitpunkt) usw. Hierfür wurde sich deshalb entschieden, weil der Status (Jahrgangsstufe) für die Entwicklung der Kinder von höherer Bedeutung sein dürfte als der Befragungszeitpunkt. Eine Folge dieser Entscheidung ist, dass die Angaben zu den drei Kindern der Grundschulgruppe zum fünften Erhebungszeitpunkt nicht berücksichtigt werden (wohl aber die Angaben zu diesen Schülern zu den ersten vier Erhebungszeitpunkten).

Obwohl die in Tabelle 1 abgebildeten Fallzahlen den Eindruck vermitteln, dass für eine recht hohe Anzahl an Kindern Angaben zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten vorliegen, gilt nur für einen Teil der Teilnehmer, dass tatsächlich zu ihnen Informationen zu allen möglichen Zeitpunkten existieren. Bei der Kindergartengruppe sind es insgesamt 23 Kinder, zu denen Erzieher/Lehrkräfte zu allen fünf Zeitpunkten Angaben gemacht haben (zu 9 dieser 23 Kinder haben Eltern zu allen fünf Zeitpunkten Angaben gemacht); bei der Grundschulgruppe sind es immerhin 72 Schüler, zu denen zu vier Zeitpunkten (1. bis 4. Klasse) Angaben vorliegen (davon zu 40 Schülern Angaben der Eltern zu allen Erhebungszeitpunkten). Insgesamt liegen Angaben zu 143 Kindern der Kindergartengruppe und zu 139 Kindern der Grundschulgruppe vor. Diese Anzahl ist deutlich höher als man auf Basis der Zahlen aus Tabelle 1 erwarten würde. Dies ist einerseits damit zu begründen, dass es Zu- und Fortzüge gibt, Schüler also die Klasse verlassen bzw. neue Schüler in die Klasse kommen. Andererseits sind sicherlich auch Probleme in der Handhabung der Codes zu benennen. Die Erzieher/Lehrkräfte sollten zum ersten Messzeitpunkt eine Codeliste erstellen, auf der die Namen der Schüler und die zugehörigen Codes notiert werden sollten. Diese Codelisten sind sicherlich nicht immer korrekt weitergereicht worden bzw. sie wurden sicherlich nicht immer korrekt weiter geführt. Dies wurde bei der Dateneingabe u.a. dadurch sichtbar, dass zu einer Codenummer plötzlich ein anderes Geschlecht oder ein

anderes Geburtsdatum notiert wurde. Entsprechende Datensätze konnten dann nicht einer Person zugeordnet werden.

In Abbildung 1 ist das Durchschnittsalter der Befragten dargestellt. Die Kindergartengruppe wurde erstmals im Alter von sechs Jahren, die Grundschulgruppe von sieben Jahren befragt. Die letzte Befragung hat für beide Gruppen im zehnten Lebensjahr stattgefunden. Zweimal finden sich signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen: Die Kindergartengruppe ist in der ersten Jahrgangsstufe etwas älter als die Grundschulgruppe, in der zweiten Jahrgangsstufe ist dies umgekehrt. Erklärt werden können diese Differenzen damit, dass die Befragungen nicht immer exakt im selben Monat stattgefunden haben: Die zweite Befragung hat bspw. mehr als ein Jahr später stattgefunden als die erste Befragung, so dass die Kinder der Kindergartengruppe in der ersten Jahrgangsstufe etwas älter waren als die Kinder der Grundschulgruppe in der ersten Jahrgangsstufe. Diese Auswertungen unterstreichen, dass die Gruppen für die nachfolgenden Analysen getrennt betrachtet werden sollten.

Abbildung 1: Alter zum Befragungszeitpunkt nach Gruppe (Mittelwerte; * Unterschied signifikant bei $p < .05$)



Hinsichtlich zweier demographischer Merkmale gibt es über die Jahrgangsstufen hinweg keine Veränderungen: dem Geschlecht und der ethnischen Herkunft, weshalb keine Betrachtung nach Jahrgangsstufen nötig ist. Insgesamt 46,6 % der Teilnehmer haben ein männlichen Geschlecht, entsprechend 53,4 % ein weibliches. Beide Gruppen unterscheiden sich bzgl. der Geschlechterzusammensetzung signifikant voneinander: In der Kindergartengruppe befinden sich weniger männliche Teilnehmer als in der Grundschulgruppe (40,8 zu 52,5 %). Von allen Befragten haben daneben 28,1 % einen Migrationshintergrund; in der Kindergartengruppe sind es vergleichbar viele wie in der Grundschulgruppe (28,9 zu 27,3 %). Zur Bestimmung des Migrationshintergrunds wurden die Lehrer gebeten, mitzuteilen, welche nationale Herkunft das Kind hat. Als Ausfüllhinweis war im Fragebogen zu lesen, dass für Kinder, die ein deutsches und ein nichtdeutsches Elternteil haben, die nichtdeutsche Herkunft berichtet werden sollte.

Des Weiteren wurde das vorherrschende Bildungsniveau im Elternhaus der Kinder erhoben. Dazu wurden die Erzieher/Lehrer im Fragebogen aufgefordert, den Bildungsstand der Eltern jedes Kindes zu schätzen. Differenziert wurde dabei zwischen „1-hoch (Abitur“, „2-mittel (10. Klasse“ und „3-gering (unter 10. Klasse)“. Die Angaben zum Bildungsniveau variieren dabei über die verschiedenen

Befragungen, d.h. die Lehrkräfte haben nicht immer dasselbe Bildungsniveau berichtet. Wird die Antwort der fünf Befragungen gewertet, zu der das niedrigste Bildungsniveau berichtet wurde, so ergibt sich folgende Verteilung: 14,7 % der Kinder kommen aus einem höher gebildeten, 40,5 % aus einem mittel gebildete und 44,8 % aus einem gering gebildete Elternhaus. Der Anteil an Kindern aus gering gebildetem Elternhaus ist in der Kindergartengruppe signifikant höher (51,7 zu 37,5 %).

Bei den Eltern, die an der Befragung teilgenommen haben, handelt es sich in der Mehrheit um die Mütter: 84,2 % der ausgefüllten Elternfragebögen kommen von weiblichen Befragten, 15,8 % von männlichen Befragten.

3. Forschungsstand zur Entwicklung verschiedener Merkmale

Die Entwicklung eines Menschen ist sehr komplex und vollzieht sich über die gesamte Lebensspanne hinweg. Um sich dennoch einen Überblick über die altersbedingten kognitiven, sozialen und emotionalen Veränderungen schaffen zu können, wird das Leben eines Menschen oft in verschiedene Abschnitte unterteilt. Dabei sind die Kinder in der untersuchten Stichprobe nach Berk (2011) der Phase der mittleren Kindheit (6-11 Jahre) zuzuordnen. Im Folgenden wird deshalb die Entwicklung der Merkmale, die in der Befragung erhoben wurden, auf Basis des bisherigen Forschungsstandes für diesen Lebensabschnitt grob skizziert. In der Befragung wurden insgesamt folgende Merkmale erfasst: Hyperaktivität, sozial-emotionale Kompetenz, oppositionell-aggressives Verhalten, relationale Aggression, sozialer Rückzug und Angst/Depressivität.

Im Bereich Hyperaktivität wurden sowohl die motorische Unruhe, als auch die Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit der Kinder erhoben. Bisherigen Erkenntnissen zufolge verbessert sich die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit lediglich auf relevante Reize zu lenken in der mittleren Kindheit erheblich. Die Aufmerksamkeit wird also selektiver und kann flexibel an die jeweiligen Umstände und Anforderungen angepasst werden. Gleichzeitig erhöht sich auch das Planungsvermögen der Kinder (Berk, 2011). Dementsprechend ist bei der empirischen Analyse ein Abfall in der Hyperaktivität über die Jahrgangsstufen hinweg zu erwarten. Kinder mit einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung sind aufgrund bestimmter neurologischer Ursachen nur bedingt dazu in der Lage, ihren Aufmerksamkeitsfokus zu kontrollieren. Sie fallen oft durch Unaufmerksamkeit, hypermotorisches Verhalten, Impulsivität und eine geringe soziale Kompetenz auf. Sie neigen zu aggressivem und störendem Verhalten, was in der Schule zu Problemen mit Lehrern und Mitschülern führt. Das kann zur Folge haben, dass diese Kinder von ihren Mitschülern nicht akzeptiert werden und deshalb sozial isoliert sind. Dem Verhalten dieser Kinder wird zudem oft mit Sanktionen begegnet. Dies ist allerdings ineffektiv, da es oppositionell-aggressives Verhalten verstärkt. Klinisch auffälliges Verhalten im Bereich der Aufmerksamkeit persistiert bis ins Erwachsenenalter hinein. Während die Hyperaktivität bei klinisch unauffälligen Kindern also abnimmt, werden Kinder mit ADHS stets ein konstant höheres Hyperaktivitätsniveau und eine schlechter Aufmerksamkeitsleistung aufweisen. Sie haben zudem ein erhöhtes Risiko an komorbiden Störungen, wie zum Beispiel Depressionen, zu erkranken (Berk, 2011).

Die sozial-emotionale Kompetenz unterliegt im Übergang von der frühen zur mittleren Kindheit einem deutlichen Anstieg. Dabei führt die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zur Entwicklung besserer sozialer Fertigkeiten, da die Kinder nun in der Lage sind, sich stärker in andere hineinzusetzen und Motive für Handlungen nachzuvollziehen. Prosoziale Verhaltensweisen wie helfen oder teilen nehmen zu. Während Vorschulkinder auf Konflikte häufig mit Weinen oder Schmollen reagieren, setzen Schulkinder vermehrt Kompromisse oder verbale Strategien zur Lösung von Konflikten ein. Durch diese emotionale Selbststeuerung verringert sich auch der Einsatz körperlicher Aggressionen (Berk, 2011).

Während der Grundschulzeit bilden sich Peergruppen, in denen sich diejenigen Kinder organisieren, die sich hinsichtlich diverser Faktoren ähneln (Geschlecht, Ethnie, Beliebtheit, Aggressivität, etc.) und zudem eine „räumliche Nähe“ (z.B. selbe Schulklasse) aufweisen. Die Zugehörigkeit zu einer Peergruppe bietet die Möglichkeit, seine Kompetenzen durch soziales Lernen weiter auszubauen. Gleichzeitig nehmen relationale Aggressionen zu, die häufig dafür eingesetzt werden, bestimmte Kinder aus der Peergruppe auszustoßen. Sozial-ängstliche Kinder, die aus einer Peergruppe ausgeschlossen

wurden, gehen ihren Mitschülern aus dem Weg und isolieren sich zunehmend. Dieser soziale Rückzug führt dazu, dass kaum noch Gelegenheit zum Erlernen sozial-kompetenter Verhaltensweisen besteht (Berk, 2011). Für die nachfolgenden Analysen bedeutet das konkret, dass ein Abfall im oppositionell-aggressiven Verhalten sowie ein Anstieg in der relationalen Aggression zu erwarten sind

Abstrakte Ängste, wie zum Beispiel die Furcht vor mystischen Wesen, werden in der Grundschule zunehmend durch schulische Sorgen oder Angst vor Ablehnung abgelöst. Auch Ängste, die sich auf den persönlichen Schaden beziehen, treten immer häufiger auf und werden durch Medienberichte zusätzlich verstärkt. Parallel zu diesem Wandel verbessert sich die emotionale Selbststeuerung der Kinder, die zu einem angemessenen Umgang mit den Ängsten führt. Deshalb nimmt die Angst von Kindern innerhalb der mittleren Kindheit tendenziell ab. Dieser Effekt ist bei Mädchen besonders stark zu beobachten. Insgesamt zeigen Jungen weniger Ängste als Mädchen (Berk, 2011).

4. Ergebnisse

4.1 Entwicklung über die Jahrgangsstufen nach Einschätzung der Erzieher/Lehrkräfte

Zu allen Erhebungszeitpunkten wurden die bereits erwähnten sechs Merkmale (im Folgenden Konstrukte genannt) empirisch erfasst, wobei jeweils der Erzieher bzw. die Lehrkraft für alle Kinder individuell Einschätzungen abgeben sollte. Die Ergebnisse, die sich zur Entwicklung der Konstrukte über die Jahrgangsstufen zeigen, werden in diesem Abschnitt vorgestellt. Dabei werden zunächst die erhobenen Konstrukte erläutert und dann die Daten getrennt nach Gruppen (Kindergartengruppe / Grundschulgruppe) und Jahrgangsstufen (JG 0 bis JG 4) deskriptiv abgebildet. Bei der Interpretation der Abbildungen muss stets der jeweils dargestellte Wertebereich berücksichtigt werden, da stets nur derjenige Ausschnitt der Gesamtskala auf der y-Achse abgetragen wird, in dem die Mittelwerte liegen.

Gleichzeitig wurde die Veränderungstendenz der Konstrukte über die Jahrgangsstufen untersucht. Die Berechnungen erfolgten durch eine einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung, wobei sich auf die Jahrgangsstufe 1 bis 4 konzentriert wird, da in Jahrgangsstufe 0 nur Daten für die Kindergartengruppe vorliegen. Vor der Interpretation der Ergebnisse wurde zunächst die Varianzhomogenität anhand des Mauchly-Tests geprüft. War diese gewährleistet, konnte die Signifikanz der Innersubjekteffekte, also die Veränderungen im untersuchten Konstrukt über die Jahrgangsstufen, direkt abgelesen werden. Ergab der Mauchly-Test ein signifikantes Ergebnis ($p < .05$) wurde die Korrektur nach Greenhouse-Geisser vorgenommen. Die Signifikanz der Innersubjekteffekte auf dem 5%-Niveau bedeutet hier zunächst nur, dass bedeutsame Unterschiede zwischen den Jahrgangsstufen bestehen. Wo genau diese liegen, kann den paarweisen Vergleichen entnommen werden, in denen jeder Zeitfaktor mit jedem anderen Zeitpunkt verglichen wird. Umgekehrt müssen signifikante Unterschiede zwischen einzelnen Jahrgangsstufen nicht zwingend mit einer signifikanten globalen Veränderung über die Messzeitpunkte einhergehen. Für die Analyse wurden lediglich die über alle Jahrgangsstufen gültigen Werte ($n = 118$) berücksichtigt, weshalb sich abweichende Gesamtmittelwerte ergeben. Diese sind in den jeweiligen Fußnoten vermerkt. Zudem wurden die Veränderungen für die Kindergartengruppe ($n = 45$) und die Grundschüler ($n = 73$) getrennt voneinander beleuchtet.

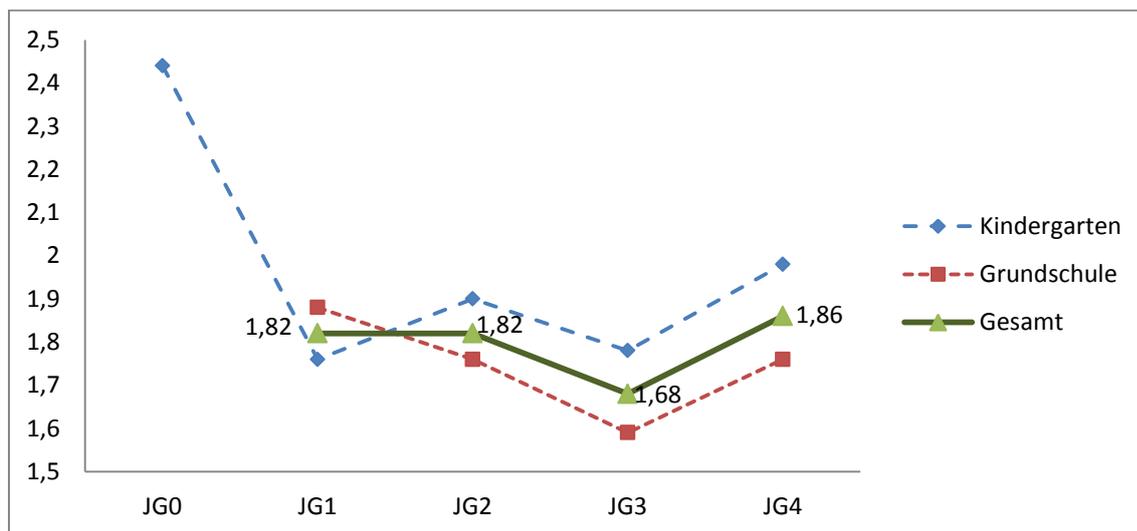
Erhoben wurde zunächst die *Hyperaktivität/geringe Spieldauer* anhand von folgenden fünf Items, die aus dem „Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder“ (Döpfner et al., 1993) entnommen wurden; die Einschätzungen waren jeweils für die letzten vier Wochen vorzunehmen:

1. Das Kind fängt innerhalb kurzer Zeit viele Dinge an und wechselt von einer Tätigkeit zur anderen und macht nichts zu Ende.
2. Das Kind kann sich nur für kurze Zeit auf ein Spiel oder eine Beschäftigung konzentrieren.
3. Das Kind fragt oft nach oder kann einfach nicht zuhören, ist nicht bei der Sache (Trotz ist nicht gemeint).
4. Das Kind ist ständig auf Achse und bleibt nur für kurze Zeit an einem Platz.
5. Macht Spiele die es anfängt, von sich aus zu Ende.

Die Aussagen konnten auf einer Skala von „1 – nie“ bis „5 – mehrmals täglich“ beantwortet werden. Aufgrund geringer Item-Skala-Korrelationen, insbesondere bei den Eltern, wurde Item 5 von der statistischen Auswertung ausgenommen, um Einbußen in der Reliabilität der Skala zu vermeiden. Aus den verbleibenden vier Items wurde der Mittelwert bestimmt. Abbildung 2 gibt die Entwicklung der Hyperaktivität/Spieldauer wieder. Der höchste Wert ist für die Kindergartenkinder festzustellen,

was mit deren sehr jungen Alter begründet werden kann; in der ersten Jahrgangsstufe liegt er dann deutlich niedriger. Die Kindergartengruppe und die Grundschulgruppe unterscheiden sich in keiner Jahrgangsstufe signifikant ($p > .05$) voneinander. Zusätzlich sind die Gesamtmittelwerte über die vier Jahrgangsstufen und beide Gruppen abgebildet. Erkennbar ist, dass die Schüler in der dritten Jahrgangsstufe als weniger hyperaktiv von den Lehrkräften eingestuft werden als noch in den Jahren davor.

Abbildung 2: Hyperaktivität/Spielausdauer nach Jahrgangsstufe und Befragtengruppe (Mittelwerte)



Die Ergebnisse der Veränderungsanalyse zeigen, dass sich der Gesamtmittelwert² aus Jahrgangsstufe 3 signifikant ($p = .004$) von dem aus Jahrgangsstufe 4 unterscheidet. Insgesamt ist die Veränderung über die Klassen hinweg statistisch aber nicht signifikant. Es kann damit gefolgert werden, dass die Hyperaktivität/Spielausdauer für beide Gruppen zusammen von der ersten bis zur vierten Jahrgangsstufe relativ konstant bleibt. Auf Gruppenebene ergeben sich jedoch sowohl für die Kindergartengruppe, als auch für die Grundschulgruppe signifikante Veränderungen über die Jahrgangsstufen. Für die Kindergartengruppe ist dabei eine signifikante ($p = .004$), tendenziell ansteigende Veränderung zu verzeichnen, wohingegen die Hyperaktivität in der Grundschulgruppe von JG 1 bis JG 4 signifikant ($p = .001$) abnimmt.

Als weitere Dimension wurde die *sozial-emotionale Kompetenz* erfasst, erneut unter Rückgriff auf den „Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder“ (Döpfner et al., 1993). Folgende vier Aussagen sollten die Erzieher/Lehrer einschätzen:

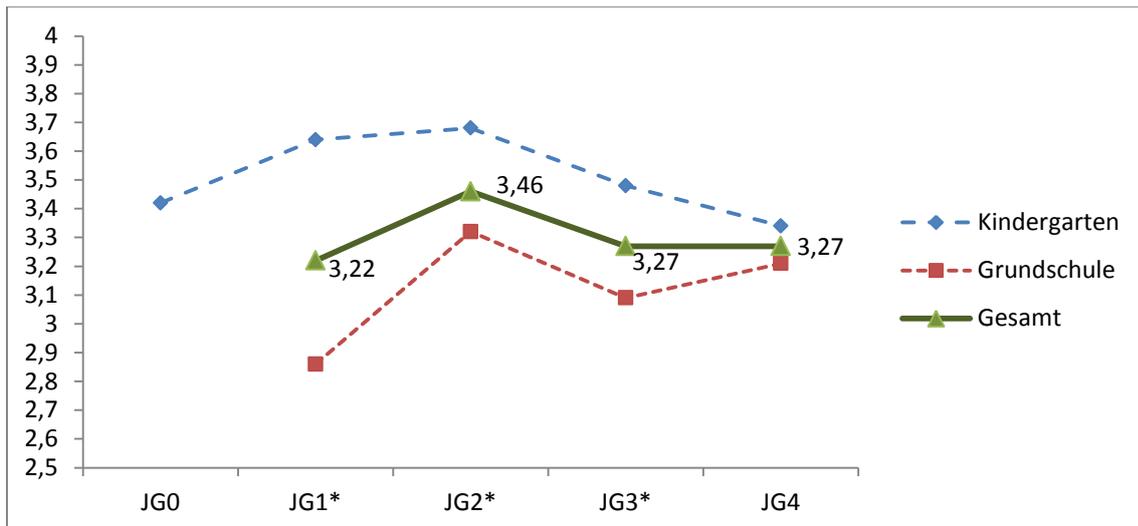
1. Das Kind äußert seine Wünsche sowohl spontan als auch in angemessener Form; bittet um Hilfe oder fragt, wenn es etwas nicht verstanden hat.
2. Das Kind erzählt von sich aus Erlebnisse.
3. Das Kind gibt im Spiel Anregungen und macht Vorschläge.
4. Das Kind äußert seine Wünsche anderen Kindern gegenüber sowohl spontan als auch in angemessener Form: Fragt sie z.B., ob sie mit ihm/ihr spielen wollen oder ob es mitspielen darf oder sie ihm/ihr helfen oder sie ihm/ihr etwas geben.

Die Antwortoptionen reichten bei allen vier Items von „1 – nie“ bis „5 – mehrmals täglich“. Abbildung 3 zeigt, dass das Niveau der von den Lehrkräften eingeschätzten Kompetenz über die Jahrgangsstu-

² Gesamtmittelwerte Hyperaktivität ($n = 118$): JG1: 1,82; JG2: 1,78; JG3: 1,68; JG4: 1,85

fen hinweg weitgehend gleichzu bleiben scheint. Interessant ist, dass der Gruppe der Kindergartenkinder in den Jahrgangsstufen 1 bis 3 eine signifikant höhere Kompetenz ($p < .05$) zugeschrieben wird als der Gruppe der Grundschul Kinder. Die zugeschriebene Kompetenz sinkt über die Zeit; in der vierten Jahrgangsstufe werden beide Gruppen gleich eingeschätzt. Die deutlich höheren Mittelwerte im Vergleich zur Hyperaktivität belegen, dass den Kindern häufiger eine sozial-emotionale Kompetenz zugeschrieben wird.

Abbildung 3: Sozial-emotionale Kompetenz nach Jahrgangsstufe und Befragtengruppe (Mittelwerte; * Unterschiede zwischen Gruppen signifikant bei $p < .05$)



Die Analyse der Gesamtmittelwerte³ bestätigt, dass keine signifikanten Veränderungen ($p = .158$) über die Zeit zu beobachten sind. Auch die Veränderung für die Kindergarten Gruppe enthält insgesamt keine statistische Bedeutsamkeit ($p = .153$), lediglich die Diskrepanz zwischen den Jahrgangsstufen 3 und 4 ist signifikant ($p = .046$). Diese Stabilität deckt sich nicht mit den Befunden auf Ebene der Grundschulgruppe. Hier ist die Veränderung über die Jahrgangsstufen hochsignifikant ($p = .000$), der Verlauf der sozial-emotionalen Kompetenz ist tendenziell ansteigend.

Mit folgenden zehn Aussagen wurde zusätzlich das *oppositionell-aggressive Verhalten* anhand der folgenden Items aus dem „Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder“ (Döpfner et al., 1993) gemessen:

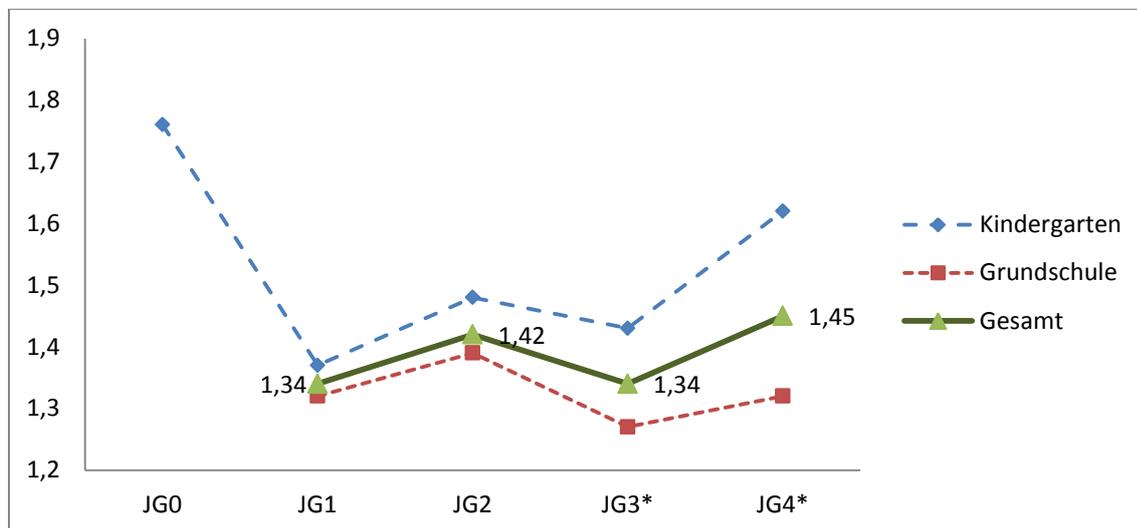
1. Das Kind zerstört absichtlich fremdes Eigentum oder das Spielergebnis anderer Kinder.
2. Das Kind flucht oder gebraucht Schimpfwörter oder Kraftausdrücke.
3. Das Kind kann nicht abwarten; seine/ihre Wünsche müssen sofort erfüllt werden, quengelt dann und lässt nicht locker.
4. Das Kind folgt nicht den Anweisungen der/des Erzieherin/Erziehers bzw. der/des Lehrerin/Lehrers, fängt dann an zu trödeln oder schimpft und mault.
5. Das Kind mault oder gibt auf oder wird wütend, wenn es beim Spiel nicht nach seinem/i ihrem Kopf geht oder wenn es verliert.
6. Das Kind ist körperlich aggressiv gegenüber Kindern (Schlagen oder Kratzen oder Beißen oder Spucken oder mit Gegenständen werfen oder an den Haaren ziehen usw.).

³ Gesamtmittelwerte sozial-emotionale Kompetenz ($n = 118$): JG1: 3,28; JG2: 3,47; JG3: 3,35; JG4: 3,32

7. Das Kind gibt Erwachsenen herausfordernde oder freche Antworten oder streckt die Zunge heraus.
8. Das Kind sucht Streit mit anderen Kindern, hänselt oder ärgert sie.
9. Das Kind schimpft oder mault, wenn es etwas nicht bekommt oder darf.
10. Das Kind droht mit Gewalt oder versucht, andere einzuschüchtern.

Die Antwortvorgaben reichten von „1 – nie“ bis „5 – mehrmals täglich“. Abbildung 4 präsentiert die Ergebnisse. Das höchste Niveau aggressiven Verhaltens ist im Vorschulalter in der Kindergartengruppe festzustellen, es weicht signifikant von den weiteren Werten der Kindergartengruppe ab. In der ersten Jahrgangsstufe wird in beiden Gruppen (Kindergarten, Grundschule) deutlich weniger oppositionell-aggressives Verhalten berichtet. Das Niveau steigt dann zur zweiten Jahrgangsstufe wieder leicht an. Die Kindergarten- und Grundschulgruppe unterscheiden sich nur in der dritten und vierten Jahrgangsstufe signifikant voneinander.

Abbildung 4: *Oppositionell-aggressives Verhalten nach Jahrgangsstufe und Befragtengruppe (Mittelwerte; * Unterschiede zwischen Gruppen signifikant bei $p < .05$)*



Das aggressive Verhalten kann über die verschiedenen Jahrgangsstufen nicht als stabil ($p = .014$) angesehen werden; neben dieser generellen Tendenz gibt es auch auf Jahrgangsebene signifikante Unterschiede in den Gesamtmittelwerten⁴. So liegt der Mittelwert in Jahrgangsstufe 4 signifikant höher, als in den Jahrgangsstufen 1 ($p = .031$) und 3 ($p = .002$). Zudem sinkt das aggressiv-oppositionelle Verhalten von Jahrgangsstufe 2 auf 3 signifikant ($p = .018$). Betrachtet man lediglich die Kindergartengruppe, ist auch hier ein hochsignifikanter ($p = .000$) Anstieg von Jahrgang 1 zu Jahrgang 4 zu verzeichnen. In der Grundschulgruppe findet sich hingegen insgesamt keine signifikante Veränderung ($p = .153$).

Als eine besondere Form des aggressiven Verhaltens wurde die *relationale Aggression* erfasst. Hierbei handelt es sich um ein Verhalten, das darauf abzielt, die soziale Einbindung einer Person zu schädigen. Dies geschieht nicht durch direkte Angriffe, sondern durch indirekte, im Wesentlichen verbale Angriffe. Die relationale Aggression weist inhaltliche Überschneidungen zum oppositionell-

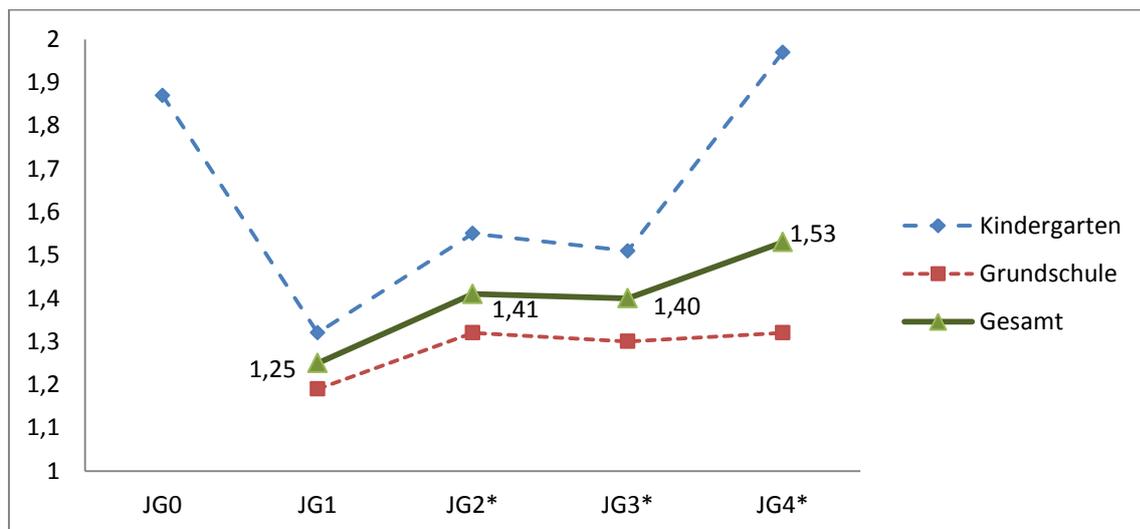
⁴ Gesamtmittelwerte aggressiv-oppositionelles Verhalten ($n = 118$): JG1: 1,35; JG2: 1,43; JG3: 1,35; JG4: 1,48

aggressiven Verhalten auf, da letzteres auch in verbaler Form vorliegen kann. Folgende drei Aussagen (Eigenkonstruktion) kamen bei der Messung zum Einsatz:

1. Das Kind schließt Kinder vom gemeinsamen Spielen aus, wenn es böse auf diese Kinder ist.
2. Es versucht, andere Kinder hinter deren Rücken schlecht zu machen (sagt gemeine Dinge, verbreitet Gerüchte).
3. Es weist andere Kinder an, nicht mit bestimmten Kindern zu spielen oder deren Freund/in zu sein.

Als Antwortkategorien wurden wiederum „1 – nie“ bis „5 – mehrmals täglich“ angeboten. Aus Abbildung 5 ist zu entnehmen, dass das relational aggressive Verhalten aus Sicht der Lehrkräfte über die Jahrgangsstufen hinweg zunimmt. Zwar wird für die Vorschulkinder das höchste Niveau berichtet; In Jahrgangsstufe 1 liegt es aber wieder deutlich niedriger. Zu erwarten ist ein Anstieg des relational aggressiven Verhaltens deshalb, weil es kognitiv anspruchsvoller ist. Die Kinder müssen erst wissen, dass sie andere Kinder nicht nur direkt, sondern auch durch Manipulation ihrer sozialen Einbindung schädigen können. In höheren Altersgruppen sind die kognitiven Voraussetzungen hierfür eher gegeben als bei Jüngeren. Zwischen den beiden Gruppen finden sich ab der zweiten Jahrgangsstufe signifikante ($p < .05$) Unterschiede, nach denen in der Kindergartengruppe mehr relational aggressives Verhalten ausgeübt wird als in der Grundschulgruppe.

Abbildung 5: *Relational aggressives Verhalten nach Jahrgangsstufe und Befragtengruppe (Mittelwerte; * Unterschiede zwischen Gruppen signifikant bei $p < .05$)*



Die Analyse der Veränderung über die Jahrgangsstufen hinweg zeigt eine deutliche Tendenz. Die relationale Aggression verändert sich hochsignifikant von JG1 bis JG4⁵ ($p = .000$). Auf Jahrgangsebene unterscheidet sich der Wert aus Jahrgangsstufe 1 sowohl von Jahrgangsstufe 2 ($p = .002$), als auch von Jahrgangsstufe 4 ($p = .001$). Jahrgangsstufe 2 weicht zudem signifikant von Klassenstufe 3 ($p = .032$) und 4 ($p = .026$) ab und auch die relationale Aggression von JG 3 zu JG4 ($p = .001$) unterscheidet sich. Trotz des geringen Wertes in JG 3 kann hier ein Anstieg der relationalen Aggression über die Zeit verzeichnet werden. Dieses Ergebnis zeigt sich speziell für die Kindergartengruppe. Die Veränderung über die Jahrgangsstufen ist hier insgesamt hochsignifikant ($p = .000$). Die Grundschulgruppe weist bei diesem Konstrukt keine signifikante Veränderung ($p = .205$) auf.

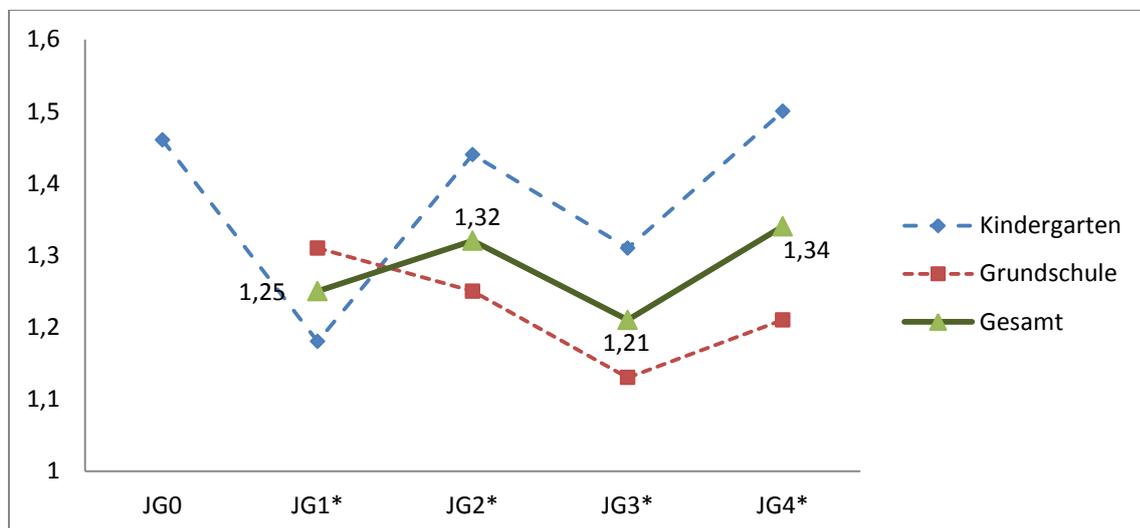
⁵ Gesamtmittelwerte relationale Aggression ($n = 118$): JG1: 1,27; JG2: 1,47; JG3: 1,38; JG4: 1,58

Erfasst wurden zusätzlich nach innen gerichtete Problemverarbeitungsstrategien. Zum einen handelt es sich um das soziale Rückzugsverhalten, zum anderen um Angst/Depressivität. Beide Dimensionen wurden mit Items der „Child Behavior Checklist“ (Döpfner et al., 1994) erfasst. Zur Messung des *sozialen Rückzugs* kamen folgende drei Aussagen zum Einsatz:

1. Das Kind ist lieber allein als mit anderen zusammen.
2. Das Kind zieht sich zurück, nimmt keinen Kontakt zu anderen auf.
3. Das Kind zeigt zu wenig Aktivität, ist zu langsam oder träge.

Die Aussagen konnten von „1 – nie“ bis „3 – häufig“ eingeschätzt werden. Wie Abbildung 6 belegt, gibt es Schwankungen im Ausmaß des sozialen Rückzugs. Besonders in der zweiten und vierten Jahrgangsstufe fällt der Rückzug hoch aus. Für die Kindergartengruppe wird für die Jahrgangsstufen zwei bis vier ein signifikant höheres Rückzugsniveau berichtet als für die Grundschulgruppe; nur in der ersten Jahrgangsstufe verhält es sich umgekehrt.

Abbildung 6: Sozialer Rückzug nach Jahrgangsstufe und Befragtengruppe (Mittelwerte; * Unterschiede zwischen Gruppen signifikant bei $p < .05$)



Die weitere statistische Analyse zum generellen Verlauf des sozialen Rückzugs über die Jahrgangsstufen ergab ein signifikantes Ergebnis⁶ ($p = .015$). Dabei sind die Veränderungen von Zeitpunkt JG1 zu Zeitpunkt JG2 ($p = .046$), sowie von Zeitpunkt JG2 zu JG3 ($p = .000$) und letztendlich auch von JG3 zu JG4 ($p = .026$) statistisch bedeutsam. Der soziale Rückzug scheint sich also systematisch zu verändern, wie auch in der Gruppenanalyse deutlich wird. Die Kindergartengruppe weist eine Signifikanz in der globalen Veränderung ($p = .001$) auf. Während der Mittelwert der Kindergartenkinder von JG1 zu JG4 ansteigt, scheint er in der Grundschulgruppe eher gegenteilig zu verlaufen. Der Gesamtverlauf ist hier ebenfalls signifikant ($p = .002$).

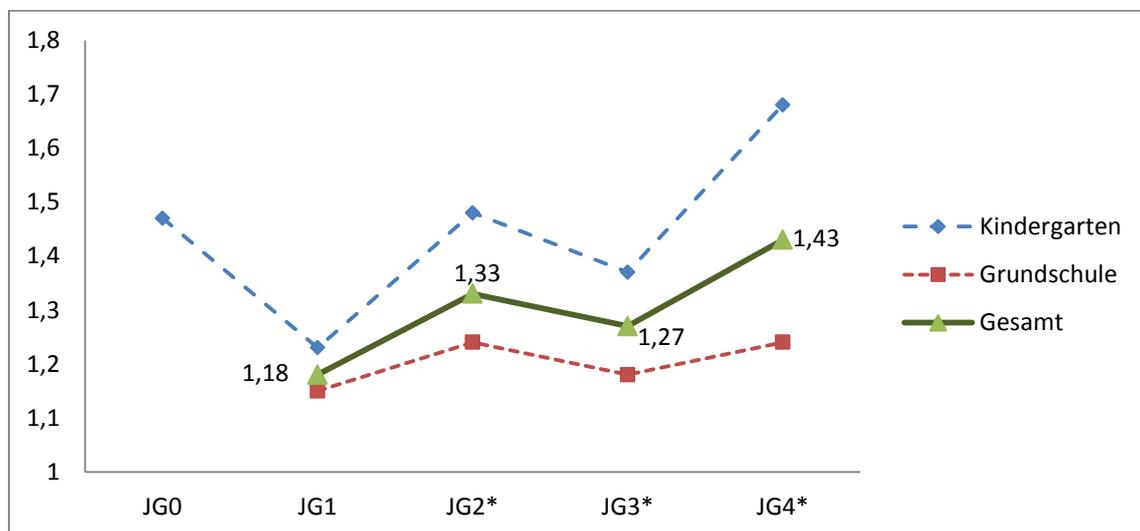
Zur Messung der *Angst/Depressivität* kamen ebenfalls drei Items mit den Antwortvorgaben „1 – nie“ bis „3 – häufig“ zum Einsatz:

1. Ist unglücklich, traurig oder niedergeschlagen.
2. Macht sich zuviel Sorgen.
3. Ist misstrauisch.

⁶ Gesamtmittelwerte sozialer Rückzug ($n = 118$): JG1: 1,29; JG2: 1,38; JG3: 1,23; JG4: 1,31

Auch bei diesem Konstrukt ergibt sich, dass die Kindergartengruppe signifikant höhere Werte aufweist als die Grundschulgruppe, zumindest für die Jahrgangsstufe zwei bis vier (s. Abbildung 7). Entsprechend der Veränderungsanalyse⁷ steigt die Angst/Depressivität der Kinder über die Jahrgangsstufen hinweg signifikant ($p = .001$) an. Dieser verzeichnete Anstieg könnte möglicherweise eine Folge der höheren Stressbelastung durch zunehmenden Leistungsdruck, Lernen oder sozialen Stress sein; insgesamt deckt sich dieser Befund jedoch nicht mit der theoretisch erwarteten Entwicklung. Bei den Erstklässlern (JG1) liegt die Angst/Depressivität signifikant unter dem Niveau der höheren Klassen (JG2: $p = .001$; JG3: $p = .016$; JG4: $p = .001$). JG 2, 3 und 4 unterscheiden sich nicht signifikant voneinander. Der signifikante Anstieg der Angst/Depressivität zeigt sich bei der Einzelanalyse auch in der Kindergartengruppe ($p = .000$). In der Grundschulgruppe ist die Veränderung der Angst/Depressivitätsausprägung über die Jahrgänge hinweg konstant ($p = .277$).

Abbildung 7: Angst/Depressivität nach Jahrgangsstufe und Befragtengruppe (Mittelwerte; * Unterschiede zwischen Gruppen signifikant bei $p < .05$)



Zusammenfassung

Die Auswertungen zur Entwicklung über die Jahrgangsstufen ergeben zwei zentrale Befunde: Erstens verändern sich die Konstrukte Hyperaktivität und sozial-emotionale Kompetenz nicht über die Zeit, wobei sich jedoch zumindest für die Hyperaktivität eine ansteigende, wenn auch nicht signifikante Tendenz erkennen lässt. Für die anderen Konstrukte sind signifikante, mit der Jahrgangsstufe verbundene Veränderungen feststellbar. Dabei gibt es für die relationale Aggression und die Angst/Depressivität einen sukzessiven Anstieg über die Zeit; beim oppositionell-aggressiven Verhalten lässt sich ebenfalls eine tendenziell über die Jahrgangsstufen ansteigende Veränderung verzeichnen, wobei der Wert in Jahrgangsstufe 3 einen Ausreißer nach unten darstellt. Der soziale Rückzug verändert sich ebenfalls statistisch bedeutsam über die verschiedenen Jahrgangsstufen, allerdings lässt sich hier keine eindeutig ansteigende Tendenz erkennen. Er verläuft vielmehr in einer Auf- und Abbewegung, da jeder Wechsel der Jahrgangsstufe mit einem signifikant unterschiedlichen Rückzugsniveau einhergeht.

⁷ Gesamtmittelwerte Angst/Depressivität ($n = 118$): JG1: 1,19; JG2: 1,34; JG3: 1,31; JG4: 1,38

Die Kindergarten- und die Grundschulgruppe weisen stark unterschiedliche, teilweise sogar gegenläufige Entwicklungen in den Konstrukten auf. Bezüglich der Hyperaktivität ist bei den Kindergartenkindern ein signifikanter Anstieg über die Zeit zu verzeichnen, wohingegen der Mittelwert der Grundschüler in der 4. Klasse signifikant geringer ist als in der ersten Klasse. Dies führt in der Folge dazu, dass der Gesamtverlauf als Aggregat aus beiden Gruppen relativ stabil ist. Bei der sozial-emotionalen Kompetenz verhält es sich ähnlich. Während hier jedoch die Grundschüler einen signifikanten Anstieg über die Jahrgangsstufen aufweisen, lässt sich für die Kindergartenkinder kein signifikanter Effekt feststellen. Entsprechend wird auch der Gesamttrend nicht signifikant. Sowohl für das oppositionell-aggressive Verhalten und die relationale Aggression, als auch für die Angst/Depressivität ergeben sich bei der Kindergartengruppe signifikante Zunahmen; bei der Grundschulgruppe lassen sich hingegen keine Veränderungen erkennen. Die signifikanten Gesamtanstiege scheinen also vor allem aus den Ergebnissen der Kindergartengruppe zu resultieren. Im Fall des sozialen Rückzugs sind sowohl der Gesamtverlauf, als auch beide Gruppenverläufe signifikant. Dabei nimmt der Wert der Kindergartengruppe tendenziell zu, wohingegen der soziale Rückzug der Grundschüler tendenziell eher abnimmt. Das Aggregat aus beiden wird zudem signifikant; allerdings lässt sich hier keine Richtung der Veränderung festlegen. Eine Übersicht über die Verläufe der verschiedenen Konstrukte liefert Tabelle 2.

Tabelle 2: Übersicht über die tendenziellen Verläufe der Konstrukte über die Jahrgangsstufen nach Einschätzung der Lehrer (+ =zunehmend, - =abnehmend, **n.s.** = keine Veränderungen über die Verläufe, +/- = zunächst ansteigend, dann abnehmend)

Konstrukt	Gesamt	Kindergartengruppe	Grundschulgruppe
Hyperaktivität	n.s.	+	-
Sozial-emotionale Kompetenz	n.s.	n.s.	+
Oppositionell-aggressives Verhalten	+	+	n.s.
Relationale Aggression	+	+	n.s.
Sozialer Rückzug	+/-	+	-
Angst/Depressivität	+	+	n.s.

Das zweite Ergebnis ist, dass die Kindergartengruppe bei fast allen Konstrukten höhere Werte aufweist als die Grundschulgruppe, bei den positiven wie bei den negativen Konstrukten. Wie sich dieser Effekt erklären lässt, kann hier nicht mit Sicherheit gesagt werden. Zu beachten ist allerdings, dass letztlich nur wenige Lehrkräfte für die Einschätzungen verantwortlich sind. Wenn eine Gruppe an Lehrkräften oder einzelne Lehrkräfte zu extremeren Urteilen neigen, dann schlägt sich dies bei dieser kleinen Stichprobe in den Ergebnissen nieder. Dass es sich um einen Lehrkräfteeffekt handeln könnte, wird durch zusätzliche Auswertungen der Elternangaben bestätigt. In diesen findet sich zu keinem der betrachteten Konstrukte in keiner Jahrgangsstufe ein signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen, wie die nachfolgenden Analysen zeigen.

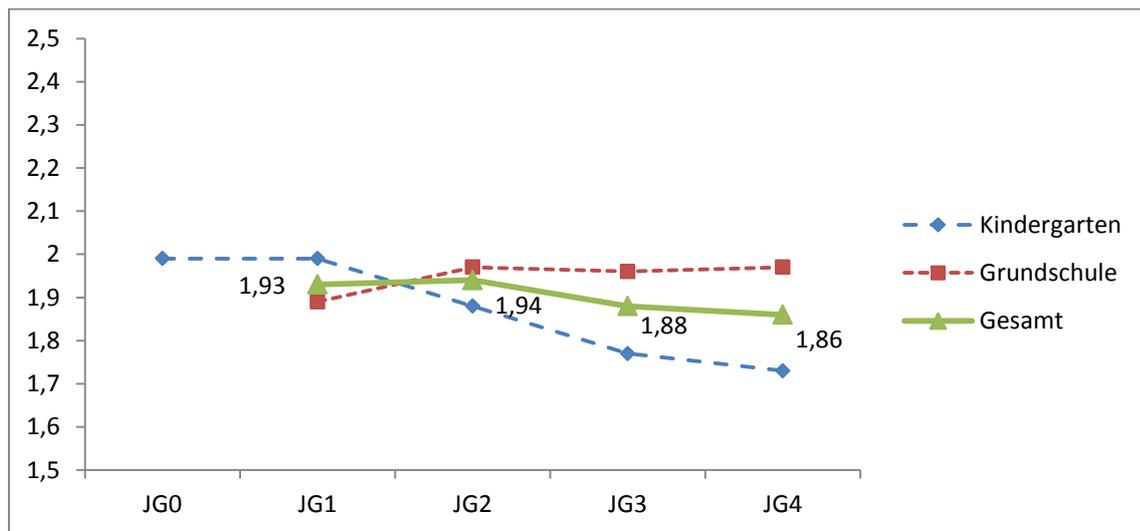
4.2 Entwicklung über die Jahrgangsstufen nach Einschätzung der Eltern

Neben der Einschätzung der Erzieher/Lehrkräfte wurde auch das Urteil der Eltern bezüglich der Konstrukte mit einem nahezu identischen Fragebogen erhoben. Die diversen Faktoren der sozio-emotionalen Entwicklung wurden dabei mit denselben Items abgefragt. Die Angaben beziehen sich auch hier auf die letzten vier Wochen. Das Vorgehen bei der statistischen Analyse entspricht dem der Lehreranalysen. Für die Varianzanalyse mit Messwiederholung wurden nur die gültigen Fälle mit ein-

bezogen ($n = 58$), gleiches gilt für die separate Analyse der Kindergartenkinder ($n = 19$) und der Grundschulgruppe ($n = 39$). Die aus der Einschränkung der Stichprobe resultierenden abweichenden Gesamtmittelwerte sind als Fußnote vermerkt.

Die mittlere Beurteilung der Eltern für das Konstrukt Hyperaktivität/Spielausdauer ist in Abbildung 8 dargestellt. Hieran lässt sich bereits erkennen, dass alle drei Linien nur geringe Schwankungen über die Jahrgangsstufen aufweisen. Insbesondere die Gesamtmittelwerte sind sehr stabil und der Bereich, in dem sich die Werte bewegen, ist sehr gering.

Abbildung 8: *Hyperaktivität/Spielausdauer nach Jahrgangsstufe und Befragtengruppe (Mittelwerte)*

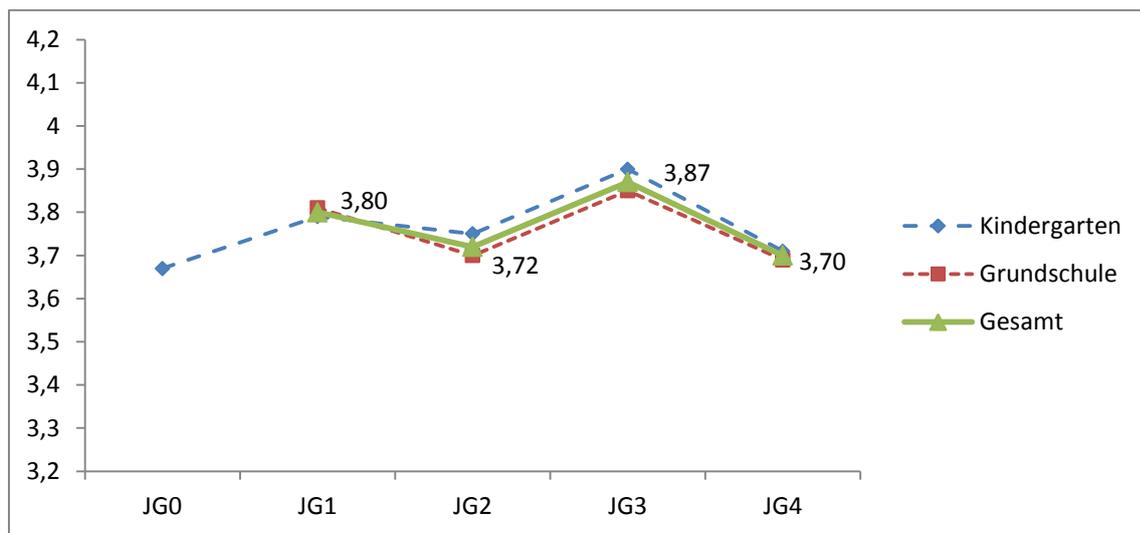


Die Analyse der Veränderung ergibt zudem keine signifikanten Veränderungen über die Jahrgangsstufen hinweg – weder für die Gesamtmittelwerte⁸, noch für Kindergarten- und Grundschulgruppe getrennt. Dieses Ergebnis deckt sich weitgehend mit den Befunden aus den Lehrereinschätzungen.

Die sozial-emotionale Kompetenz verläuft weniger gleichförmig, wie Abbildung 9 veranschaulicht. Die höchste Kompetenz wird über beide Gruppen hinweg den Drittklässlern beigemessen, in der vierten Jahrgangsstufe fällt die Kompetenz wieder ab.

⁸ Gesamtmittelwerte Hyperaktivität ($n = 58$): JG1: 1,85; JG2: 1,95; JG3: 1,81; JG4: 1,94

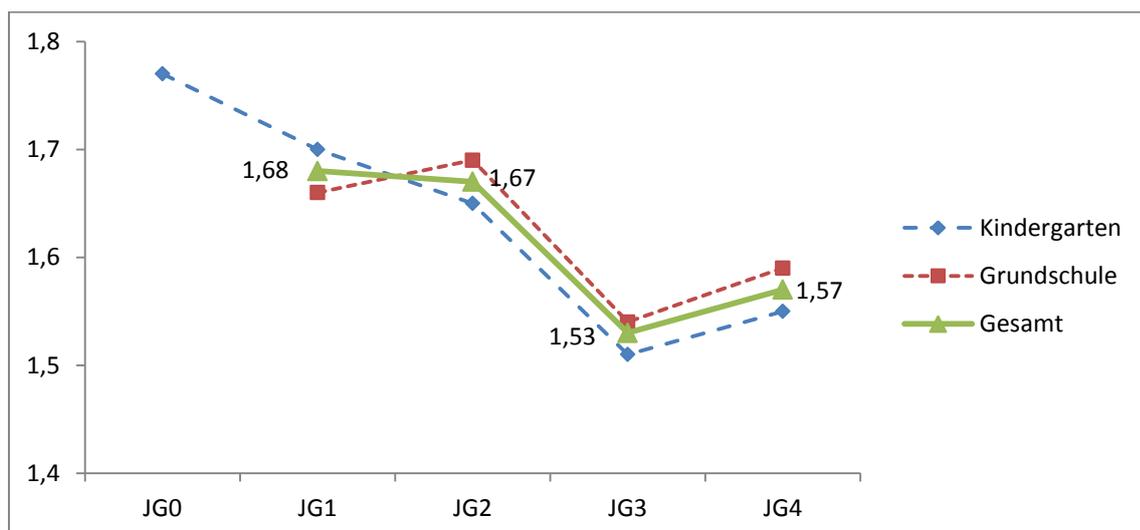
Abbildung 9: Sozial-emotionale Kompetenz nach Jahrgangsstufe und Befragengruppe (Mittelwerte)



Die Veränderung der Gesamtmittelwerte⁹ ist nicht signifikant ($p = .107$), lediglich Jahrgang 3 und 4 unterscheiden sich ($p = .032$). Die Kindergartengruppe weist insgesamt statistisch bedeutsame Veränderungen auf ($p = .018$). In der Grundschulgruppe ist der Verlauf konstant über die Jahrgangsstufen ($p = .735$). Das Lehrerurteil hinsichtlich dieses Konstrukts fiel insgesamt ebenfalls nicht signifikant aus, allerdings ergaben sich Unterschiede in der Grundschulgruppe, wohingegen die Kindergartengruppe hier unverändert blieb.

Das nächste erhobene Konstrukt ist das oppositionell-aggressive Verhalten. Wie Abbildung 10 zu entnehmen ist, scheint die Ausprägung des Konstrukts über die Jahrgangsstufen hinweg tendenziell abzunehmen; sie verhält sich im Vergleich zur Lehrereinschätzung also gegenläufig.

Abbildung 10: oppositionell-aggressives Verhalten nach Jahrgangsstufe und Befragengruppe (Mittelwerte)

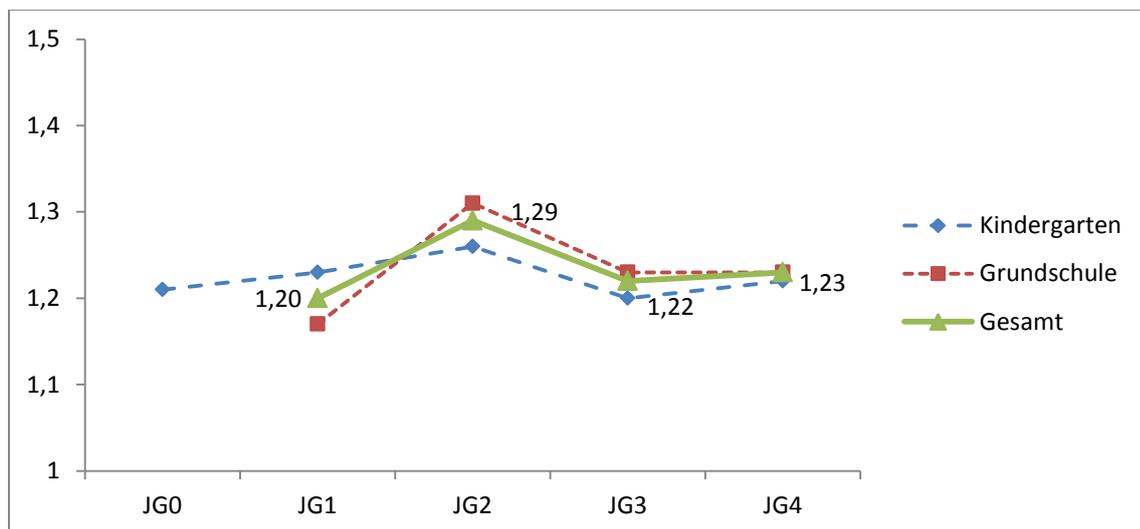


⁹ Gesamtmittelwerte Sozial-emotionale Kompetenz ($n = 58$): JG1: 3,78; JG2: 3,77; JG3: 3,95; JG4: 3,73

Die Tendenz der Gesamtmittelwerte¹⁰ verändert sich signifikant über die Zeit ($p = .005$), wobei vor allem der Wert in JG3 einen Ausreißer darstellt. Er liegt signifikant niedriger als das Niveau aus JG 2 ($p = .003$) und JG 1 ($p = .002$). Der Verlauf der Kindergartengruppe wird zu keinem Zeitpunkt signifikant ($p = .544$), in der Grundschulgruppe ist jedoch ein signifikanter Rückgang zu verzeichnen ($p = .002$). JG 3 weicht hier sowohl von JG 1 ($p = .007$) als auch von JG 2 ($p = .000$) ab und JG 4 unterscheidet sich ebenfalls von JG 3 ($p = .022$) und JG2 ($p = .019$).

Die Schwankungen hinsichtlich der Einschätzung der relationalen Aggression durch die Eltern sind relativ gering. Die Unterschiede in den Gesamtmittelwerten sind nur geringfügig (vgl. Abbildung 11). Auffällig ist zudem, dass kein Mittelwert über 1,3 liegt, laut Aussage der Eltern üben die untersuchten Kinder also fast nie relational aggressives Verhalten aus. Diese Einschätzung könnte einerseits mit der sozialen Erwünschtheit begründet werden, andererseits könnte man auch vermuten, dass relationale Aggression vor allem im Umgang mit Gleichaltrigen eingesetzt wird. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Lehrkräfte Formen dieses Verhaltens bemerken, wäre demnach entsprechend höher als im familiären Kontext.

Abbildung 11: *relationale Aggression nach Jahrgangsstufe und Befragtengruppe (Mittelwerte)*



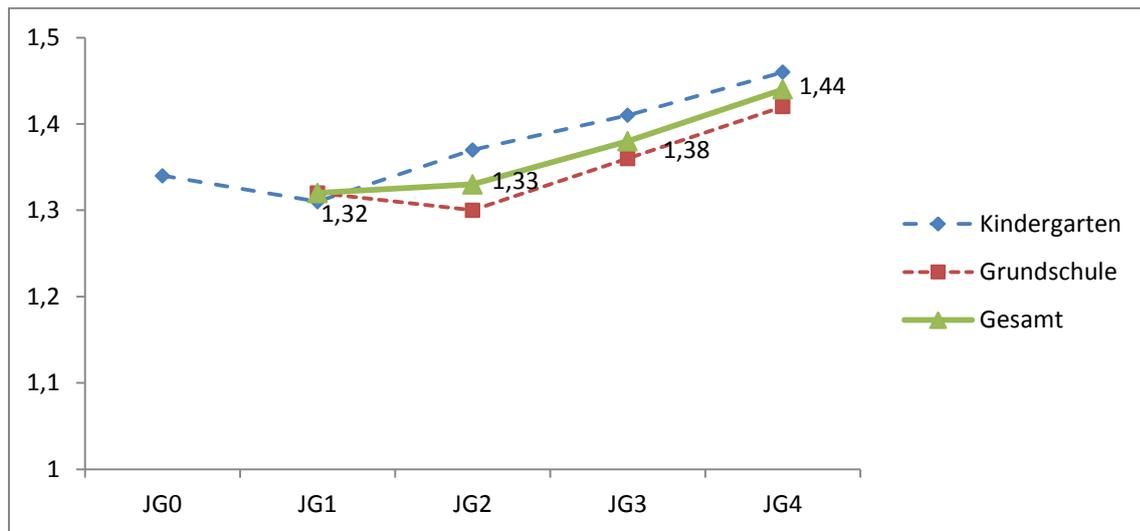
Die Gesamtmittelwerte¹¹ der gültigen Fälle zeigen keine signifikante Veränderung über die Jahrgangsstufen ($p = .064$). Allerdings liegt eine statistisch bedeutsame Abweichung von JG 2 zu JG 1 ($p = .036$) und JG 3 ($p = .032$) vor. Auch für die Kindergartengruppe allein lassen sich keinerlei Signifikanzen ($p = .516$) feststellen. Die Grundschulgruppe weist eine Veränderung von JG 1 zu JG 2 ($p = .011$) auf, wodurch auch der Gesamtverlauf signifikant wird ($p = .029$). Für beide Gruppen zusammengefasst lässt sich aber für die relationale Aggression kein Anstieg verzeichnen, was den Ergebnissen aus den Lehrerurteilen widerspricht.

Im Bereich der nach innen gerichteten Problemverarbeitungsstrategien ergibt sich für den sozialen Rückzug über die Jahrgangsstufen eine ansteigende Tendenz (Abbildung 12).

¹⁰ Gesamtmittelwerte oppositionell-aggressives Verhalten ($n = 57$): JG1: 1,69; JG2: 1,71; JG3: 1,53; JG4: 1,60

¹¹ Gesamtmittelwerte relationale Aggression ($n = 57$): JG1: 1,20; JG2: 1,31; JG3: 1,19; JG4: 1,27

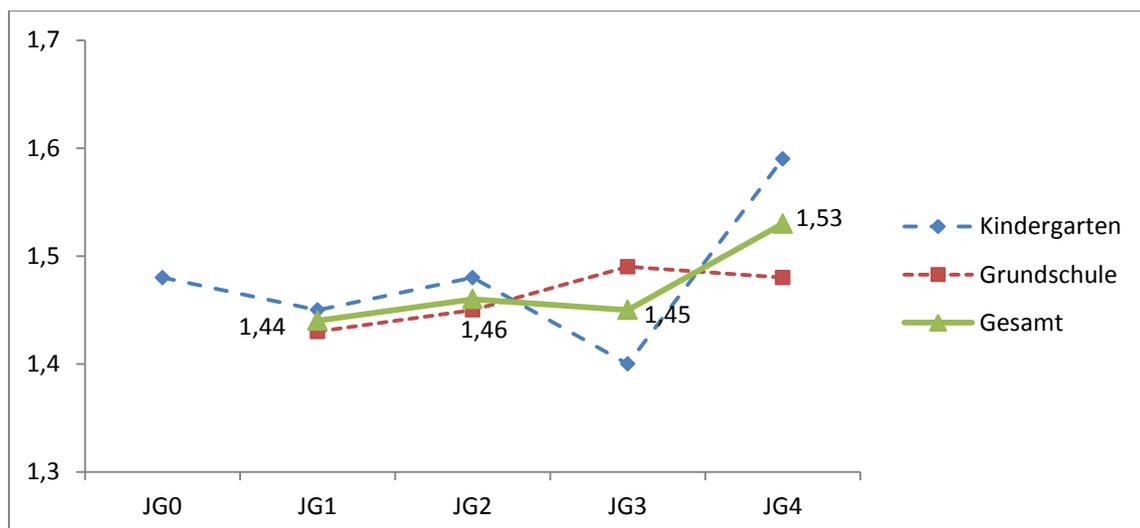
Abbildung 12: sozialer Rückzug nach Jahrgangsstufe und Befragten­gruppe (Mittelwerte)



Betrachtet man die Veränderung insgesamt¹² lässt sich ein signifikanter Anstieg zu Jahrgangsstufe 4 verzeichnen ($p = .003$). Der Gesamtmittelwert aus JG 4 liegt also deutlich höher als die aus JG 1 ($p = .028$), JG 2 ($p = .001$) oder JG 3 ($p = .016$). Ein ebenso signifikanter Anstieg liegt für die Kindergarten­gruppe ($p = .038$) und die Grundschul­gruppe ($p = .013$) vor. Die ansteigende Tendenz aus dem Lehrerurteil wird somit durch die Eltern bestätigt.

Abbildung 13 zeigt die Mittelwerte des Konstrukts Angst/Depressivität. Es ist erkennbar, dass sich der anfangs eher stabile Verlauf ab JG 3 verändert. Die Mittelwerte der Kindergarten- und der Grundschul­gruppe verlaufen nicht mehr parallel, wobei in Jahrgangsstufe 3 zunächst die Grundschul­gruppe ein höheres Maß an Angst/Depressivität aufweist. In der 4. Jahrgangsstufe verhält es sich umgekehrt.

Abbildung 13: Angst/Depressivität nach Jahrgangsstufe und Befragten­gruppe (Mittelwerte)



Die Gesamtmittelwerte¹³ weisen eine signifikante ($p = .017$) Veränderung über die vier Jahrgangsstufen auf. Dabei sticht insbesondere der letzte Mittelwert (JG 4) als besonders hoch hervor. JG 1 ($p =$

¹² Gesamtmittelwerte sozialer Rückzug ($n = 58$): JG1: 1,34; JG2: 1,29; JG3: 1,34; JG4: 1,48

¹³ Gesamtmittelwerte Angst/Depressivität ($n = 54$): JG1: 1,50; JG2: 1,44; JG3: 1,47; JG4: 1,63

.011), JG 2 ($p = .011$) und JG 3 ($p = .010$) liegen signifikant unter diesem Wert. Betrachtet man die globalen Entwicklungen der beiden Gruppen im Einzelnen, lässt sich keine statistische Bedeutsamkeit feststellen (Kindergartengruppe: $p = .059$; Grundschulgruppe: $p = .152$). Diese Befunde sind tendenziell mit den Ergebnissen der Lehrerfragebögen konsistent.

Zusammenfassung

Neben der Überprüfung der Veränderung über die Jahrgangsstufen wurden auch die Abweichungen zwischen der Kindergarten- und der Grundschulgruppe für jeden Zeitpunkt untersucht. Dabei ergaben sich für keine Jahrgangsstufe und für keines der Konstrukte signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen. Die aus dem Elternurteil hervorgehenden tendenziellen Verläufe der Konstrukte über die Jahrgangsstufen hinweg sind in Tabelle 3 zusammengefasst.

Tabelle 3: Übersicht über die tendenziellen Verläufe der Konstrukte über die Jahrgangsstufen nach Einschätzung der Eltern (+ =zunehmend, - =abnehmend, **n.s.** = keine Veränderungen über die Verläufe, +/- = zunächst ansteigend, dann abnehmend)

Konstrukt	Gesamt	Kindergartengruppe	Grundschulgruppe
Hyperaktivität	n.s.	n.s.	n.s.
Sozial-emotionale Kompetenz	n.s.	+/-	n.s.
Oppositionell-aggressives Verhalten	-	n.s.	-
Relationale Aggression	n.s.	n.s.	+
Sozialer Rückzug	+	+	+
Angst/Depressivität	+	n.s.	n.s.

Die Einschätzungen durch die Lehrkräfte und die Eltern ergeben eine weitgehende Kongruenz in den globalen Verläufen der Konstrukte. So scheinen insbesondere die Hyperaktivität und die sozial-emotionale Kompetenz über die Jahrgangsstufen hinweg stabil zu bleiben. Bei der Ausprägung von Angst und Depressivität ist über beide Urteiler hinweg eine ansteigende Tendenz zu verzeichnen, für den sozialen Rückzug zeigt sich beim Elternurteil und beim Lehrerurteil bezüglich der Kindergarten-gruppe eine ansteigende Tendenz. Hinsichtlich des oppositionell-aggressiven Verhaltens geben Lehrer und Eltern allerdings diametral entgegengesetzte Einschätzungen ab. Während das Konstrukt aus Lehrersicht eher einen ansteigenden Verlauf aufweist, nimmt das oppositionell-aggressive Verhalten im Elternurteil über die Jahrgangsstufen hinweg tendenziell ab. Hier sollte berücksichtigt werden, dass das Lehrerurteil aus verschiedenen Gründen womöglich eine zuverlässigere Quelle darstellt. Neben der größeren Stichprobe lässt sich hier vor allem der Kontext als Erklärung anführen. Während Konstrukte wie Hyperaktivität oder sozial-emotionale Kompetenz kontextübergreifend zu beobachten sind, könnte oppositionell-aggressives Verhalten insbesondere in sozialen Situationen mit Gleichaltrigen und durch sozialen Stress (z.B. Mobbing, Konflikte) ausgelöst werden. Darüber hinaus haben Eltern eine eingeschränktere Vergleichsgrundlage als Lehrer, die jedes Kind der Klasse bei der Beurteilung mit jedem Mitschüler in Beziehung setzen können. Des Weiteren sind diese Verhaltensweisen meist eindeutig von den Lehrern registrierbar, was eine gewisse Objektivität in Bezug auf die Einschätzung gewährleistet. Dies gilt ebenso für die relationale Aggression, für die die Lehrkräften eine signifikante Zunahme berichten; die Eltern geben über alle Jahrgangsstufen an, dass kaum relationales Verhalten seitens der Kinder auftritt.

4.3 Beurteilerübereinstimmung

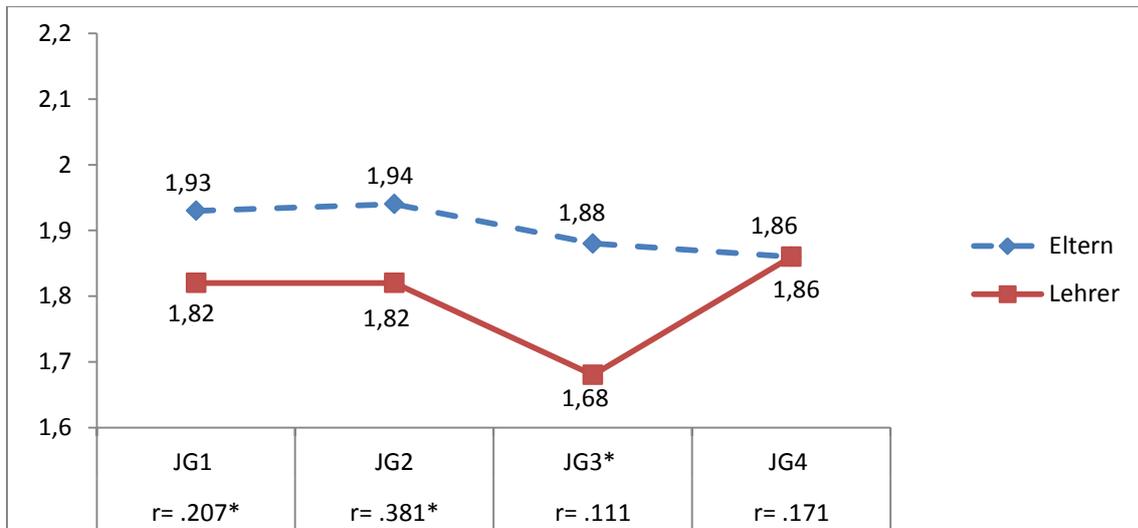
Die vorangegangenen Auswertungen machen bereits deutlich, dass es Übereinstimmungen aber auch Unterschiede zwischen Lehrer- und Elternangaben gibt. In diesem Abschnitt soll der Zusammenhang zwischen den Urteilen weiter untersucht werden. Nachfolgend werden dabei lediglich die Gesamtmittelwerte betrachtet, die Unterscheidung zwischen Kindergarten- und Grundschulgruppe soll aus Gründen der Übersichtlichkeit entfallen. Um die Übereinstimmung der Beurteiler einschätzen zu können, wurde aufgrund der intervallskalierten Variablen der Korrelationskoeffizient nach Pearson berechnet. Er gibt an, wie stark die Werte von Eltern und Lehrkräften in den verschiedenen Jahrgangsstufen zusammenhängen. Ein Wert von +1 weist auf eine perfekte Übereinstimmung bei beiden Beurteilern hin, ein Wert von 0 bedeutet, dass es keinen Zusammenhang zwischen beiden Urteilen gibt. Negative Werte zeigen einen entgegengesetzten Verlauf an. Des Weiteren ist zu beachten, dass für die Korrelation lediglich gültige „Datenpaare“ einbezogen werden. Es werden also nur diejenigen Fälle berücksichtigt, für die sowohl ein Eltern- als auch ein Lehrerurteil vorliegen. Da allgemein weniger Elternurteile zur Verfügung stehen, verringert sich die Lehrerstichprobe. Die in den Graphiken dargestellten Mittelwerte beziehen sich jedoch auf die Gesamtstichprobe. Die Korrelationen sind unterhalb der Abbildung, die Fallzahlen in den zugehörigen Fußnoten vermerkt. Die Vorschüler (JG) bleiben aufgrund der kleinen Stichprobe unberücksichtigt.

Im Bereich der externalisierenden Problembereiche wurden das oppositionell-aggressive Verhalten und die relationale Aggression erhoben. Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, berichten die Eltern eine Abnahme des oppositionell-aggressiven Verhaltens über die Jahrgangsstufen und ein sehr niedriges, stabiles Niveau im Bereich der relationalen Aggression. Da diese Ergebnisse aus oben genannten Gründen eine geringe Verlässlichkeit bieten, wurden beide Konstrukte von der nachfolgenden Analyse ausgeschlossen.

Für die Hyperaktivität berichten sowohl Eltern als auch Lehrer einen konstanten Verlauf über die Jahrgangsstufen. Dabei ergeben sich dennoch Unterschiede in den Mittelwertenvon von JG 1 bis JG 3. Es fällt auf, dass die Eltern ihre Kinder über die gesamte Grundschulzeit hinweg als stärker hyperaktiv einschätzen als die Lehrer es tun. In JG 3 sind die Differenzen in den Mittelwerten signifikant. Die Korrelation¹⁴ der Urteile bezüglich dieses Konstrukts ist in der ersten ($p = .006$) und in der zweiten ($p = .000$) Jahrgangsstufe signifikant. Dabei ist der lineare Zusammenhang in der ersten Klasse als gering einzustufen ($r_{JG1} = .207$), wohingegen er in der zweiten Klasse moderat bis gut ist ($r_{JG2} = .381$).

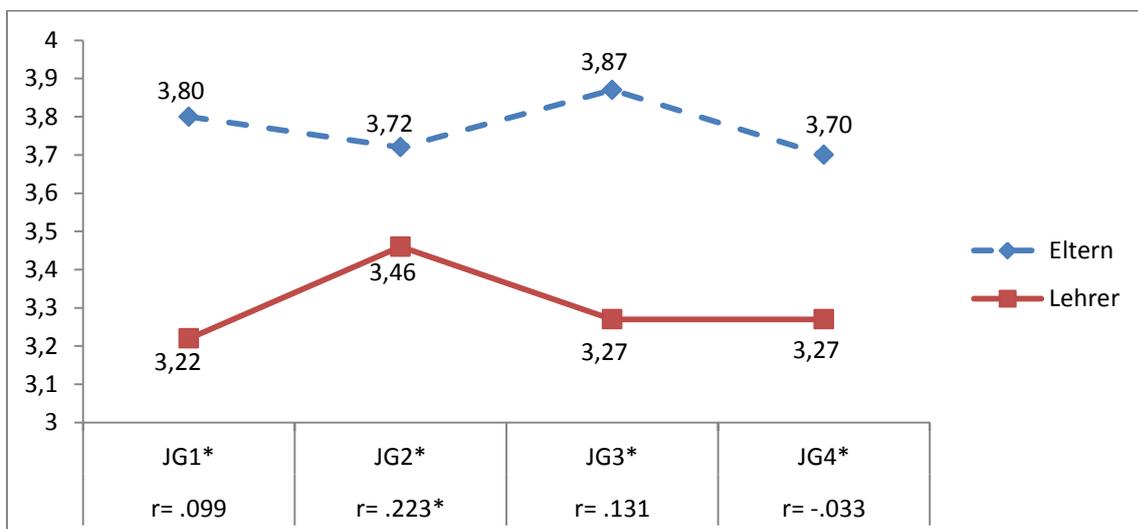
¹⁴ $n_{JG1} = 172$; $n_{JG2} = 133$; $n_{JG3} = 124$; $n_{JG4} = 130$

Abbildung 14: Hyperaktivität nach Jahrgangsstufe und Beurteilergruppe (Mittelwerte; * Unterschiede zwischen Gruppen/Korrelation signifikant bei $p < .05$)



Auch die sozial-emotionale Kompetenz wurde von beiden Beurteilern als stabiles Konstrukt beurteilt. Abbildung 15 zeigt, dass die Eltern die sozial-emotionale Kompetenz ihrer Kinder zu jedem Zeitpunkt bedeutend höher einschätzen als die Lehrer.

Abbildung 15: Sozial-emotionale Kompetenz nach Jahrgangsstufe und Beurteilergruppe (Mittelwerte; * Unterschiede zwischen Gruppen/Korrelation signifikant bei $p < .05$)

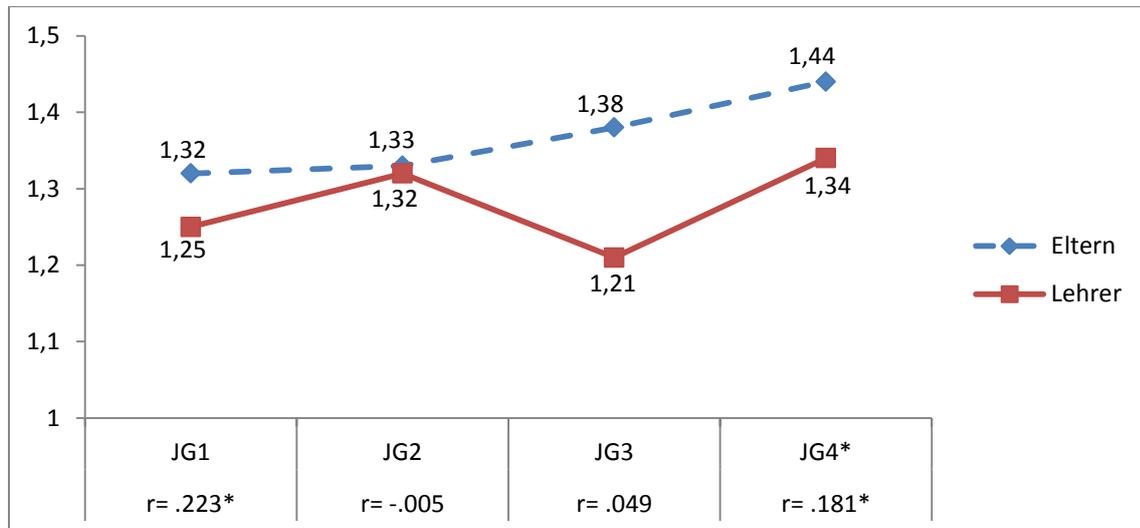


Insgesamt liegt keiner der Mittelwerte unter dem Skalenwert von 3 – „mehrmals pro Woche“, die sozial-emotionale Kompetenz der Kinder wurde also als relativ hoch beurteilt. Der Korrelationskoeffizient¹⁵ wird nur zum zweiten Zeitpunkt signifikant ($p = .010$), der hier gefundene Zusammenhang zwischen den Beurteilungen durch die Lehrer und die Eltern ist jedoch eher gering ($r_{JG2} = .223$).

Im Bereich des sozialen Rückzugs ergeben sich für die Dritt- und Viertklässler signifikante Diskrepanzen in der Einschätzung (s. Abbildung 16). Auch bei diesem Konstrukt, sowie bei der Angst/Depressivität (s. Abbildung 17) berichten die Eltern höhere Werte als die Lehrer.

¹⁵ $n_{JG1} = 171$; $n_{JG2} = 132$; $n_{JG3} = 124$; $n_{JG4} = 130$

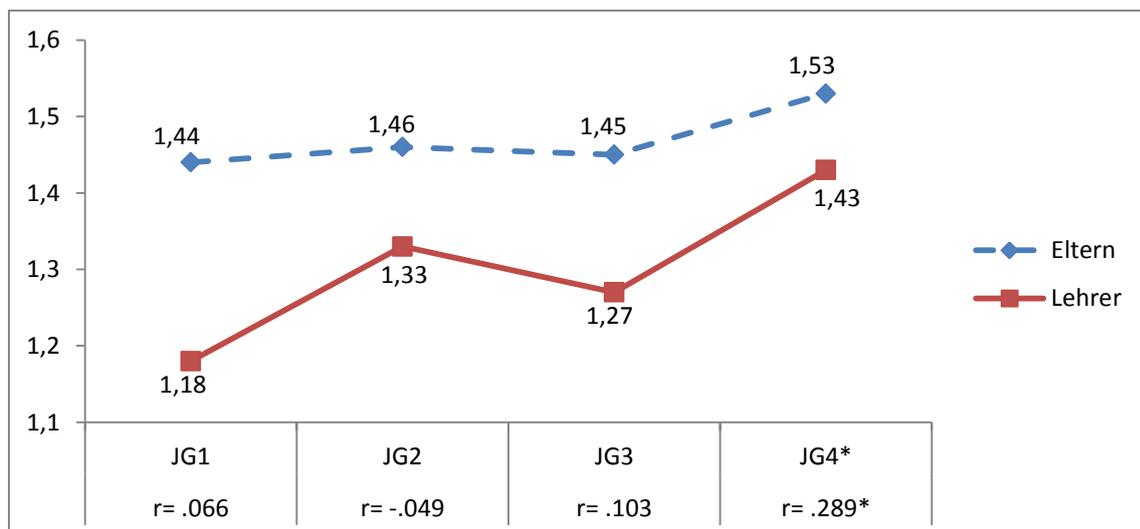
Abbildung 16: sozialer Rückzug nach Jahrgangsstufe und Beurteilergruppe (Mittelwerte;
 * Unterschiede zwischen Gruppen/Korrelation signifikant bei $p < .05$)



Der korrelative Zusammenhang¹⁶ zwischen Lehrer- und Elternurteil hinsichtlich des sozialen Rückzugs wird in der ersten ($p = .003$) und in der vierten ($p = .039$) Jahrgangsstufe signifikant. Die vorhandenen Übereinstimmungen sind dennoch eher gering ($r_{JG1} = .223$; $r_{JG4} = .181$).

Die beurteilerübergreifende ansteigende Tendenz von Angst und Depressivität über die Jahrgangsstufen verdeutlicht Abbildung 17. Dennoch liegt auch hier der Mittelwert aus der Lehrerbeurteilung von JG 1 bis JG 4 signifikant unter den Werten des Elternurteils.

Abbildung 17: Angst/Depressivität nach Jahrgangsstufe und Beurteilergruppe (Mittelwerte;
 * Unterschiede zwischen Gruppen/Korrelation signifikant bei $p < .05$)



Das Lehrer- und das Elternurteil korrelieren in der vierten Jahrgangsstufe signifikant miteinander ($p = .001$). Das Ausmaß der Korrelation¹⁷ ist als moderat einzustufen ($r_{JG4} = .289$).

¹⁶ $n_{JG1} = 172$; $n_{JG2} = 133$; $n_{JG3} = 125$; $n_{JG4} = 130$

¹⁷ $n_{JG1} = 170$; $n_{JG2} = 133$; $n_{JG3} = 126$; $n_{JG4} = 129$

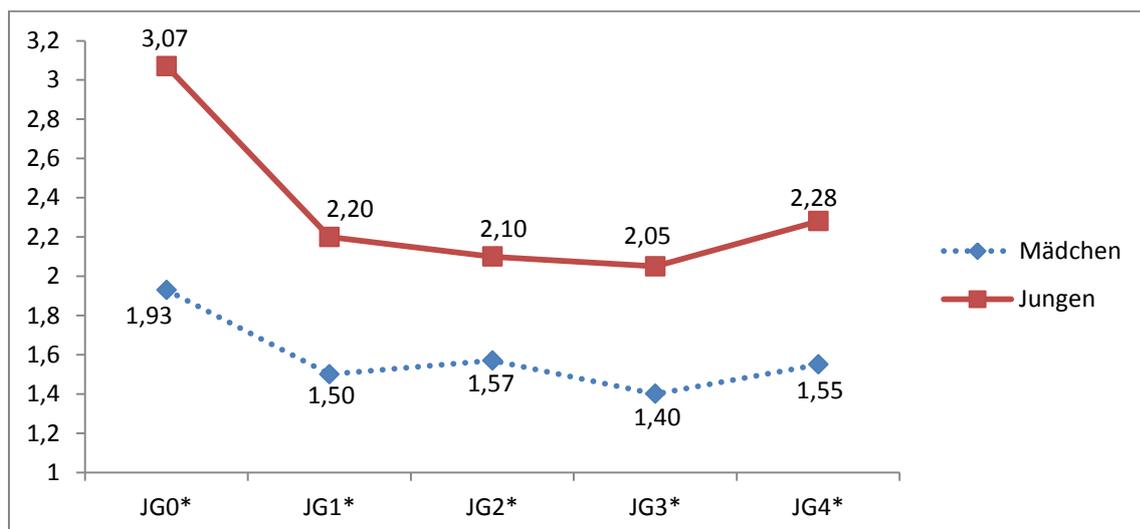
Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Eltern bei der Beurteilung ihrer Kinder zu extremeren Werten neigen als die Lehrkräfte. Insgesamt betrachtet ist die Beurteilerübereinstimmung eher gering. Lediglich zu vereinzelt Zeitpunktschätzen Lehrer und Eltern die Kinder ähnlich ein. Dennoch sind die Korrelationen auch zu diesen Zeitpunkten eher moderat. Lehrer/Erzieher und Eltern beurteilen also die gleiche Stichprobe an Kindern unterschiedlich. Dieses Phänomen wird auch im Manual des „Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder“ (Döpfner et al., 1993) thematisiert. Als Erklärung für die geringen Korrelationen zwischen den Beurteilungen durch verschiedene Bezugspersonen wird hier vor allem die Variabilität der Verhaltensweisen in Abhängigkeit von unterschiedlichen sozialen Kontexten angeführt (Achenbach, 1983; zit. nach Döpfner et al., 1993). Die Urteilskompetenz der Erzieher wird aufgrund ihrer Ausbildung und der ständigen Interaktion mit einer großen Zahl an Kindern im Vergleich zu den Eltern höher eingeschätzt (Döpfner et al., 1993). Aus diesen Gründen und aufgrund der größeren Stichprobe wird für die nachfolgenden Auswertungen lediglich das Lehrerurteil berücksichtigt.

4.4 Geschlechtsspezifische Auswertungen

Im Folgenden wird die Stichprobe auf Geschlechterunterschiede bezüglich der einzelnen Konstrukte untersucht. Dazu wurden die Mittelwerte aus dem Lehrerurteil für jede Jahrgangsstufe nach Geschlecht getrennt miteinander verglichen, um systematische Abweichungen zu identifizieren. Im Bereich der Hyperaktivität zeichnen sich über alle Jahrgangsstufen hinweg bedeutende Unterschiede zwischen den Geschlechtern ab. So werden die Jungen zu jedem Zeitpunkt als hyperaktiver eingeschätzt, als die Mädchen (s. Abbildung 18).¹⁸

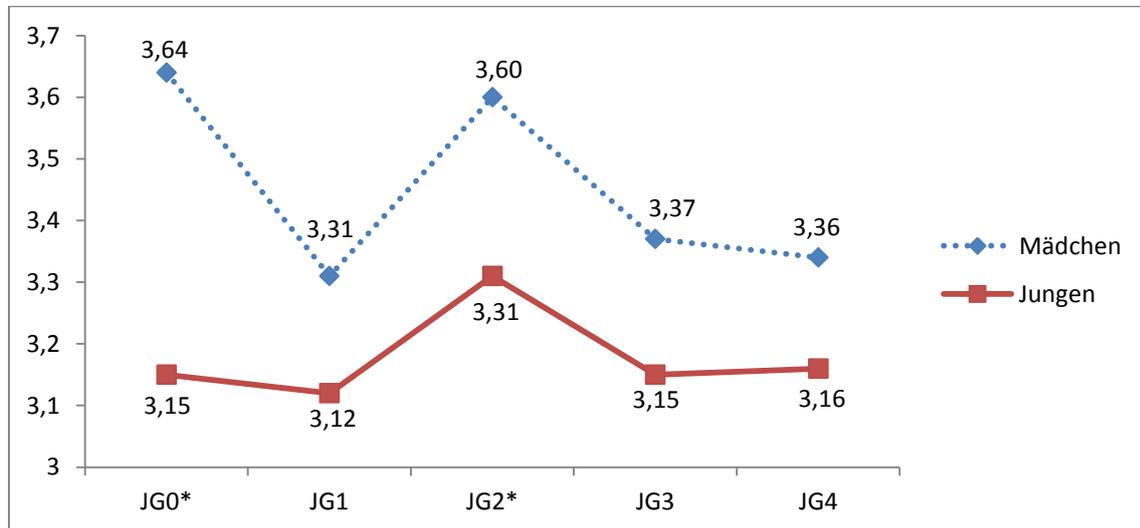
Abbildung 18: Hyperaktivität nach Jahrgangsstufe und Geschlecht (Mittelwerte; * Unterschiede zwischen Gruppen signifikant bei $p < .05$)



¹⁸ Die Veränderungsanalyse für Hyperaktivität nach Geschlechtern getrennt ergab keine signifikanten Veränderungen über die Jahrgangsstufen (♀ : $p = .208$; ♂ : $p = .090$).

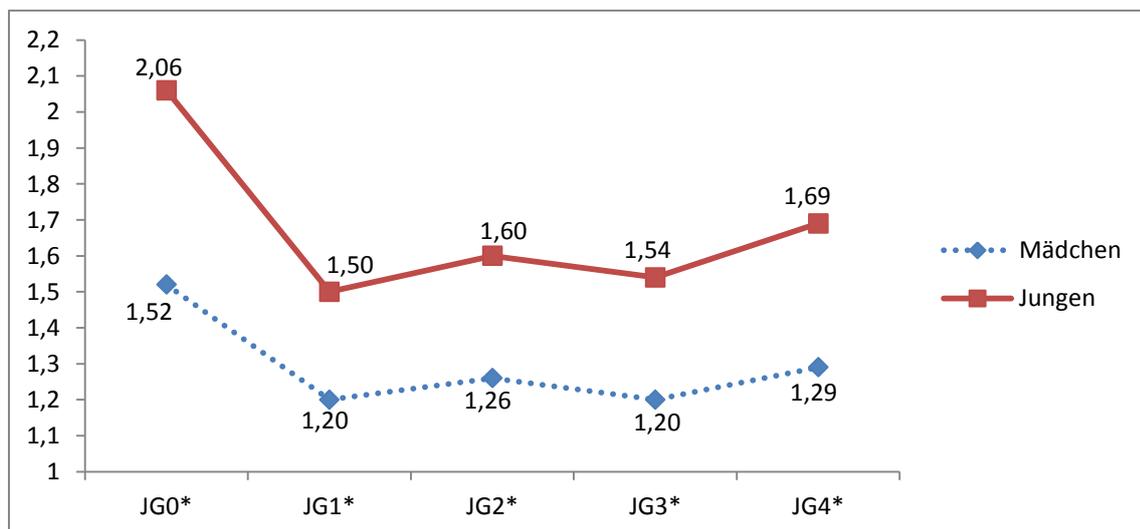
Wie Abbildung 19 zu entnehmen ist, werden Mädchen hinsichtlich der sozial-emotionalen Kompetenz konstant besser eingeschätzt als Jungen. Die Mittelwertunterschiede werden allerdings nur im Vorschulalter, sowie in der zweiten Jahrgangsstufe signifikant.¹⁹

Abbildung 19: Sozial-emotionale Kompetenz nach Jahrgangsstufe und Geschlecht (Mittelwerte; * Unterschiede zwischen Gruppen signifikant bei $p < .05$)



Für das oppositionell-aggressive Verhalten zeichnet sich ein ähnliches Bild wie im Bereich Hyperaktivität ab. Auch hier liegt das Aggressivitätsniveau der Jungen in allen Jahrgangsstufen signifikant über dem der Mädchen. Dieser Befund ist in Abbildung 20 dargestellt.²⁰

Abbildung 20: oppositionell-aggressives Verhalten nach Jahrgangsstufe und Geschlecht (Mittelwerte; * Unterschiede zwischen Gruppen signifikant bei $p < .05$)

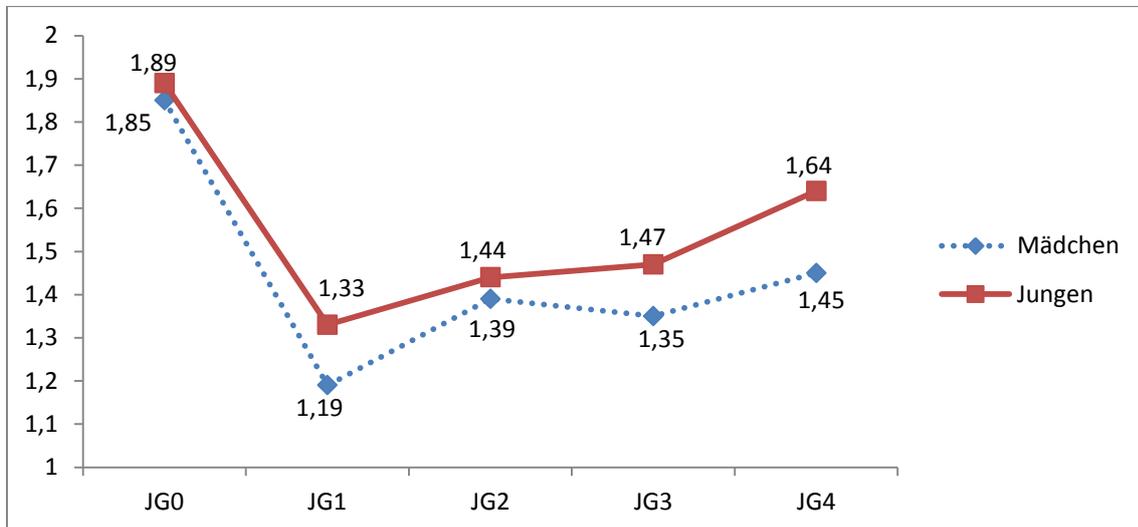


¹⁹Die Veränderungsanalyse für die sozial-emotionale Kompetenz nach Geschlechtern getrennt ergab keine signifikanten Veränderungen über die Jahrgangsstufen (♀ : $p = .061$; ♂ : $p = .981$).

²⁰Die Veränderungsanalyse für das oppositionell-aggressive Verhalten nach Geschlechtern getrennt ergab keine signifikanten Veränderungen über die Jahrgangsstufen (♀ : $p = .209$; ♂ : $p = .063$).

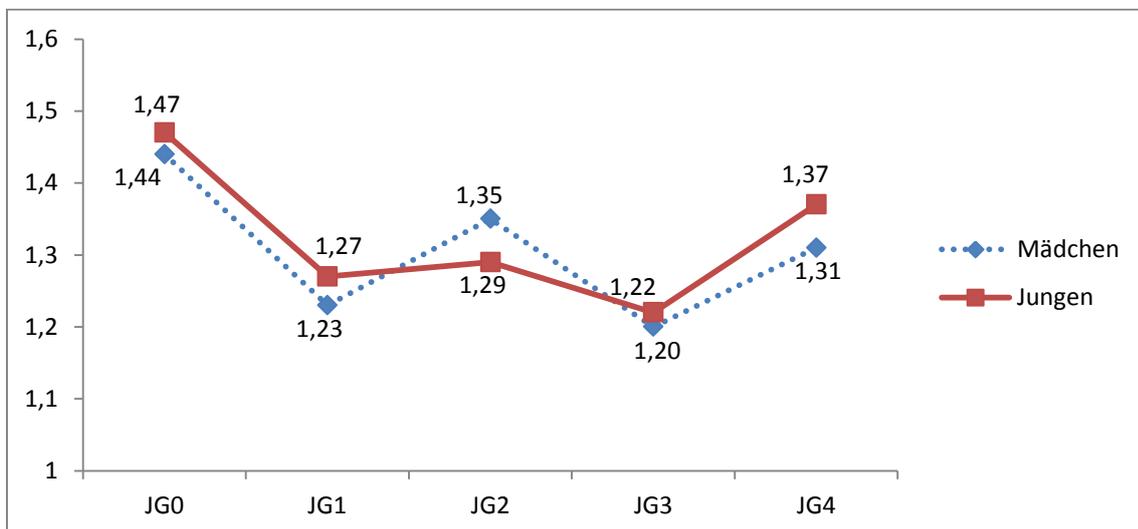
Bezüglich relational aggressiver Verhaltensweisen zeigt sich zwischen den Geschlechtern kein Unterschied in den Mittelwerten. Abbildung 21 verdeutlicht zwar, dass Jungen mehr relationale Aggression zugeschrieben wird, als Mädchen – die Differenzen sind allerdings nicht statistisch signifikant.²¹

Abbildung 21: relationale Aggression nach Jahrgangsstufe und Geschlecht (Mittelwerte)



Im Bereich der internen Problemverarbeitungsstrategien wird den Jungen sowohl für den sozialen Rückzug²² als auch für Angst/Depressivität²³ mit Ausnahme der zweiten Jahrgangsstufe stets eine leicht höhere Ausprägung attestiert. Die Entwicklung des sozialen Rückzugs ist in Abbildung 22 dargestellt.

Abbildung 22: sozialer Rückzug nach Jahrgangsstufe und Geschlecht (Mittelwerte)



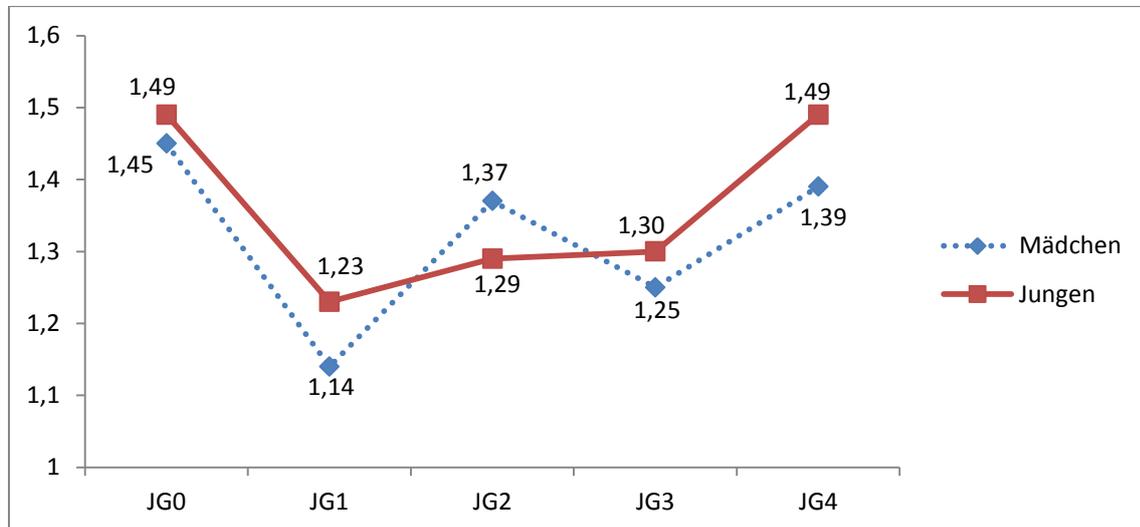
²¹Die Veränderungsanalyse für die relationale Aggression nach Geschlechtern getrennt ergab einen signifikanten Anstieg für die Jungen (♂ : $p = .021$) und für die Mädchen (♀ : $p = .007$).

²²Die Veränderungsanalyse für den sozialen Rückzug nach Geschlechtern getrennt ergab keine signifikanten Veränderungen über die Jahrgangsstufen (♀ : $p = .111$; ♂ : $p = .167$)

²³Die Veränderungsanalyse für Angst/Depressivität nach Geschlechtern getrennt ergab einen signifikanten Anstieg für die Mädchen (♀ : $p = .002$) und keine Veränderungen für die Jungen (♂ : $p = .073$).

Erkennbar ist, dass die Angaben für Mädchen und Jungen im Hinblick auf den sozialen Rückzug nur geringfügig voneinander abweichen. Diese Differenzen sind statistisch unbedeutsam. Gleiches gilt auch für die Einschätzung der Angst/Depressivität (s. Abbildung 23).

Abbildung 23: Angst/Depressivität nach Jahrgangsstufe und Geschlecht (Mittelwerte)



Zusammenfassung

Der Geschlechtervergleich zeigt, dass Jungen mehr oppositionell-aggressives Verhalten und stärkere Hyperaktivität attestiert wird als Mädchen. Diese werden hingegen als sozial und emotional kompetenter eingeschätzt. Bezüglich der Konstrukte relationale Aggression, sozialer Rückzug und Angst/Depressivität ist die Stärke der Ausprägungen für Mädchen wie für Jungen gleich. Was die Entwicklungen anbelangt, lassen sich für beide Geschlechter in Bezug auf die Konstrukte Hyperaktivität, sozial-emotionale Kompetenz, oppositionell-aggressives Verhalten und sozialer Rückzug keine Veränderungen über die Zeit feststellen. Die relationale Aggression hingegen verläuft bei Jungen wie bei Mädchen ansteigend. Die Angst/Depressivität nimmt bei den Mädchen über die Jahrgangsstufen hinweg zu, während sie bei den Jungen stabil bleibt.

4.5 Nach Bildungsniveau differenzierte Auswertung

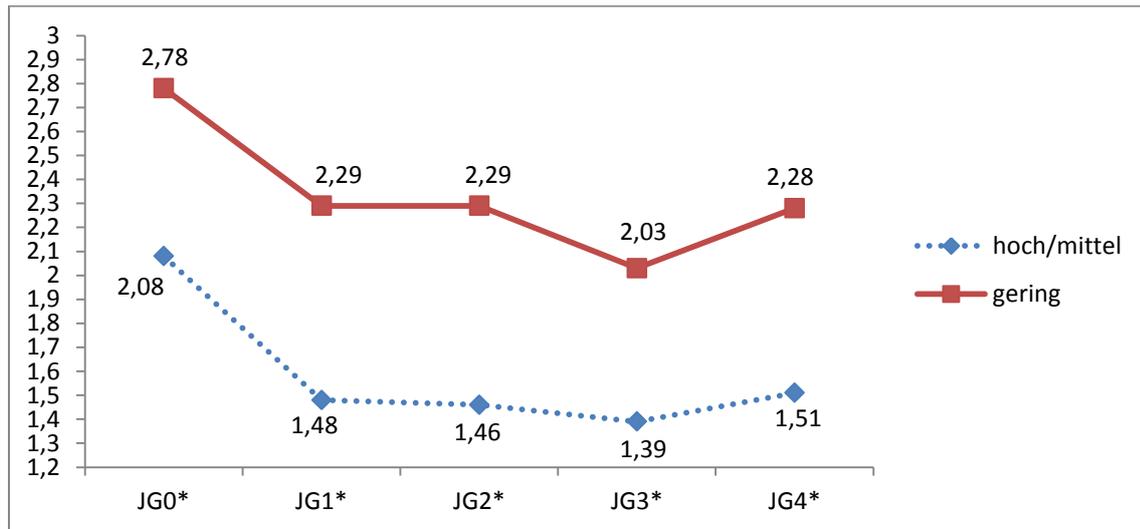
Neben den Geschlechterunterschieden wurde zudem der Einfluss des Bildungsstandes der Eltern auf die Stärke der Ausprägung und den Verlauf der Konstrukte untersucht. Die Erzieher/Lehrer mussten das Bildungsniveau der Eltern zu allen fünf Messzeitpunkten beurteilen, weshalb es für jedes Kind zu einer Variabilität in den Einschätzungen kommen kann. Es wurde deshalb entschieden, lediglich das geringste Bildungsniveau, das jemals für ein Kind angegeben wurde, in der Analyse zu berücksichtigen.²⁴ Da auf diesem Weg die Gruppe an Kindern gering ausfällt, die aus Elternhäusern höherer Bildung stammen, wurden diese mit Kindern aus mittel gebildeten Elternhäusern zusammen gefasst.

²⁴ Diese Vorgehensweise ist damit zu rechtfertigen, dass sich bei Berücksichtigung des jeweils höchsten Bildungsniveaus eine sehr unterschiedliche Stichprobengröße für die Gruppen ergeben würde. Gleichwohl wurden die Analysen noch einmal unter Berücksichtigung des höchsten Bildungsniveaus berechnet, wobei sich weitestgehend vergleichbare Ergebnisse gezeigt haben.

Die entstandenen zwei Gruppen (hoch/mittel: $n = 154$, gering: $n = 125$) wurden anschließend hinsichtlich ihrer Mittelwerte in den Konstrukten zu den verschiedenen Jahrgangsstufen verglichen.

Für die Hyperaktivität ergibt sich über alle Jahrgangsstufen hinweg ein signifikanter Unterschied zwischen den Bildungstufen, wobei die Kinder, die einem Elternhaus mit geringem Bildungsniveau entstammen, als deutlich hyperaktiver bewertet werden als Kinder, deren Eltern dem hohen oder mittleren Bildungsstatus zugehörig sind (s. Abbildung 24).²⁵

Abbildung 24: Hyperaktivität nach Jahrgangsstufe und Bildungsniveau des Elternhauses (Mittelwerte; * Unterschiede zwischen Gruppen signifikant bei $p < .05$)

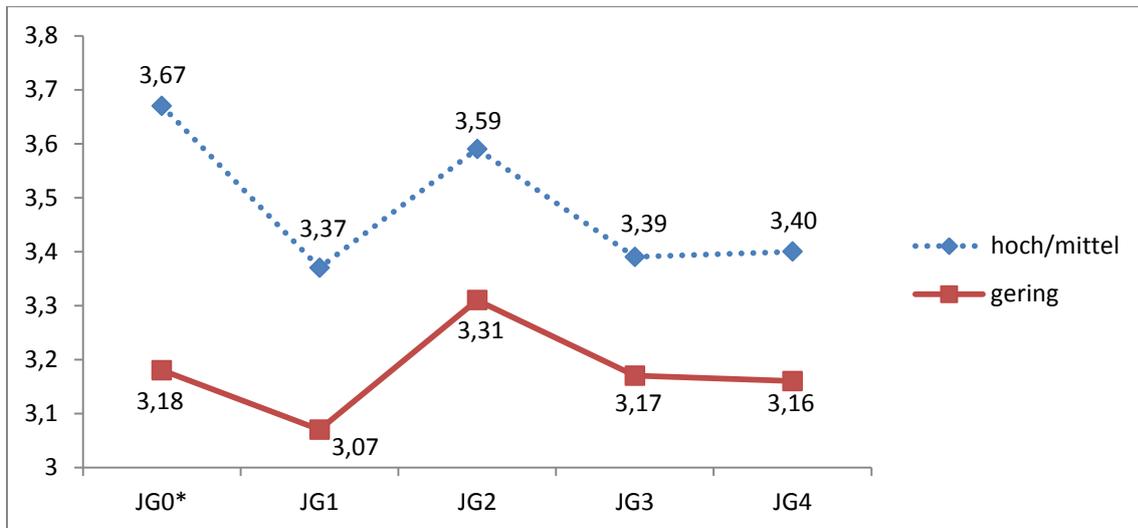


Für die sozial-emotionale Kompetenz zeigt sich ein entgegengesetztes Ergebnis. Abbildung 25 zeigt, dass den Kindern aus der hohen oder mittleren Bildungsschicht eine höhere Kompetenz bescheinigt wird als den Kindern der anderen Gruppe. Diese Unterschiede in den Mittelwerten sind auf dem 5%-Niveau jedoch lediglich in JG 0 signifikant.²⁶

²⁵ Die Veränderungsanalyse für die Hyperaktivität nach Bildungsniveau getrennt ergab keine signifikanten Veränderungen über die Jahrgangsstufen (hoch/mittel: $p = .141$; gering: $p = .315$).

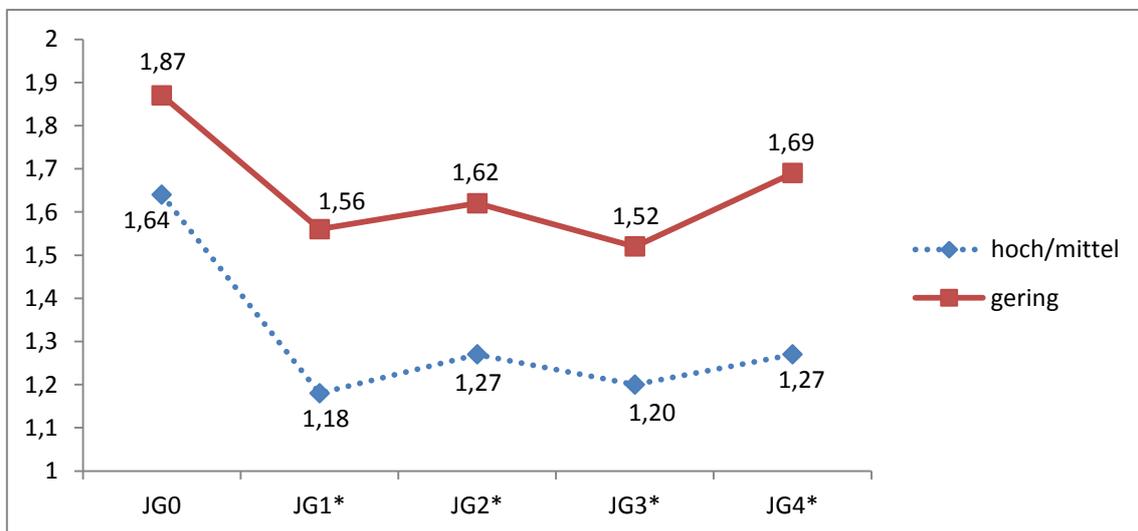
²⁶ Die Veränderungsanalyse für die sozial-emotionale Kompetenz nach Bildungsniveau getrennt ergab keine signifikanten Veränderungen über die Jahrgangsstufen (hoch/mittel: $p = .681$; gering: $p = .314$).

Abbildung 25: Sozial-emotionale Kompetenz nach Jahrgangsstufe und Bildungsniveau des Elternhauses (Mittelwerte)



Die externalisierenden Problembereiche oppositionell-aggressive Verhaltensweisen und relationale Aggressionen entsprechen bezüglich der Bildungsunterschiede der Hyperaktivität. Hier ergeben sich für beide Konstrukte ab der ersten Jahrgangsstufe signifikante Mittelwertdifferenzen zwischen den Gruppen. Das oppositionell-aggressive Verhalten nach Bildungsniveau und Jahrgangsstufe ist in Abbildung 26 dargestellt.²⁷

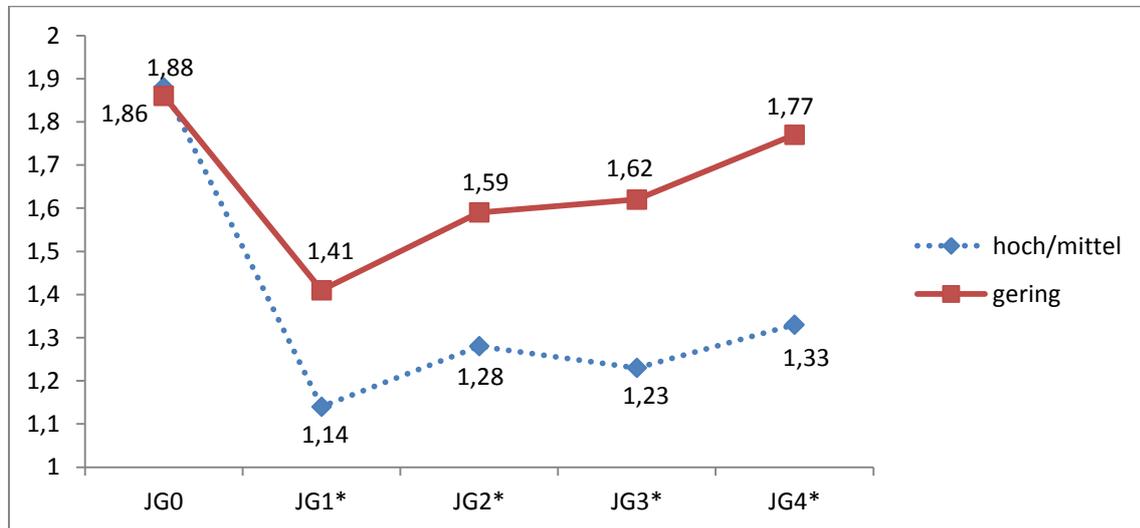
Abbildung 26: oppositionell-aggressives Verhalten nach Jahrgangsstufe und Bildungsniveau des Elternhauses (Mittelwerte; * Unterschiede zwischen Gruppen signifikant bei $p < .05$)



²⁷ Die Veränderungsanalyse für das oppositionell-aggressive Verhalten nach Bildungsniveau getrennt ergab keine signifikanten Veränderungen über die Jahrgangsstufen (hoch/mittel: $p = .185$; gering: $p = .065$).

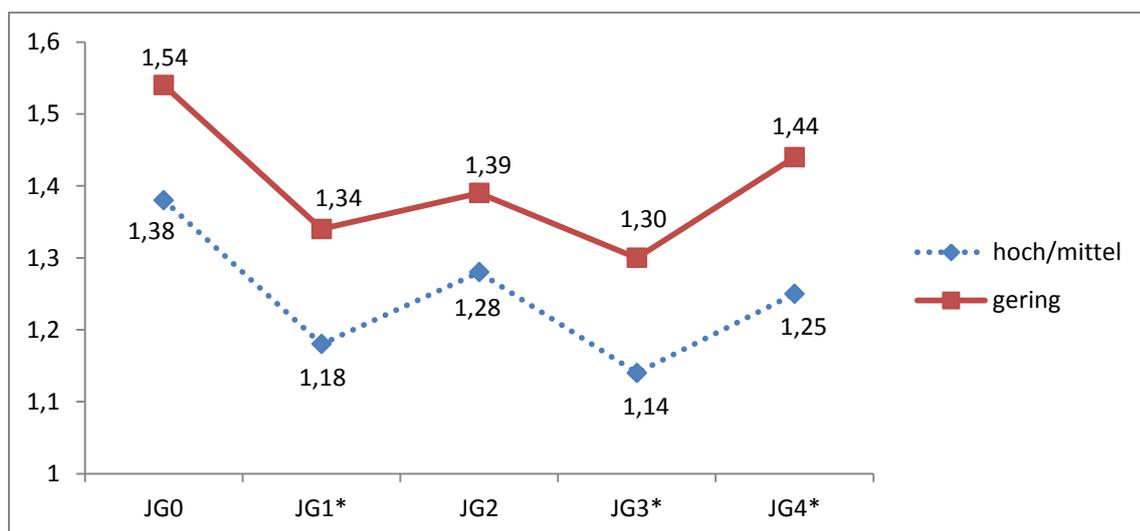
Neben dem oppositionell-aggressiven Verhalten zeigen die Kinder aus Elternhäusern mit einem geringen Bildungsstand auch im Bereich der relationalen Aggression eine stärkere Ausprägung (s. Abbildung 27).²⁸

Abbildung 27: relationale Aggression nach Jahrgangsstufe und Bildungsniveau des Elternhauses (Mittelwerte; * Unterschiede zwischen Gruppen signifikant bei $p < .05$)



Auch in den internalisierenden Bereichen wurden die Ausprägungen der Kinder von gering gebildeten Eltern konstant als höher beurteilt. Beim sozialen Rückzug werden diese Unterschiede in der ersten, der dritten und der vierten Klasse statistisch bedeutsam (s. Abbildung 28).²⁹

Abbildung 28: Sozialer Rückzug nach Jahrgangsstufe und Bildungsniveau des Elternhauses (Mittelwerte; * Unterschiede zwischen Gruppen signifikant bei $p < .05$)

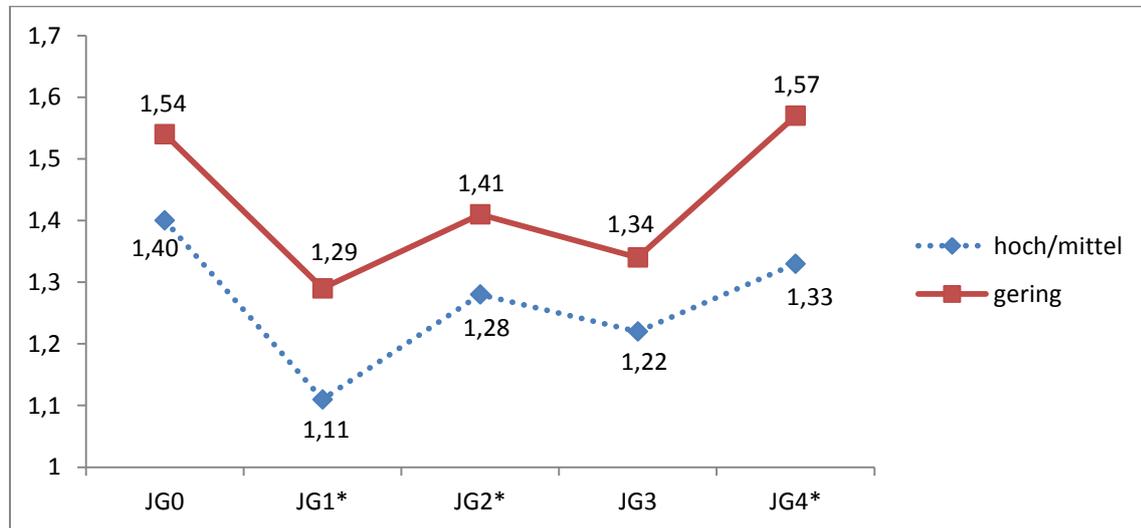


²⁸ Die Veränderungsanalyse für die relationale Aggression nach Bildungsniveau getrennt ergab für das niedrige Bildungsniveau einen signifikanten Anstieg über die Jahrgangsstufen (hoch/mittel: $p = .05$; gering: $p = .004$).

²⁹ Die Veränderungsanalyse für den sozialen Rückzug nach Bildungsniveau getrennt ergab keine signifikanten Veränderungen über die Jahrgangsstufen (hoch/mittel: $p = .077$; gering: $p = .150$).

Die Diskrepanzen bei der Ausprägung von Angst und Depressivität³⁰ (s. Abbildung 29) sind in der ersten, zweiten und vierten Jahrgangsstufe statistisch relevant. Auch hier geben die Lehrer an, dass die Kinder von gering gebildeten Eltern stärkere Anzeichen von Angst und Depressivität aufweisen.

Abbildung 29: Angst/Depressivität nach Jahrgangsstufe und Bildungsniveau des Elternhauses (Mittelwerte; * Unterschiede zwischen Gruppen signifikant bei $p < .05$)



Zusammenfassung

Kinder aus der unteren Bildungsschicht sind laut Lehrerurteil sowohl im externalisierenden Bereich (Hyperaktivität, oppositionell-aggressives Verhalten, relationale Aggression), als auch im internalisierenden Bereich (sozialer Rückzug, Angst/Depressivität) auffälliger. Kindern aus den höheren Bildungsschichten werden bezüglich dieser Konstrukte geringere Ausprägungen attestiert; zudem wird ihnen tendenziell eine höhere sozial-emotionale Kompetenz beigemessen. Betrachtet man die Entwicklung der Konstrukte, so gibt es in den Bereichen Hyperaktivität, sozial-emotionale Kompetenz, oppositionell-aggressives Verhalten und sozialer Rückzug für keine Gruppe eine Veränderung über die Zeit. Bei der relationalen Aggression ist ein Anstieg für die Kinder aus dem geringen Bildungsniveau zu verzeichnen, wohingegen es bei den Kindern aus den höheren Bildungsschichten stabil verläuft. Letztere weisen dafür einen sukzessiven Anstieg der Angst/Depressivität über die Jahrgangsstufen auf, während dieses Konstrukt bei den Kindern, die der niedrigen Bildungsschicht entstammen, unverändert bleibt.

4.6 Effektivität der durchgeführten Maßnahmen

Aussagen über die Wirkung einer Intervention basieren immer auf dem Vergleich zweier Gruppen, von denen eine der Maßnahme ausgesetzt war und die andere keine Maßnahme erhalten hat. Ohne dieses Kontrollgruppendesign ist es kaum möglich, valide Aussagen über die Wirksamkeit einer Intervention zu treffen (Baumann & Reinecker-Hecht, 1991). Da bei der Durchführung dieser Studie keine Ressourcen für die Gewinnung einer Kontrollgruppe zur Verfügung standen, kann nur unter Vorbe-

³⁰ Die Veränderungsanalyse für Angst/Depressivität nach Bildungsniveau getrennt ergab für das hohe/mittlere Bildungsniveau einen signifikanten Anstieg über die Jahrgangsstufen (hoch/mittel: $p = .002$; gering: $p = .06$).

halt auf Erfolge oder Misserfolge der durchgeführten Kompetenztrainings geschlossen werden. Ein weiteres wichtiges Kriterium zur Beurteilung einer Maßnahme ist der Vergleich zwischen einer Prä- und einer Postmessung, indem Daten, die vor der Maßnahme erhoben wurden, mit Daten verglichen werden, die man aus einer Messung nach Durchführung der Intervention erhält (Baumann & Reinecker-Hecht, 1991). Dieses Kriterium wird hier insofern erfüllt, als dass Daten zu Beginn der Grundschule/des Kindergartens und zum Ende der Grundschulzeit vorliegen. Die Daten aus der ersten Jahrgangsstufe/dem Kindergarten entsprechen somit der Prä-Messung, während die aus der vierten Klasse vorliegenden Daten als Post-Messung dienen.

Um unter diesen Bedingungen die Wirksamkeit der Intervention zu überprüfen, wurden drei verschiedene Strategien angewendet. Zunächst wurde ein Gruppenvergleich zwischen den Kindern, die immer an der Befragung teilgenommen haben und denen, für die nur zu maximal zwei Messzeitpunkten Daten vorliegen, berechnet. Da diejenigen Kinder, die immer an der Erhebung teilgenommen haben, über alle Jahrgangsstufen hinweg eine Intervention bekommen haben, müsste sich die Ausprägung der Konstrukte bei dieser Teilstichprobe anders verhalten als bei den Kindern, die nur selten an der Maßnahme beteiligt waren. Als zweite Möglichkeit wurde eine lineare Analyse zur Anzahl der Teilnahmen berechnet. Diese Vorgehensweise basiert auf der Annahme, dass sich die Entwicklung der Konstrukte in Abhängigkeit von der Anzahl der Teilnahmen verändert. Demnach müsste bspw. die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder günstiger verlaufen, je häufiger sie an der Befragung und somit auch an der Intervention teilgenommen haben. Als letzte Evaluationsmöglichkeit wurde ein Trendvergleich berechnet, indem für jedes Konstrukt die mittlere Ausprägung der stabilen Teilnehmer (Teilnahme zu allen Messzeitpunkten) mit der Ausprägung der restlichen Stichprobe pro Jahrgangsstufe verglichen wurde. So lassen sich die Entwicklungen beider Gruppen über alle Jahrgangsstufen hinweg betrachten und vergleichen.

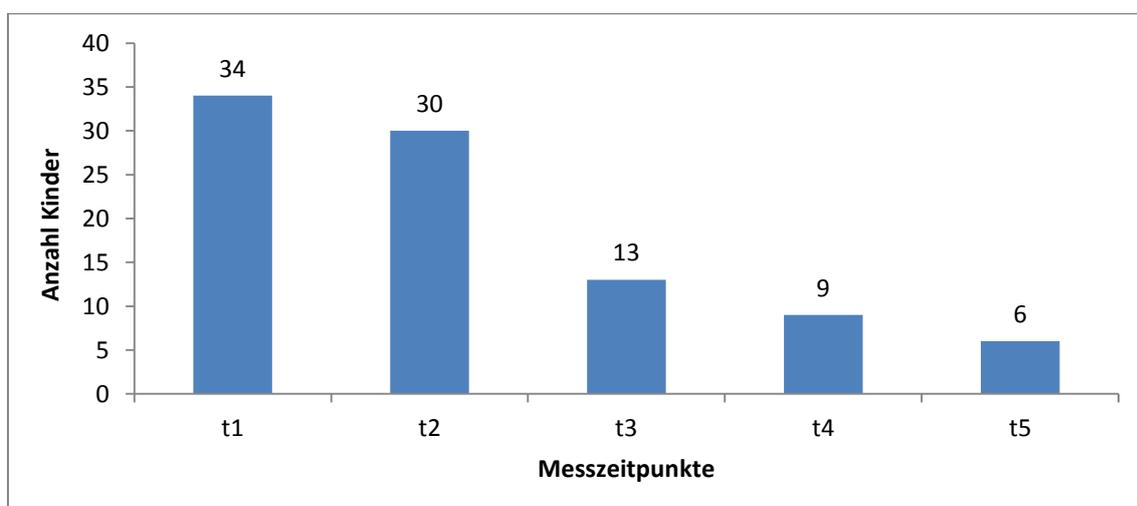
Die für den Gruppenvergleich herangezogenen Stichproben setzen sich wie folgt zusammen: Die untersuchte Gesamtstichprobe besteht aus 282 Kindern, von denen zu 95 Personen Daten aus allen Messzeitpunkten vorliegen (Kindergartengruppe: $n = 23$, Grundschulgruppe: $n = 72$). Dazu kamen noch weitere 3 Grundschulkinder, die die vierte Klasse wiederholen mussten und zu denen somit Daten von 5 Messzeitpunkten vorliegen. Insgesamt 98 Kinder haben also über die Jahrgangsstufen hinweg konstant an den Maßnahmen teilgenommen, weshalb sich mögliche Effekte hier finden lassen müssten. Dieser Gruppe von Schülern wurde ein weiterer Teil der Gesamtstichprobe gegenübergestellt, für den maximal zu zwei Messzeitpunkten Daten vorlagen ($n = 92$). Diese Kinder haben somit lediglich über ein oder zwei Jahrgangsstufen an der Intervention teilgenommen und müssten – bei Erfolg des Programms – erwartungsgemäß weniger kompetent sein als die Schüler, die länger an den Maßnahmen teilgenommen haben. Zur Überprüfung dieser Annahme wurden die Mittelwerte der beiden Gruppen bezüglich der Konstrukte miteinander verglichen. Für die Kinder, die immer teilgenommen haben, wurde der Skalenwert aus der letzten Erhebung gebildet. Für die Kinder, die maximal zweimal teilgenommen haben, wurde jeweils der Skalenwert des Messzeitpunktes, an dem sie zuletzt teilgenommen haben, berücksichtigt. Die Mittelwerte sind in Tabelle 4 aufgeführt.

Tabelle 4: Mittelwerte der Konstrukte nach Anzahl der Teilnahmen (* Unterschiede zwischen Gruppen signifikant bei $p < .05$)

Konstrukte	Mittelwerte		p
	1-2x teilgenommen	Immer teilgenommen	
Hyperaktivität	2,31	1,74	.000
Sozial-emotionale Kompetenz	3,05	3,26	.102
Oppositionell-aggressives Verhalten	1,57	1,34	.081
Relationale Aggression	1,55	1,45	.416
Sozialer Rückzug	1,31	1,23	.188
Angst/Depressivität	1,34	1,30	.616

Bezüglich der Hyperaktivität ergibt sich für die Kinder, die selten teilgenommen haben, ein signifikant höherer Mittelwert, als für die Kinder, die immer am Programm beteiligt waren. Die Mittelwerte der beiden Gruppen unterscheiden sich jedoch nicht signifikant bezüglich der sozial-emotionalen Kompetenz, des oppositionell-aggressiven Verhaltens, der relationalen Aggression, des sozialen Rückzugs und der Ausprägung von Angst und Depressivität. Dennoch lässt sich erkennen, dass die Mittelwerte der Kinder mit seltener Teilnahme bei allen Konstrukten höher liegen als bei den Kindern, die die Maßnahme konstant erhalten haben. Diese Ergebnisse sind ein Indikator für die Wirksamkeit der eingesetzten Interventionen. Bezüglich des starken Unterschiedes bei der Hyperaktivität sollte jedoch berücksichtigt werden, dass sehr hyperaktive Kinder möglicherweise größere schulische und soziale Probleme haben und deshalb öfter die Klasse oder die Schule wechseln, weshalb sie nur ein bis zwei Mal an den Maßnahmen teilnehmen konnten. Die Unterschiede in den Mittelwerten wären dann ein Resultat der Fluktuation und nicht der Teilnahme am Training. Des Weiteren zu berücksichtigen ist die Verteilung der Kinder, die maximal zweimal teilgenommen haben, dazu, zu welchem Messzeitpunkt sie das letzte Mal teilgenommen haben (s. Abbildung 30). Die Abbildung zeigt, dass ein Großteil dieser Gruppe zum ersten und zum zweiten Erhebungszeitpunkt das letzte Mal teilgenommen hat. Das bedeutet, dass diese Kinder im Schnitt jünger sind als die Kinder, die immer teilgenommen haben. Die Differenzen in den Mittelwerten können also zudem auf Reifungsprozessen basieren.

Abbildung 30: Verteilung der Kinder mit 1-2 maliger Teilnahme auf die jeweils letzten Messzeitpunkte



Um mögliche Alterseffekte auszuschließen, wurde in der zweiten Analyse untersucht, ob es einen gerichteten Zusammenhang zwischen der Anzahl der Teilnahmen und der Stärke der Ausprägungen

der Konstrukte gibt, wobei das Alter als Kontrollvariable mit einbezogen wurde. Die Annahme dahinter ist, dass die Entwicklung eines Kindes günstiger verläuft, je öfter es an einem Trainingsprogramm teilgenommen hat (sichtbar gemacht über die Anzahl an Befragungsteilnahmen). Dazu wurde eine OLS-Regression zwischen der Anzahl der Teilnahmen und der zuletzt erhobenen Ausprägung der Konstrukte berechnet. Um personenbedingte Einflüsse zu kontrollieren, wurden das Alter zum letzten Messzeitpunkt, das Geschlecht (0=weiblich, 1=männlich) und das Bildungsniveau (0=hoch/mittel, 1=gering) im Elternhaus als Kovariate in die Analyse mitaufgenommen. Zudem wurden Interaktionsvariablen zwischen der Anzahl der Teilnahmen und dem Geschlecht, dem Alter und dem Bildungsniveau im Elternhaus gebildet. Wird eine Interaktionsvariable signifikant, weist das darauf hin, dass der Effekt der Intervention mit steigender Anzahl der Teilnahmen für die Gruppen unterschiedlich stark ausfällt. Eine Übersicht über die Ergebnisse liefert Tabelle 5.

Tabelle 5: Übersicht über die Ergebnisse der OLS-Regression (standardisierte Koeffizienten)

	Hyperaktivität	Sozial-emotionale Kompetenz	Oppositionell-aggressives Verhalten	Relationale Aggression	Sozialer Rückzug	Angst/ Depressivität
Anzahl der Teilnahmen	-.185*	.257**	.017	.044	-.129	-.096
Geschlecht: männlich	.279**	-.127*	.219**	.031	.038	.033
Bildungsniveau im Elternhaus: gering	.386**	-.081	.263**	.164*	.183**	.185**
Alter zum letzten Messzeitpunkt	.084	-.286*	-.040	.043	.384**	.326**
Interaktion Teilnahme & Geschlecht	.031	-.007	.063	.104	-.025	.098
Interaktion Teilnahme & Alter	.122	-.114	.081	.162	.296**	.167
Interaktion Teilnahme & Bildung	-.095	-.054	.002	.136*	-.099	-.038
N	274	274	274	272	274	274
Korrigiertes R ²	.26	.041	.112	.055	.070	.064

* $p < .05$; ** $p < .01$

Für die Hyperaktivität gilt, dass die Stärke der Ausprägung mit der Anzahl der Teilnahmen am Trainingsprogramm abnimmt. Dieses Ergebnis bestätigt also die Wirksamkeit der Maßnahme für dieses Konstrukt. Zudem finden sich hochsignifikante Geschlechts- und Bildungseffekte. Jungen und Kinder aus einer niedrigen Bildungsschicht weisen im Schnitt ein höheres Hyperaktivitätsniveau auf als Mädchen oder Kinder hoch/mittel gebildeter Eltern. In den Interaktionsvariablen ergaben sich keine signifikanten Effekte.

Die Intervention hat zudem einen Effekt auf die sozial-emotionale Kompetenz. Mit zunehmender Anzahl an Teilnahmen steigt die Stärke der Kompetenz signifikant an. Die Interpretation des Geschlechtereffekts weist darauf hin, dass Jungen eine niedrigere sozial-emotionale Kompetenz zugeschrieben wird. Die Analyse ergab außerdem einen Alterseffekt. Je älter die Kinder sind, desto geringer ist die Ausprägungsstärke. Auch hier finden sich keine Interaktionseffekte.

Hinsichtlich des oppositionell-aggressiven Verhaltens ergab sich ein leicht positiver, nicht signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausmaß aggressiver Verhaltensweisen und der Anzahl an Teilnahmen. In diesem Bereich kann also kein Effekt der Intervention verzeichnet werden. Jedoch zeigen sich auch hier starke Geschlechterunterschiede, da Jungen mehr oppositionell-aggressives Verhalten zeigen. Gleiches gilt auch für Kinder aus gering gebildeten Elternhäusern.

Für die relationale Aggression ergibt sich ebenfalls kein Hinweis auf die Wirksamkeit der Intervention. Hier zeigt sich lediglich ein positiver Zusammenhang zwischen relational aggressiven Verhaltensweisen und einem geringen Bildungsniveau im Elternhaus. Zudem zeigt die Interaktionsvariable zwischen der Anzahl der Teilnahmen und dem Bildungsniveau im Elternhaus ein signifikantes Ergebnis. Auf Gruppenebene ergibt sich für die Kinder aus hoch/mittel gebildeten Elternhäusern ein negativer Zusammenhang zwischen der Anzahl der Teilnahmen und dem Ausmaß der relationalen Aggression ($\beta = -.111$; $p = .366$), während die Kinder der niedrigen Bildungsschicht einen leicht positiven Effekt aufweisen ($\beta = .100$; $p = .497$). Das bedeutet, dass die Kinder, die einem mittel/hoch gebildeten Elternhaus entstammen, hinsichtlich der relationalen Aggression stärker von den Interventionsmaßnahmen profitieren.

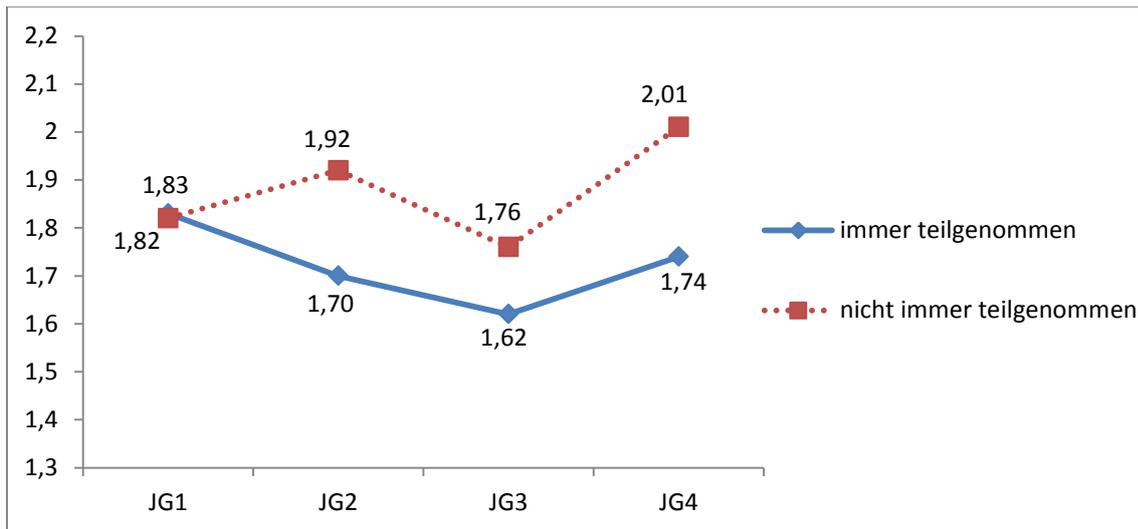
Tendenziell bewirkt die Anzahl an Teilnahmen daneben eine Verminderung des sozialen Rückzugs, allerdings ist dieser Zusammenhang statistisch nicht bedeutsam. Die Analyse ergab des Weiteren, dass Kinder aus bildungsfernen Schichten sich stärker zurückziehen und dass das Ausmaß des Rückzugs mit dem Alter der Kinder ansteigt. Die Interaktion zwischen der Anzahl an Teilnahmen und dem Alter hat hier zudem einen signifikanten Einfluss. Die Analyse nach Altersgruppen getrennt weist einen nicht signifikanten Rückgang des sozialen Rückzugs mit steigender Anzahl an Teilnahmen für die älteren Kinder auf ($\beta = -.217$; $p = .396$). Bei den jüngeren Kindern findet sich keine Veränderung ($\beta = .017$; $p = .881$). Die Wirkung der Intervention ist demnach bei den Älteren tendenziell größer.

Für das Konstrukt Angst/Depressivität ergab die Analyse einen leicht negativen Zusammenhang mit der Anzahl an Teilnahmen. Tendenziell gilt also, je öfter die Kinder an der Intervention teilgenommen haben, desto weniger Anzeichen von Angst/Depressivität weisen sie auf. Ältere Kinder sowie Kinder aus der unteren Bildungsschicht sind zudem stärker ängstlich/depressiv.

Eine dritte Möglichkeit, um bedingt Aussagen über die Wirksamkeit der Intervention treffen zu können, ist ein Vergleich auf Jahrgangsebene zwischen den Kindern, die immer teilgenommen haben und denen, die nicht immer teilgenommen haben. Unter der Annahme, dass die Intervention wirksam ist, würde man zunächst in JG 1 ähnliche Werte für beide Gruppen vermuten, die sich dann im Verlauf über die Jahrgangsstufen zunehmend voneinander unterscheiden. Dabei ist anzunehmen, dass die Werte der Kinder, die immer teilgenommen haben, für die Konstrukte Hyperaktivität, oppositionell-aggressives Verhalten, relationale Aggression, sozialer Rückzug und Angst/Depressivität unter denen der restlichen Stichprobe liegen. Für die sozial-emotionale Kompetenz müsste ein umgekehrter Verlauf festzustellen sein. Um dies zu prüfen, wurde für jede Jahrgangsstufe die jeweils vorliegende Stichprobe in zwei Gruppen – diejenigen Kinder, die über alle Jahrgangsstufen hinweg an der Intervention teilgenommen haben ($n = 98$) versus den Rest der Stichprobe ($n = 184$) – aufgeteilt und die Mittelwerte miteinander verglichen. Der Vorteil dieser Vorgehensweise ist, dass Alterseffekte als Ursache für die Differenzen zwischen den Gruppen ausgeschlossen werden können. Zudem erlaubt sie die Betrachtung von Entwicklungen über die Klassen hinweg.

Im Bereich der Hyperaktivität bestätigt sich der vermutete Verlauf (s. Abbildung 31). In JG 1 weisen beide Gruppen zunächst einen nahezu gleichen Mittelwert auf. Danach steigt der Wert für die Gruppe, die nicht immer teilgenommen hat, tendenziell an, wohingegen die Mittelwerte der anderen Gruppe abnehmen. Für die Kinder, die permanent an der Intervention teilgenommen haben, wird für JG 2, JG 3 und JG 4 stets eine geringere Ausprägung der Hyperaktivität berichtet als für den Rest der Stichprobe. Die Diskrepanzen in den Mittelwerten sind allerdings statistisch nicht bedeutsam; lediglich in JG 4 wird die Differenz auf dem 10%-Niveau signifikant.

Abbildung 31: *Hyperaktivität nach Jahrgangsstufe und Teilnahme (Mittelwerte)*



Die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenz entspricht zunächst nicht den Erwartungen (s. Abbildung 32). In diesem Bereich weist die Gruppe „immer teilgenommen“ von Beginn an einen niedrigeren Wert auf als die restliche Stichprobe. Über die Jahrgangsstufen hinweg nähern sich die Mittelwerte jedoch sukzessiv an, da für die Kinder, die immer teilgenommen haben ein tendenzieller Anstieg zu verzeichnen ist. Die Mittelwerte der übrigen Stichprobe unterscheiden sich dagegen von JG 1 zu JG 4 kaum.

Abbildung 32: *Sozial-emotionale Kompetenz nach Jahrgangsstufe und Teilnahme (Mittelwerte)*

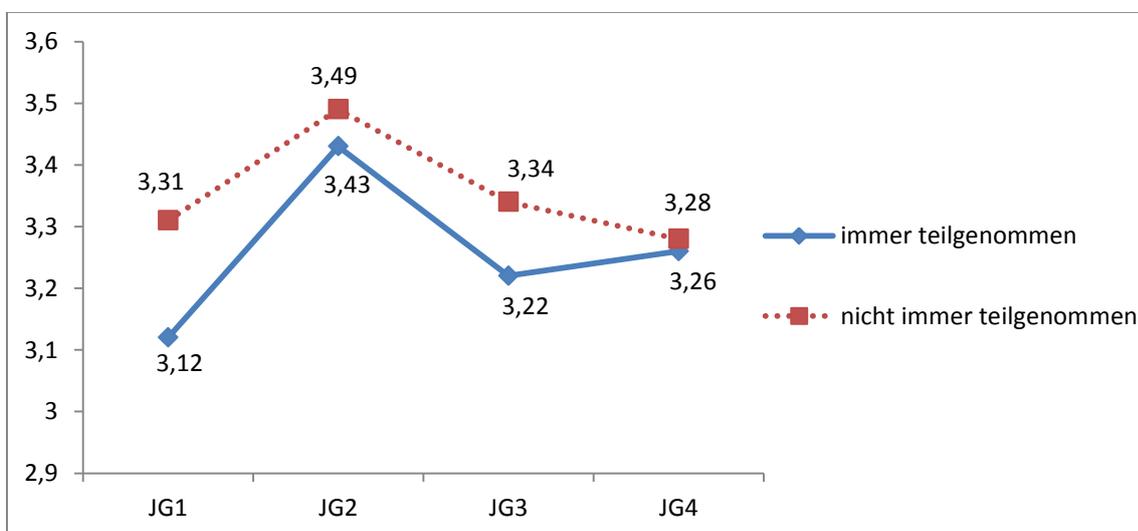
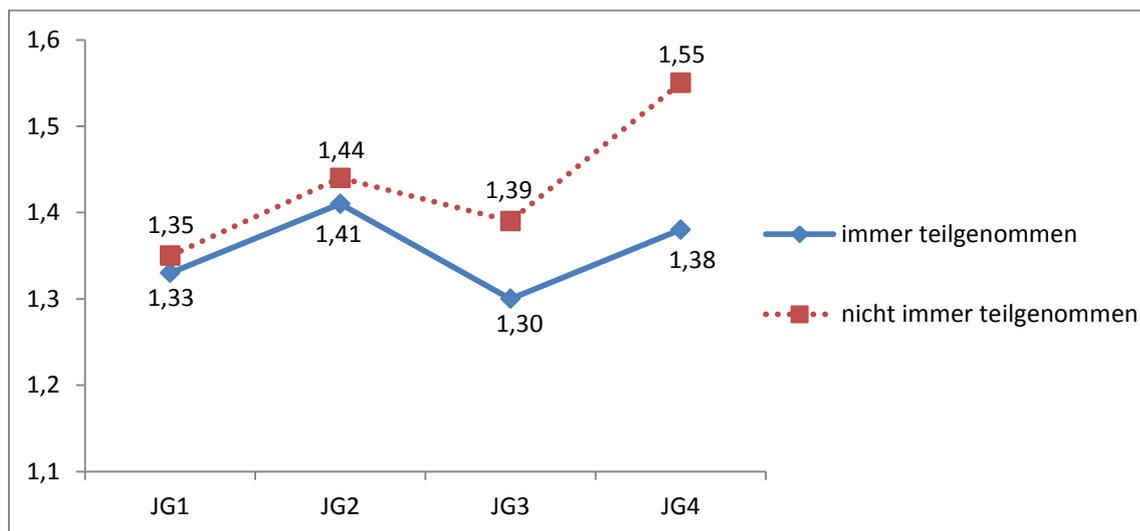


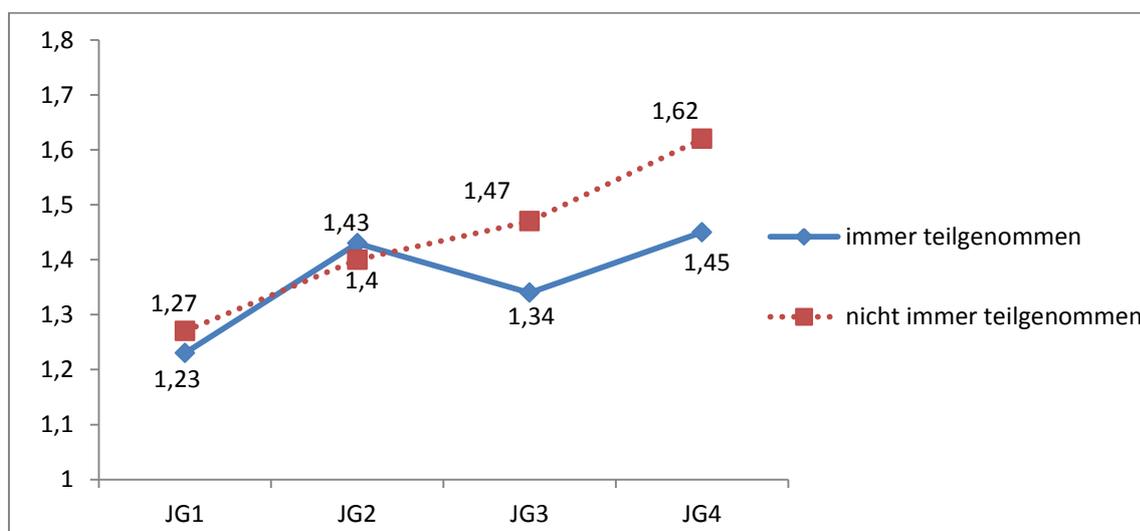
Abbildung 33 zeigt die Entwicklung des oppositionell-aggressiven Verhaltens über die Jahrgangsstufen. Auch hier liegen die Mittelwerte beider Gruppen in JG 1 eng beieinander. Mit zunehmendem Alter und Klassenstufe steigt das Niveau aggressiver Verhaltensweisen für die Kinder, die nicht immer teilgenommen haben, deutlich an. Für die Kinder, die über alle Messzeitpunkte teilgenommen haben, bleiben die Mittelwerte hingegen nahezu konstant und stets unter dem Niveau der Vergleichsgruppe. Diese Differenzen sind jedoch nicht signifikant.

Abbildung 33: *oppositionell-aggressives Verhalten nach Jahrgangsstufe und Teilnahme (Mittelwerte)*



Für das Konstrukt relationale Aggression (s. Abbildung 34) ist für beide Gruppen ein Anstieg über die Jahrgänge zu verzeichnen. Für die Kinder, die immer teilgenommen haben, scheint diese sukzessive Zunahme jedoch weniger stark zu verlaufen als für die übrigen Kinder. In den Jahrgangsstufen drei und vier übt die Gruppe „nicht immer teilgenommen“ mehr relational aggressives Verhalten aus, in JG 1 und JG 2 ist das Niveau für beide Gruppen ungefähr gleich. Die Differenzen in den Mittelwerten sind aber auch hier zu keinem Zeitpunkt signifikant.

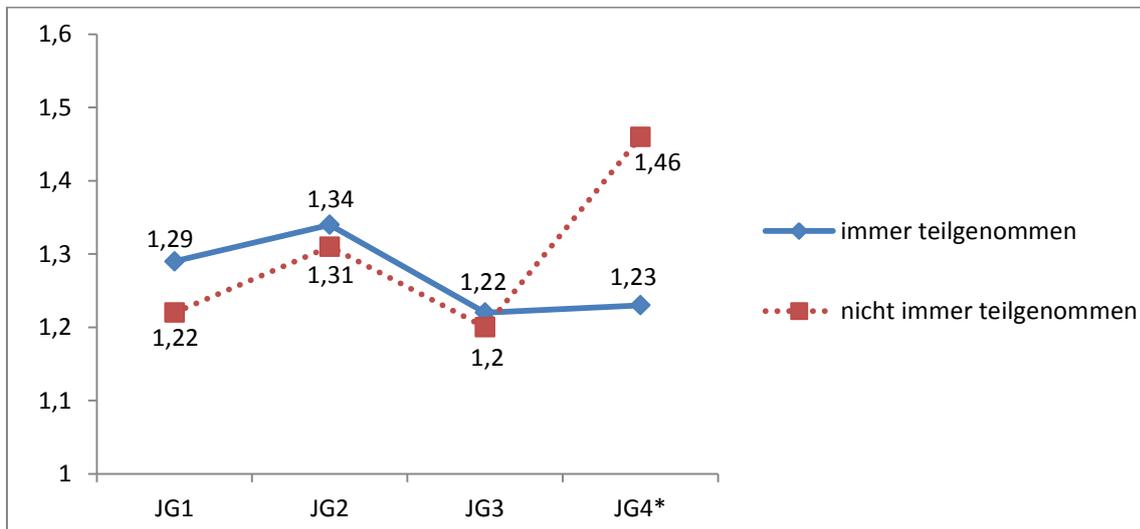
Abbildung 34: *relationale Aggression nach Jahrgangsstufe und Teilnahme (Mittelwerte)*



In JG 1 und JG 2 wird der Gruppe „immer teilgenommen“ ein leicht stärkerer sozialer Rückzug attestiert, als den übrigen Kindern. Mit zunehmender Anzahl an Teilnahmen sinkt diese Ausprägung je-

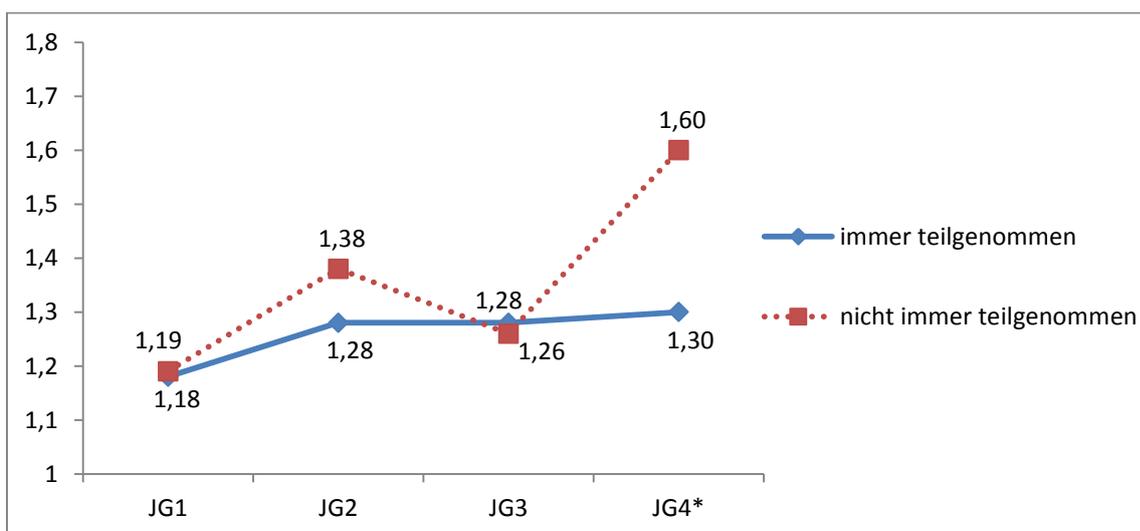
doch, während der soziale Rückzug für den Rest der Stichprobe vom ersten bis zum letzten Messzeitpunkt eher ansteigt. In JG 3 haben beide Gruppen einen nahezu identischen Mittelwert, in der letzten Jahrgangsstufe ist das Ausmaß des sozialen Rückzugs für die Kinder, die nicht konstant teilgenommen haben, signifikant größer als bei der Vergleichsstichprobe (s. Abbildung 35).

Abbildung 35: sozialer Rückzug nach Jahrgangsstufe und Teilnahme (Mittelwerte; * Unterschiede zwischen Gruppen signifikant bei $p < .05$)



Eine signifikante Mittelwertdifferenz in JG 4 ergibt sich auch für die Ausprägung von Angst/Depressivität (s. Abbildung 36). Während beide Gruppen zunächst ein ähnliches Niveau haben, werden die Kinder, die nicht immer am Programm teilgenommen haben, von ihren Lehrern zu JG 4 als deutlich ängstlicher und depressiver beurteilt, als ihre Mitschüler, die immer daran teilgenommen haben.

Abbildung 36: Angst/Depressivität nach Jahrgangsstufe und Teilnahme (Mittelwerte; * Unterschiede zwischen Gruppen signifikant bei $p < .05$)



Zusammenfassung

Für das Konstrukt Hyperaktivität bestätigen alle drei Auswertungsmöglichkeiten eine Wirksamkeit des Programms. Der Mittelwert der Kinder, die immer teilgenommen haben, liegt signifikant unter dem Wert derjenigen Kinder, die nur ein bis zweimal an einer Intervention teilgenommen haben. Zudem nimmt die Hyperaktivität mit der Anzahl an Teilnahmen signifikant zu und während die Ausprägung der Kinder, die konstant teilgenommen haben über die Jahrgangsstufen tendenziell abnimmt, steigt sie für die restlichen Kinder an.

Die sozial-emotionale Kompetenz nimmt mit der Anzahl an Teilnahmen signifikant zu und steigt bei konstanter Teilnahme über die Jahrgänge hinweg an, wohingegen sie bei den anderen Kindern stabil verläuft. Außerdem ist die Kompetenz bei den konstanten Teilnehmern im Mittel höher als bei denen, die maximal zweimal eine Intervention bekommen haben. Die eingesetzten Interventionen scheinen also auch für dieses Konstrukt zu einer Verbesserung zu führen.

Im Bereich des sozialen Rückzugs ist für die stabilen Teilnehmer ein Abfall über die Jahrgangsstufen zu verzeichnen, während der Verlauf bei den übrigen Kindern tendenziell zunimmt. In der vierten Jahrgangsstufe ist dieser Unterschied signifikant. Auch der Vergleich mit den Kindern, die selten teilgenommen haben, fällt positiv aus. Die lineare Regression ergab insgesamt keinen signifikanten Effekt, allerdings nimmt der soziale Rückzug mit steigender Anzahl an Teilnahmen tendenziell ab. Hier bewirkt die Intervention also eine rückläufige Tendenz, von der insbesondere Kinder, die einem niedrigen Bildungsniveau entstammen bzw. die durchschnittlich älter sind, profitieren.

Die Angst/Depressivität nimmt mit steigender Anzahl an Teilnahmen tendenziell ab, wobei der Effekt nicht signifikant ist. Im Mittelwertvergleich zeigt sich eine höhere Ausprägung für Kinder, die selten teilgenommen haben und zudem verbleibt das Maß an Angst für die stabilen Teilnehmer über alle Jahrgangsstufen hinweg weitestgehend konstant, wohingegen es für die übrigen Kinder ansteigt. Diese unterschiedlichen Verläufe zeigen sich vor allem in Jahrgang 4, wo das Angstniveau der Gruppe „immer teilgenommen“ signifikant unterhalb der Vergleichsgruppe liegt.

Für die aggressiven Verhaltensbereiche sind die Effekte weniger eindeutig. Für das oppositionell-aggressive Verhalten ergibt sich kein Effekt mit der Anzahl an Teilnahmen, die Richtung der Regression ist allerdings minimal negativ. Der Mittelwert der ständigen Teilnehmer liegt nicht signifikant unter dem der seltenen Teilnehmer und bleibt über die Jahrgangsstufen eher stabil, wohingegen er für den Rest der Stichprobe tendenziell ansteigend verläuft. Im Bereich der relationalen Aggression ist für alle Teilnehmer eine Zunahme über die Zeit zu verzeichnen, allerdings verläuft diese für diejenigen, die zu allen Messzeitpunkten an der Intervention teilgenommen haben, weniger drastisch als für die übrigen Kinder. Auch im Vergleich der zwei Gruppen ist die mittlere Ausprägung der seltenen Teilnehmer höher. Die OLS-Regression zwischen der Anzahl der Teilnahmen und der Auftretenshäufigkeit ergab keinen signifikanten Effekt. Ein Überblick über die Befunde aus allen drei Analysen ist in Tabelle 6 dargestellt.

Tabelle 6: Übersicht über die Befunde der Analysen nach Konstrukt (*signifikant bei $p < .05$)

Anzahl der Teilnahmen	Gruppenvergleich		Lineare Analyse zur Anzahl der Teilnahmen	Trendvergleich	
	1-2x	Immer		Nicht immer	Immer
Hyperaktivität	höher*	niedriger*	Nimmt ab*	Anstieg	Rückgang
Sozial- emotionale Kompetenz	niedriger	höher	Steigt an*	Stabilität	Anstieg
Oppositionell- aggressives Verhalten	höher	niedriger	Kein Effekt	Anstieg	Stabilität
Relationale Aggression	höher	niedriger	Kein Effekt	Anstieg	Geringerer Anstieg
Sozialer Rück- zug	höher	niedriger	Nimmt ab*	Anstieg	Rückgang*
Angst/ Depres- sivität	höher	niedriger	Kein Effekt	Anstieg	Geringerer Anstieg*

Die Ergebnisse lassen auf eine Wirksamkeit der Intervention für die Hyperaktivität, die sozial-emotionale Kompetenz, den sozialen Rückzug und die Angst/Depressivität schließen. Die Befunde für die relationale Aggression und das oppositionell-aggressive Verhalten zeigen hingegen weniger klar eine Wirksamkeit an. Dieses Ergebnis bedeutet, dass die Intervention insbesondere einen Einfluss auf diejenigen Konstrukte hat, die die Persönlichkeit beschreiben. Auf der Verhaltensebene erzielen die Maßnahmen hingegen keine direkten Erfolge. An dieses Ergebnis schließt sich die Frage an, ob die gemessenen Verhaltensweisen möglicherweise von den Persönlichkeitskonstrukten beeinflusst werden. Wenn dies der Fall wäre, so könnte eine indirekte Wirkung der Intervention (über die Persönlichkeitskonstrukte) auf die externalisierenden Verhaltensbereiche angenommen werden.

4.7 Ist aggressives Verhalten abhängig von der Persönlichkeit: Kausalanalysen

Die im Verlauf der Intervention eingesetzten Maßnahmen setzen vornehmlich an der Stärkung der Kompetenz der Kinder an. Dies soll langfristig dem Ziel dienen, das Auftreten von verbalen und körperlichen Aggressionen zu vermindern. Von Interesse ist, ob dieser angenommene Zusammenhang gerechtfertigt erscheint und welche Prädiktoren das Auftreten von Aggressivität begünstigen. Wie bereits aus der Evaluation der Intervention hervorgegangen ist, scheint die Maßnahme tatsächlich vor allem persönlichkeitsbezogene Konstrukte zu beeinflussen. Deswegen gilt es nun zu untersuchen, ob diese wiederum einen Einfluss auf aggressive Verhaltensweisen haben.

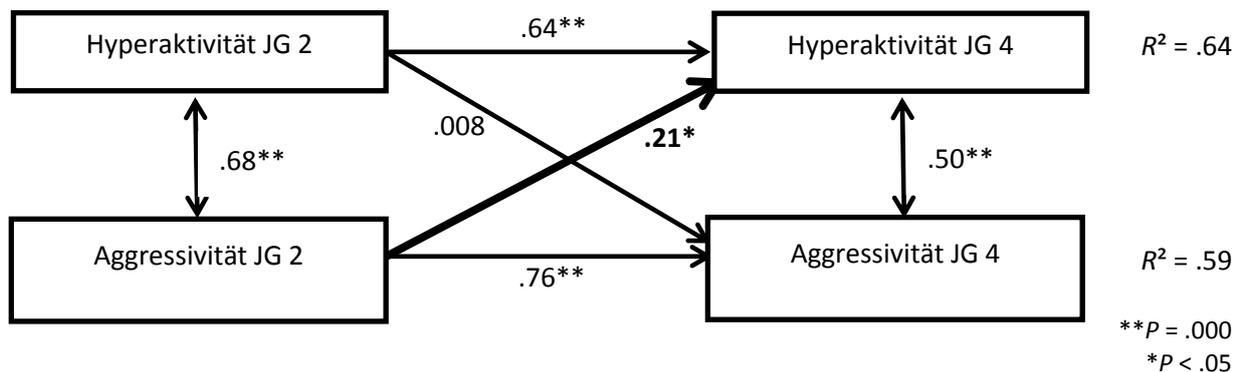
Zur Überprüfung der Fragestellung wurden autoregressive Modelle zwischen dem Konstrukt „oppositionell-aggressives Verhalten“ bzw. „relationale Aggression“ und den übrigen erhobenen Persönlichkeitskonstrukten mittels des Statistikprogramms Mplus 5.22 berechnet.³¹ Die berücksichtigten Erhebungszeitpunkte beschränken sich dabei auf die zweite und die vierte Jahrgangsstufe. Die zweite Jahrgangsstufe wurde bewusst gewählt, da sich die Kinder zu diesem Zeitpunkt bereits in die Schule eingewöhnt haben und den Umbruch zwischen Kindergarten und Schule erfolgreich bewältigt haben. Insgesamt wurden neun Zusammenhangsmodelle für jeweils zwei Konstrukte zu zwei Messzeitpunkten erstellt. Anhand dieser Vorgehensweise konnte konkret überprüft werden, inwieweit Auffälligkei-

³¹Für die autoregressiven Modelle wurden manifeste Variablen benutzt; es wird kein Model-FIT berichtet, da alle Pfade berücksichtigt wurden (0 Freiheitsgrade).

ten in einem Konstrukt in der zweiten Klasse einen Prädiktor für Auffälligkeiten bezüglich desselben Konstrukts in der vierten Jahrgangsstufe darstellen (Stabilität). Des Weiteren lassen sich die Korrelationen zwischen beiden Konstrukten für beide Messzeitpunkte abbilden. Besonders relevant für die Beantwortung der Fragestellung der Kausalität sind die „cross-lagged“-Pfade, anhand derer sich Aussagen darüber treffen lassen, inwieweit die Auffälligkeit in einem Konstrukt in der zweiten Klasse zu Auffälligkeiten in dem anderen Konstrukt in der vierten Klassenstufe führt (Geiser, 2010).

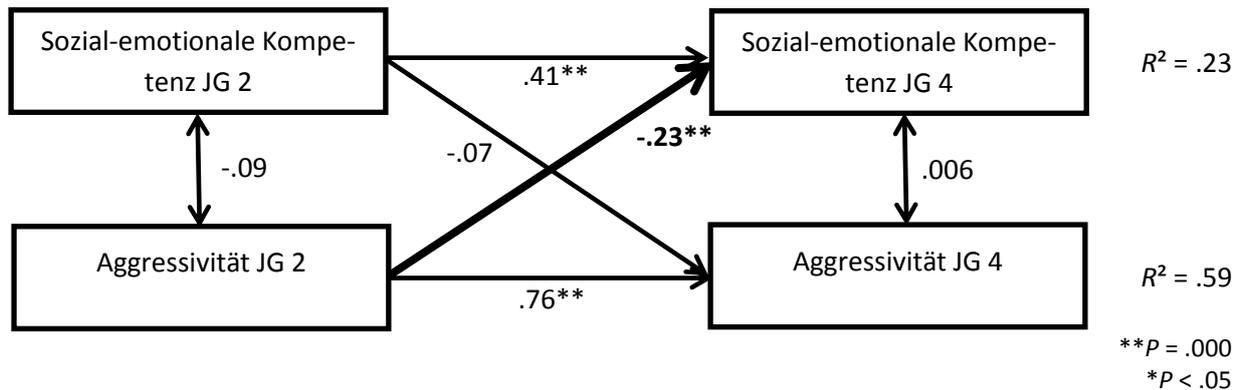
Im ersten Modell wurde die Beziehung zwischen Aggressivität und Hyperaktivität modelliert. Die Ergebnisse sind in Abbildung 37 dargestellt. Die Stabilitäten innerhalb der Konstrukte zwischen der zweiten und der vierten Klassenstufe sind sehr hoch. Demnach wird ein Kind, das in der zweiten Klasse durch besonders hyperaktives oder aggressives Verhalten auffällt, diese Auffälligkeiten mit großer Wahrscheinlichkeit in der vierten Klassenstufe immer noch aufweisen. Zudem sind auch die Korrelationen zwischen den Konstrukten für beide Messzeitpunkte relativ hoch. Hyperaktivität und Aggressivität treten also häufig zusammen auf. Betrachtet man die cross-lagged-Pfade, lässt sich erkennen, dass ein hohes Aggressivitätsniveau in der zweiten Jahrgangsstufe ein Prädiktor für Hyperaktivität in der vierten Jahrgangsstufe ist. Die Hyperaktivität hat jedoch keinen Effekt auf die Ausprägung aggressiver Verhaltensweisen.

Abbildung 37: Autoregressives Modell für die Zusammenhänge zwischen Aggressivität und Hyperaktivität nach Jahrgangsstufen (N = 236)



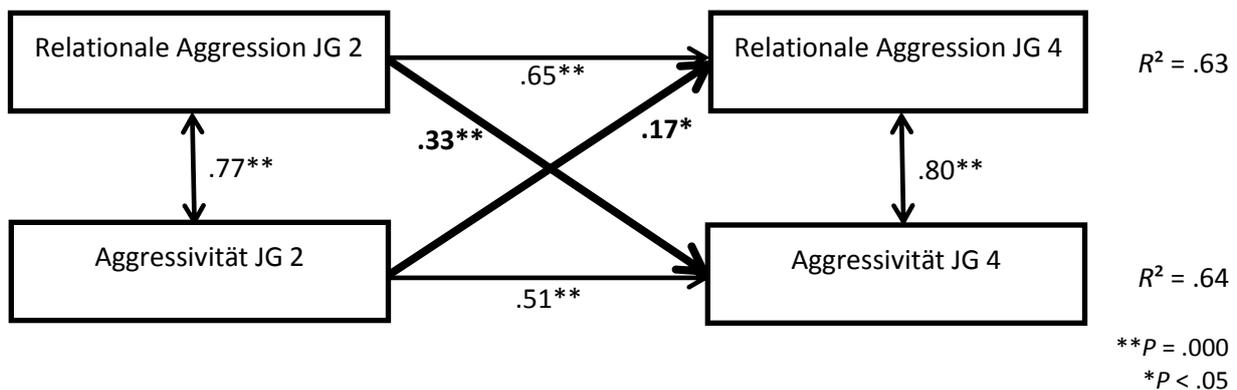
Die sozial-emotionale Kompetenz ist über die Zeit hinweg lediglich moderat stabil, wohingegen die Messzeitpunkte bezüglich der Aggressivität auch in diesem Modell stark miteinander in Zusammenhang stehen (s. Abbildung 38). Zudem ergab sich weder für JG 2 noch für JG 4 ein Zusammenhang zwischen den Konstrukten. Betrachtet man die Ursache-Wirkungs-Beziehung, lässt sich feststellen, dass ein hohes Aggressivitätsniveau in der zweiten Klasse zu einer Verminderung der sozial-emotionalen Kompetenz in einer höheren Jahrgangsstufe führt.

Abbildung 38: Autoregressives Modell für die Zusammenhänge zwischen Aggressivität und sozial-emotionaler Kompetenz nach Jahrgangsstufen (N = 236)



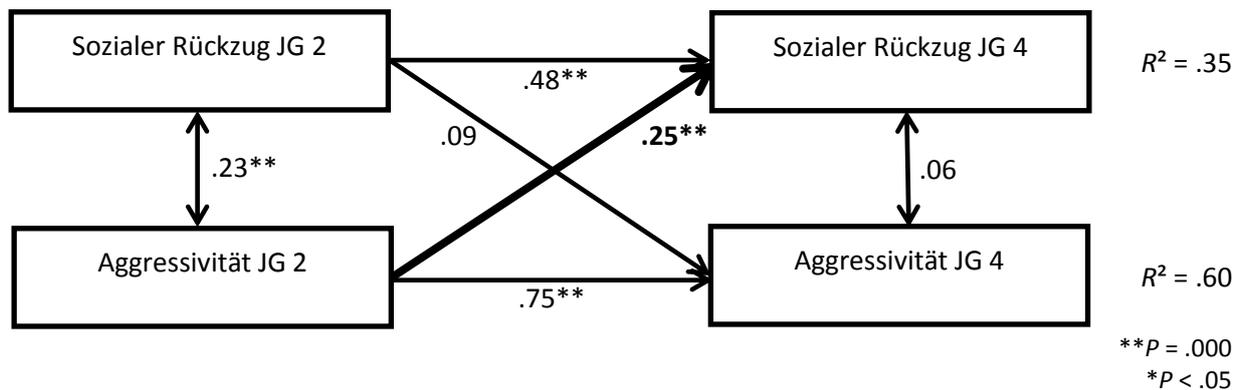
Die Zusammenhänge zwischen oppositionell-aggressivem Verhalten und relationaler Aggression sind in Abbildung 39 dargestellt. Während die Stabilität der Aggression etwas geringer ausfällt, sind die Korrelationen zwischen den Konstrukten zu beiden Messzeitpunkten sehr hoch. Relationale Aggression und oppositionell-aggressive Verhaltensweisen treten somit gehäuft zusammen auf. Auch die Stabilität innerhalb der relationalen Aggression ist relativ hoch. Die cross-lagged-Pfade zeigen, dass sich beide Konstrukte wechselseitig beeinflussen. Kinder, die in der zweiten Klasse aggressives Verhalten zeigen, üben in der vierten Klasse vermehrt relationale Aggressionen aus. Zudem zeigen Kinder, die in der zweiten Jahrgangsstufe relational aggressives Verhalten ausüben, in der vierten Klasse ein deutlich erhöhtes Maß an oppositioneller Aggression. Dieses Ergebnis zeigt, dass relationale Aggression die Ausprägung körperlicher und verbaler Aggressionen begünstigt.

Abbildung 39: Autoregressives Modell für die Zusammenhänge zwischen Aggressivität und relationaler Aggression nach Jahrgangsstufen (N = 236)



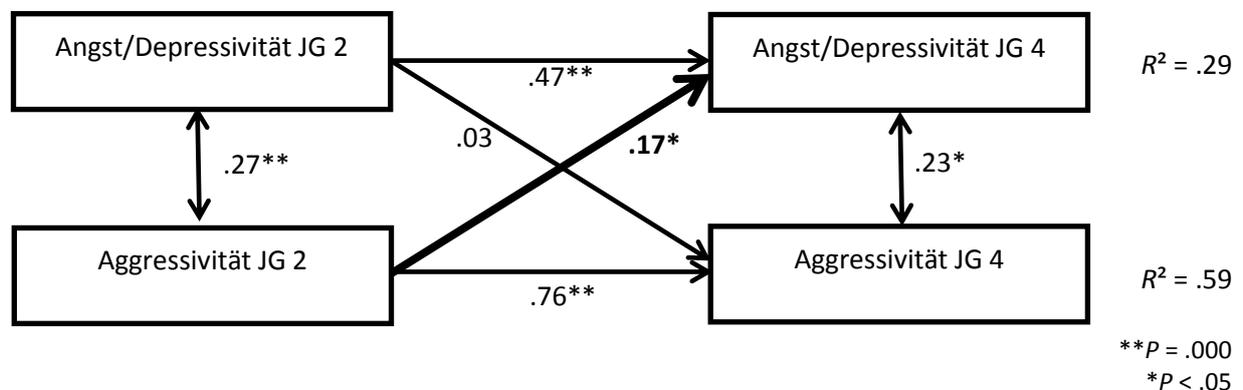
Im Bereich des sozialen Rückzugs ist die Stabilität über die Zeit lediglich moderat, wohingegen die Aggressivität eine starke Korrelation zwischen den Messzeitpunkten aufweist. Zwischen den Konstrukten findet sich für die zweite Klassenstufe ein geringer Zusammenhang, in der vierten Klasse gibt es keinen Zusammenhang mehr (s. Abbildung 40). Es besteht ein Kausalzusammenhang zwischen der Aggressivität in JG 2 und dem Ausmaß des sozialen Rückzugs in der vierten Klassenstufe. Je stärker das oppositionell-aggressive Verhalten in der zweiten Klasse ist, desto stärker isolieren sich die Kinder zum Ende der Grundschule von anderen.

Abbildung 40: Autoregressives Modell für die Zusammenhänge zwischen Aggressivität und sozialem Rückzug nach Jahrgangsstufen (N = 236)



Aggressivität und Angst/Depressivität korrelieren zu beiden Messzeitpunkten moderat miteinander. Bezüglich der Stabilität verhält sich das Konstrukt Angst/Depressivität ähnlich dem sozialen Rückzug; auch hier liegt eine moderate Korrelation vor. Die Messzeitpunkte der Aggressivität weisen hingegen einen starken kausalen Zusammenhang auf. Auch hier zeigt sich eine Ursache-Wirkungsbeziehung zwischen beiden Konstrukten. Aggressive Kinder in der zweiten Klasse weisen in der vierten Klasse ein erhöhtes Maß an Angst/Depressivität auf (s. Abbildung 41).

Abbildung 41: Autoregressives Modell für die Zusammenhänge zwischen Aggressivität und Angst/Depressivität nach Jahrgangsstufen (N = 236)



In einer weiteren Analyse wurden die Einflüsse der verschiedenen Konstrukte auf die Aggressivität getrennt nach dem Geschlecht untersucht. Einen Überblick über die Ergebnisse liefert Tabelle 7. Für die Hyperaktivität ergaben sich kein signifikanter Effekt für die Jungen, bei den Mädchen konnte jedoch ein Zusammenhang zwischen beiden Konstrukten festgestellt werden. Demnach zeigen Mädchen mit einem hohen Hyperaktivitätsniveau in der zweiten Klasse vermehrt Aggressivität in der vierten Klasse.

Bezüglich der sozial-emotionalen Kompetenz ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang mit Aggressivität für die Mädchen. Bei den Jungen hingegen führt eine hohe sozial-emotionale Kompetenz in der zweiten Klasse zu einer Verminderung des oppositionell-aggressiven Verhaltens in der vierten Jahrgangsstufe.

Eine Ursache-Wirkungs-Beziehung zeigt sich auch hinsichtlich der relationalen Aggression bei den Mädchen. Mädchen, die in der zweiten Klasse durch relationale Aggression auffallen, zeigen zum

Ende der Grundschulzeit mehr oppositionell-aggressives Verhalten. Auch die Ergebnisse für die Jungen zeigen, dass ein hohes Maß an relationaler Aggression in JG 2 die Aggressivität in JG 4 erhöht.

Der soziale Rückzug und die Angst/Depressivität in der zweiten Jahrgangsstufe haben weder für Mädchen noch für Jungen einen Effektauf das Aggressivitätsniveau in JG 4.

Tabelle 7: Übersicht über die Wirkung der Konstrukte auf das oppositionell-aggressive Verhalten nach Geschlecht

Konstrukt	Geschlecht	
	Mädchen	Jungen
Hyperaktivität	.27*	-.21
Sozial-emotionale Kompetenz	.12	-.18*
Relationale Aggression	.39**	.43*
Sozialer Rückzug	.04	.14
Angst/Depressivität	.12	-.00

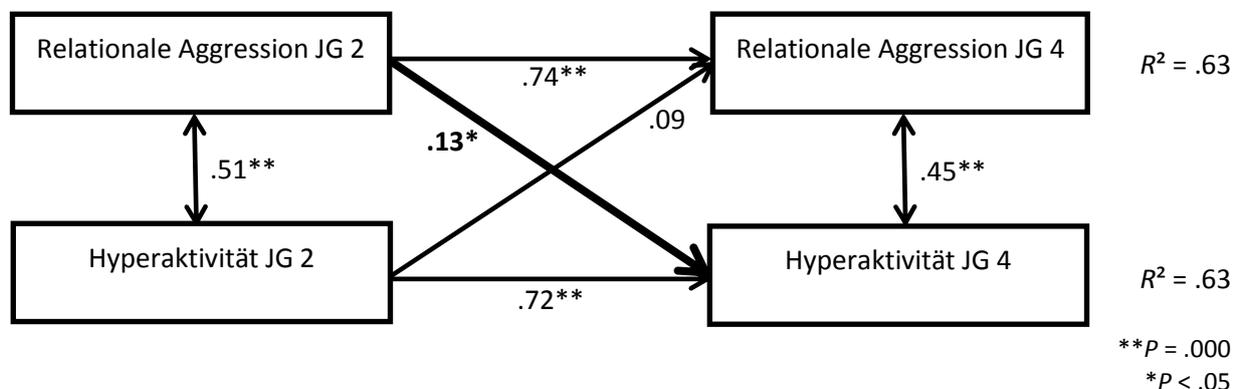
** $p = .000$

* $p < .05$

Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere die relationale Aggression geschlechterübergreifend auf oppositionell-aggressives Verhalten wirkt. Für die Mädchen gilt ein Zusammenhang auch bezüglich der Hyperaktivität (risikoerhöhend), für die Jungen für die sozial-emotionalen Kompetenz (risikomindernd).

Da der relationalen Aggression ein hoher Stellenwert in der Erklärung des oppositionell-aggressiven Verhaltens zukommt, wurden in einem weiteren Schritt ebenfalls cross-lagged-Modelle für dieses Konstrukt berechnet. Die erste Analyse zeigt, dass ein hohes Maß an relational aggressivem Verhalten in der zweiten Klasse zu einer erhöhten Hyperaktivität in JG 4 führt. Die Ausprägung der relationalen Aggression in der vierten Klasse wird jedoch durch die Hyperaktivität nicht signifikant beeinflusst (s. Abbildung 42). Zudem ist erkennbar, dass beide Konstrukte eine hohe Stabilität über die Zeit aufweisen und moderat miteinander korrelieren.

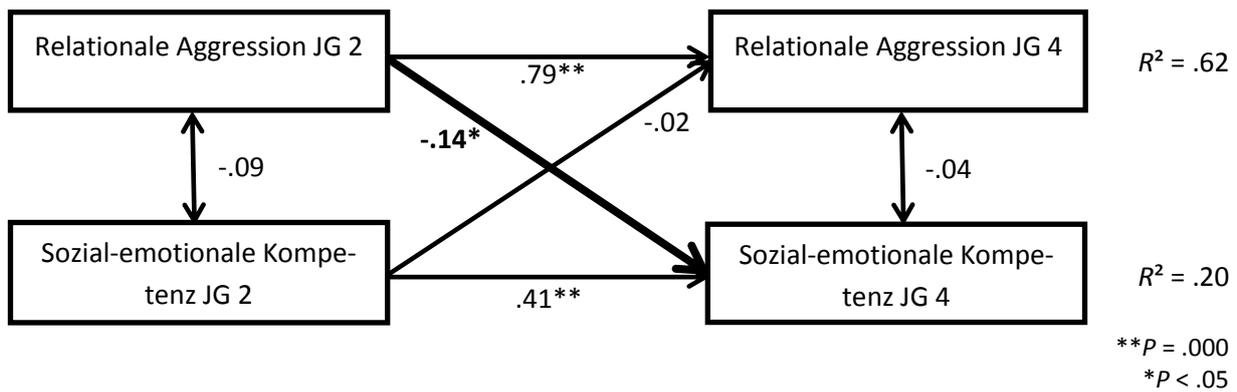
Abbildung 42: Autoregressives Modell für die Zusammenhänge zwischen relationaler Aggression und Hyperaktivität nach Jahrgangsstufen ($N = 236$)



Wie in Abbildung 43 dargestellt ist, ähneln die Zusammenhänge zwischen der relationalen Aggression und der sozial-emotionalen Kompetenz denen der Hyperaktivität. Auch hier findet sich lediglich ein Einfluss der relationalen Aggression auf die spätere Ausprägung der sozial-emotionalen Kompetenz.

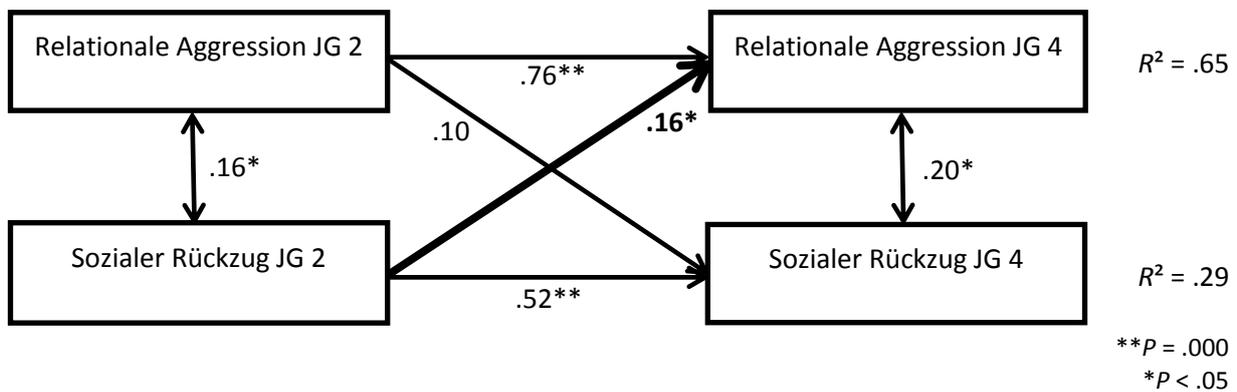
Die Wirkung verläuft hier in negativer Richtung; ein hohes Maß an relationaler Aggression vermindert somit die Kompetenz eines Kindes. Die sozial-emotionale Kompetenz hat hingegen keine Auswirkungen auf relational aggressives Verhalten. Des Weiteren ist der Abbildung zu entnehmen, dass die sozial-emotionale Kompetenz lediglich moderate Stabilitäten aufweist und beide Konstrukte keinerlei Korrelationen innerhalb einer Jahrgangsstufe aufweisen.

Abbildung 43: Autoregressives Modell für die Zusammenhänge zwischen relationaler Aggression und sozial-emotionaler Kompetenz nach Jahrgangsstufen (N = 236)



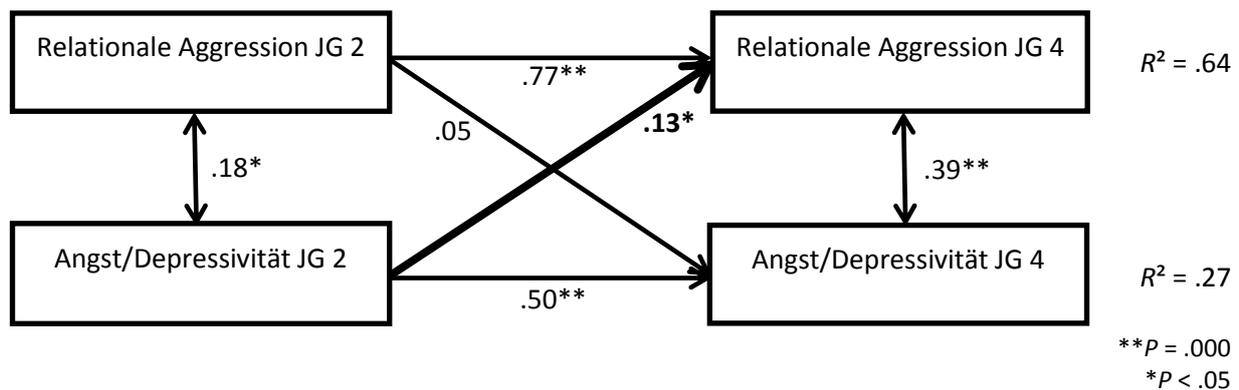
Ein Einflussfaktor, der auf die relationale Aggression wirkt, ist der soziale Rückzug. Wie Abbildung 44 zeigt, führt ein hohes Maß an sozialer Isolation in der zweiten Klasse zu einem höheren Gebrauch relationaler Aggressionen zum Ende der Grundschulzeit. Insgesamt zeigen sich leichte Korrelationen zwischen den Konstrukten pro Messzeitpunkt und der soziale Rückzug ist relativ stabil über die Zeit.

Abbildung 44: Autoregressives Modell für die Zusammenhänge zwischen relationaler Aggression und sozialem Rückzug nach Jahrgangsstufen (N = 236)



Gleiches gilt auch für die Angst/Depressivität. Während relationale Aggression in der zweiten Jahrgangsstufe keinen Effekt auf die Angst/Depressivität der Kinder hat, so weisen ängstliche/depressive Erstklässler ein erhöhtes Maß an relationaler Aggression in der vierten Jahrgangsstufe auf (s. Abbildung 45). Die Korrelation zwischen beiden Konstrukten ist moderat, in der vierten Jahrgangsstufe liegt sie deutlich höher als in der zweiten Klasse. Die Angst/Depressivität ist relativ stabil.

Abbildung 45: Autoregressives Modell für die Zusammenhänge zwischen relationaler Aggression und Angst/Depressivität nach Jahrgangsstufen (N = 236)



Zusammenfassung

Ziel der Analysen war es, Faktoren zu identifizieren, die Einfluss auf die spätere Entwicklung aggressiver Verhaltensweisen haben. Entsprechend der Ergebnisse scheint sich insgesamt nur die relationale Aggression auf oppositionell-aggressives Verhalten auszuwirken. Somit neigen Kinder, die in der zweiten Jahrgangsstufe durch relational aggressives Verhalten auffallen, in höheren Klassenstufen vermehrt zu verbalen und körperlichen Aggressionen. Die Ausprägung von Hyperaktivität, sozial-emotionaler Kompetenz, sozialem Rückzug und Angst/Depressivität beeinflusst die Aggressivität hingegen nicht. Dieses Ergebnis impliziert, dass insbesondere die relationale Aggression in Gewaltpräventionsprogrammen berücksichtigt werden muss. Die weiteren Ergebnisse zeigen, dass die Entwicklung von Hyperaktivität, Rückzug und Angst/Depressivität bei oppositionell-aggressiven Kindern häufig ungünstig verläuft und sie zudem über eine verminderte sozial-emotionale Kompetenz verfügen. Auf theoretischer Basis lässt sich dieser Befund damit erklären, dass aggressive Kinder häufiger aus sich in der Grundschule bildenden Peergruppen ausgestoßen werden. So verlieren sie die Möglichkeit, ihre sozial-emotionale Kompetenz in der Interaktion mit Gleichaltrigen zu verbessern, wodurch es in der Folge zu sozialer Isolation kommt (Berk, 2011).

Da die Intervention laut der Evaluation keinen direkten Einfluss auf die relationale Aggression hat und da das Ausmaß oppositionell-aggressiven Verhaltens entsprechend der Ergebnisse langfristig und geschlechterübergreifend durch die relationale Aggression erhöht wird, wurden auch hier mögliche Einflussfaktoren identifiziert. Die Analyse ergab, dass Angst/Depressivität und sozialer Rückzug in der zweiten Klasse die relationale Aggression in der vierten Klasse erhöhen. Sie könnten also einen indirekten Einfluss auf die Aggressivität von Kindern haben und sind somit für Gewaltpräventionsprogramme relevant.

Die Befunde sprechen insgesamt dafür, dass die Entwicklung von Kindern auf längeren, sich gegenseitig beeinflussenden Prozessen basiert. Angst/Depressivität und sozialer Rückzug erhöhen die relationale Aggression; wer sich in dieser Weise aggressiv verhält, wird auch andere Formen aggressiver Auffälligkeiten zeigen. Dies wiederum führt zu weiterer Angst und zu weiterem Rückzug, die zusätzlich der Entstehung relationaler Aggression Vorschub leisten usw. Im Sinne eines solchen gegenseitigen Verursachungsprozess von Persönlichkeitsmerkmalen und Verhaltensweise erscheint es richtig, im Rahmen von Interventionsmaßnahmen verschiedene Bereiche im Blick zu behalten und sich nicht allein auf die Beeinflussung eines Merkmals bzw. Verhaltens zu beschränken.

5. Diskussion

Das Pilotprojekt „Konfliktfähige Kinder im Kindergarten und in der Grundschule“ im Landkreis Soltau-Fallingb. befasste sich mit der Fragestellung, ob die Etablierung von Kompetenztrainings im Kindergarten und in der Grundschule langfristig zu einer Verminderung des Aggressions- und Gewaltpotentials der Kinder führt. Dazu wurde eine Längsschnittstudie mit vier (Grundschulkindern) bzw. fünf Messzeitpunkten (Kindergartenkinder) durchgeführt, wobei Informationen zu den Kindern von Seiten der Eltern und der Erzieher/Lehrer eingeholt wurden. Das Ziel war es, die in den untersuchten Kindergärten/Grundschulen durchgeführte Intervention hinsichtlich ihrer Wirksamkeit und ihres Einflusses auf die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern zu evaluieren. Diese Studie ist aufgrund des fehlenden Kontrollgruppendesigns allerdings keine wirkliche Evaluationsstudie. Dennoch wurden Versuche unternommen, die methodischen Probleme des Fehlens einer Kontrollgruppe zu umgehen und im Rahmen anderweitiger Analysen Aussagen über die Wirksamkeit der Intervention zu treffen.

Die Gesamtstichprobe besteht aus Kindern im Alter von fünf bis zwölf Jahren, von denen einige zum ersten Messzeitpunkt Erstklässler waren und andere noch Kindergartenkinder. Aufgrund der unterschiedlichen Geburtskohorten wurden beide Gruppen meist getrennt voneinander betrachtet. Um Alterseffekte zu verhindern, wurden die Daten der beiden Gruppen nicht nach Messzeitpunkt, sondern nach Klassenstufe ausgewertet. Trotz der großen Anzahl an befragten Kindern ist der Anteil an Kindern, die zu jedem Messzeitpunkt an der Befragung teilgenommen haben, relativ klein. Dies ist eine Folge der Fluktuation innerhalb der Klassen, da in jeder Jahrgangsstufe einige Kinder die Schule oder die Klasse verlassen und zugleich neue Mitschüler hinzukommen.

Der deskriptive Teil der Auswertung befasst sich mit dem Verlauf der Entwicklung der Kinder über den Beobachtungszeitraum. Dabei wurde differenziert zwischen den sechs Konstrukten Hyperaktivität, sozial-emotionale Kompetenz, oppositionell-aggressives Verhalten, relationale Aggression, sozialer Rückzug und Angst/Depressivität. Die Ergebnisse wurden jeweils insgesamt und nach Kindergarten- und Grundschulgruppe getrennt betrachtet. Zuletzt wurden die Konstrukte in Abhängigkeit des Geschlechts und des Bildungsniveaus analysiert.

Die Auswertung der Lehrereinschätzungen ergab, dass die Hyperaktivität und die sozial-emotionale Kompetenz der Kinder weitestgehend stabil bleiben. Die relationale Aggression, Angst/Depressivität und auch das oppositionell-aggressive Verhalten weisen dagegen einen deutlichen Anstieg über die Zeit auf. Der soziale Rückzug verläuft in einer Auf- und Abbewegung und unterliegt somit ständigen Veränderungen. Die Kindergartengruppe und die Grundschulgruppe weisen hinsichtlich der Mittelwerte pro Jahrgangsstufe fast überall signifikante Unterschiede auf, wobei die Kindergartengruppe nahezu immer einen höheren Mittelwert hat. Dieses Ergebnis könnte auf einen Lehrkräfteeffekt zurückzuführen sein, da letztendlich nur eine kleine Gruppe von Lehrkräften/Erziehern eine große Zahl an Kindern beurteilt. Neigen diese zu extremeren Urteilen, schlägt sich das in den Ergebnissen nieder.

Die Analyse der Elternfragebögen ergab ebenfalls, dass Hyperaktivität und sozial-emotionale Kompetenz stabil verlaufen. Auch für die Angst/Depressivität ist hier ein Anstieg erkennbar, allerdings nimmt laut der Eltern der soziale Rückzug ebenfalls signifikant zu. Beim oppositionell-aggressiven Verhalten und der relationalen Aggression widerspricht das Elternurteil dem Lehrerurteil, da hier ein Rückgang oppositionell-aggressiver Verhaltensweisen bzw. die Stabilität relational aggressiven Verhaltens berichtet werden. Hier kann den Lehrern/Erziehern eine höhere Zuverlässigkeit attestiert

werden, da externalisierende Verhaltensweisen vermutlich häufiger im Umgang mit Gleichaltrigen auftreten als im familiären Kontext.

Die Befunde decken sich weitestgehend nicht mit den bislang existierenden Befunden (Berk, 2011). Während die Hyperaktivität bei dieser Stichprobe über die Zeit stabil bleibt, nimmt sie Forschungserkenntnissen zufolge in der mittleren Kindheit ab, da die Aufmerksamkeit in dieser Lebensphase selektiver und flexibler wird. Durch eine verbesserte emotionale Selbststeuerung und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme nimmt die sozial-emotionale Kompetenz in der mittleren Kindheit zu, während körperliche und verbale Aggressionen immer seltener werden. Auch dieser Befund lässt sich durch die hier vorliegende Stichprobe nicht bestätigen. Lediglich der beobachtbare Anstieg der relationalen Aggression entspricht den theoretischen Erwartungen. Bezüglich der internalisierenden Problembereiche berichtet Berk (2011) einen Rückgang von Ängsten durch die verbesserte emotionale Selbststeuerung. Die Analyse der Daten aus dieser Stichprobe ergab hingegen beurteilerübergreifend einen signifikanten Anstieg der Angst/Depressivität in der mittleren Kindheit. Eine Erklärung für die abweichenden Trends zu finden, ist schwierig. Bedacht werden muss, dass nur eine Stichprobe in einigen wenigen Kindergärten/Grundschulen untersucht wurde und dass nur verkürzte Instrumente zur Erfassung der verschiedenen Konstrukte zum Einsatz kamen.

Im nächsten Schritt wurde die Beurteilerübereinstimmung zwischen Eltern und Lehrern genauer betrachtet. Hier ergeben sich nur sporadisch signifikante Übereinstimmungen zwischen beiden Beurteilern, die selbst bei Signifikanz lediglich moderat miteinander korrelieren. Insgesamt ist erkennbar, dass die Eltern ihren Kindern bezüglich aller Konstrukte höhere Werte zuweisen als die Lehrer, weshalb sich sehr oft signifikante Mittelwertdifferenzen ergeben. Dass die Beurteilerübereinstimmung eher gering ist, kann durch die verschiedenen sozialen Kontexte erklärt werden kann: In der Schule zeigen die Schüler andere Seiten als zu Hause in der Familie. An dieser Stelle wird den Lehrern unter Berufung auf die größere Stichprobe sowie auf die bessere Vergleichsgrundlage und ihre Ausbildung eine größere Urteilskompetenz attestiert, weshalb alle weiteren Auswertungen anhand der Lehrerangaben durchgeführt wurden.

Untersucht wurde diesbezüglich die Entwicklung in Abhängigkeit vom Geschlecht und vom Bildungsniveau der Eltern. Dabei ergab sich ein höheres Maß an Hyperaktivität und oppositionell-aggressivem Verhalten für die Jungen, während den Mädchen eine höhere sozial-emotionale Kompetenz beigegeben wird. Bezüglich der anderen Konstrukte bestehen keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Die relationale Aggression nimmt bei Mädchen und bei Jungen über die Jahrgangsstufen zu. Bei den weiblichen Teilnehmern steigt zudem die Angst/Depressivität signifikant an, während sie bei den Jungen stabil bleibt. Hyperaktivität, sozial-emotionale Kompetenz, oppositionell-aggressives Verhalten und sozialer Rückzug sind bei beiden Geschlechtern zeitstabil.

Betrachtet man die Konstrukte in Abhängigkeit vom Bildungsniveau des Elternhauses, so werden Kinder aus der unteren Bildungsschicht sowohl im externalisierenden als auch im internalisierenden Bereich als deutlich auffälliger und weniger kompetent eingeschätzt. Zudem nimmt die relationale Aggression hier stetig zu, wohingegen Kinder aus höheren Bildungsschichten über die Jahrgangsstufen stärkere Ängste/Depressivität entwickeln. Es gibt also deutliche Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Fragwürdig ist allerdings, ob diese Diskrepanzen wirklich den Tatsachen entsprechen, oder ob die Lehrer deviantes Verhalten von Kindern aus der geringen Bildungsschicht eher erwarten und deswegen verstärkt wahrnehmen. Zudem muss in Erwägung gezogen werden, dass das Verhalten der Kinder womöglich die Schätzung des Bildungsniveaus beeinflusst und somit die Häufung des devian-

ten Verhaltens in der unteren Bildungsschicht entsteht. Zusätzlich ist zu beachten, dass die Schätzung des Bildungsniveaus im Elternhaus durch die Lehrer sehr instabil ist. Auch bezüglich des Geschlechts stellt sich die Frage, inwieweit die Unterschiede in den Konstrukten auf Geschlechtsstereotypen der Lehrer basieren.

Nach der deskriptiven Auswertung der Ergebnisse wurden Indikatoren für die Wirksamkeit der Intervention identifiziert. Die durchgeführten Analysen zeigten, dass die Maßnahmen insbesondere die persönlichkeitsbezogenen Konstrukte Hyperaktivität, sozial-emotionale Kompetenz, sozialer Rückzug und Angst/Depressivität beeinflusst haben. Dagegen konnte keine eindeutige Wirkung für die Verhaltensbereiche oppositionell-aggressives Verhalten und relationale Aggression nachgewiesen werden. Auf Basis dieser Ergebnisse entstand die Annahme, dass die Verhaltensebene der Kinder durch ihre Persönlichkeitsparameter beeinflusst wird, sodass die Intervention vermittelt über die Persönlichkeitsvariablen indirekt auf die Aggression wirkt. Zur Überprüfung dieser Hypothese wurden mittels autoregressiver Modelle die Einflüsse der persönlichkeitsbezogenen Konstrukte auf das oppositionell-aggressive Verhalten und die relationale Aggression in der zweiten und der vierten Jahrgangsstufe berechnet. Die Auswertung ergab, dass lediglich die relationale Aggression geschlechterübergreifend auf das oppositionell-aggressive Verhalten wirkt und dass sozialer Rückzug und Angst/Depressivität langfristig zu relationaler Aggression führen. Dieser Befund spricht dafür, dass ängstliche Kinder vermehrt relationale Aggression ausüben, was wiederum indirekt zu oppositionell-aggressivem Verhalten führt. Allerdings sollte hier berücksichtigt werden, dass das oppositionell-aggressive Verhalten und die relationale Aggression inhaltliche Überschneidungen aufweisen und sehr hoch miteinander korrelieren, was dieses Ergebnis beeinflussen könnte.

Die Analysen konnten zudem belegen, dass aggressives Verhalten selbst auf die persönlichkeitsbezogenen Variablen wirkt. Es zeigt sich, dass externalisierendes Problemverhalten bei Kindern nicht nur Auswirkungen auf die Umwelt hat, sondern auch mit negativen Folgen für die aggressiven Kinder selbst einhergeht. Die betroffenen Kinder sind besonders gefährdet, internalisierende Probleme wie Angst/Depressivität oder sozialen Rückzug zu entwickeln. Zudem verfügen sie über eine geringere sozial-emotionale Kompetenz, was den Umgang mit Mitschülern oder Lehrern weiter erschwert. Auf theoretischer Basis kann man somit eine selbstverstärkende Wirkung des oppositionell-aggressiven Verhaltens annehmen. Da aggressive Kinder aufgrund ihres Verhaltens von Gleichaltrigen aus Peer-Gruppen ausgeschlossen werden, kommt es zu sozialem Rückzug und Ängsten. Da die Isolation von anderen Kindern jedoch dazu führt, dass nur noch selten Gelegenheiten zum sozialen Lernen bestehen, sind die Kinder nicht dazu in der Lage, ihre ohnehin geringe sozial-emotionale Kompetenz in der Interaktion mit anderen zu verbessern und das aggressive Verhalten zu vermindern (Berk, 2011). Deswegen ist es besonders wichtig, das Auftreten des aggressiven Verhaltens weitestgehend zu verhindern, um dessen Folgen abzumildern. Insgesamt implizieren diese Ergebnisse, dass die Entwicklung von Kindern ein langfristiger Prozess ist, der durch eine komplexe Interaktion zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Verhaltensweisen entsteht und der zudem vom Geschlecht beeinflusst wird. Dabei scheint die Relevanz jedes Konstrukts für die Intervention gewährleistet, sodass die Maßnahmen zur Gewaltprävention auch weiterhin an diesen Faktoren ansetzen sollten.

Wünschenswert wäre die Replikation dieser Studie im Rahmen eines korrekten Evaluationsdesigns. So könnten eindeutige Ergebnisse zur Wirksamkeit der Intervention erzielt werden. Die weitere Forschung auf diesem Gebiet ist von herausgehobener Bedeutung, da bisher lediglich wenige Studien die Erfolge von Gewaltpräventionsprogrammen im jungen Kindesalter untersucht haben.

Literaturverzeichnis

- Baier, D., Pfeiffer, C., Windzio, M., Rabold, S. (2006). *Schülerbefragung 2005: Gewalterfahrungen, Schulabsentismus und Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen*. Abschlussbericht über eine repräsentative Befragung von Schülerinnen und Schülern der 4. und 9. Jahrgangsstufe. KFN.
- Baumann, U. & Reinecker-Hecht, C. (1991). Methodik der klinisch-psychologischen Interventionsforschung. In Baumann U. & Perrez, M. (Hrsg.), *Lehrbuch klinische Psychotherapie – Psychotherapie* (S. 378-395). Bern: Verlag Hans Huber.
- Berk, L. (2011). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson Studium.
- Döpfner, M., Schmeck, K. & Berner, W. (1994). *Handbuch: Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse zur deutschen Fassung der Child Behavior Checklist (CBCL/4-18)*. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD).
- Döpfner, M., Walter, B., Fleischmann, G. & Schmidt, M. (1993). Verhaltensbeurteilungsbogen für Schulkinder. In Jäger, R.S. & Petermann, F. (Hrsg.), *Treatmentorientierte Diagnostik*. Weinheim: Beltz Test GmbH.
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jaurisch, S., Lösel, F., Beelmann, A. & Stemmler, M. (2008). Gewaltprävention im Kindergarten. In Bochert, J., Hartke, B. & Jogschies, P. (Hrsg.), *Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher* (S. 84-95). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.