

Kinder Stärken!

Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung

Klaus Fröhlich-Gildhoff, Maike Rönna, Tina Dörner, Gabriele Kraus-Gruner und Eva-Maria Engel

Summary

Promotion of resilience in institutions of early childhood education (kindergarten) – first results of a prevention project

This article focuses on first results of a prevention project dealing with the promotion of resilience in institutions of early childhood education (e.g. kindergarten). In four institutions with 278 children the early childhood educators are trained and the children themselves take part in a special training programme. Additionally the parents are given the chance to participate in special courses and individual counselling, while the institutions are involved in networks with other institutions, e.g. for educational guidance. The process and the effects of the programme are evaluated in a control group design by qualitative and quantitative (standardised tests) methods. After a first project stage of six months interim findings show a positive response in all target groups. There are significant positive results on the children of the treatment group in their self-concept and in their cognitive development.

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 57/2008, 98-116

Keywords

prevention – resilience – kindergarten – early childhood education – parental Courses

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden erste Ergebnisse eines umfassenden, präventiven Programms zur Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen vorgestellt. In vier Tageseinrichtungen mit insgesamt 278 Kindern werden die ErzieherInnen fortgebildet, Kinderkurse durchgeführt, Elternkurse und Elternberatungen angeboten sowie Vernetzungen mit anderen Institutionen, wie z. B. Erziehungsberatungsstellen hergestellt. Das Programm wird im Kontrollgruppendesign hinsichtlich der Prozesse und Ergebnisse mit qualitativen und quantitativen Methoden (standardisierte Tests) evaluiert. Die Zwischenergebnisse nach der ersten Projektphase (sechs Monate) zeigen eine hohe Akzeptanz und positive Resonanz bei allen Zielgruppen sowie signifikant positive Ergebnisse bei den Kindern der Durchführungsgruppe im Bereich des Selbstkonzepts und der kognitiven Entwicklung.

Schlagwörter

Prävention – Resilienz – Kindertageseinrichtungen – Frühpädagogik – Elternkurse

In diesem Beitrag wird ein umfassendes Konzept zur Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen vorgestellt. Ausgehend von anderen bewährten Programmen (vgl. u. a. hierzu „FAUSTLOS“, Cierpka, 2005; „Papilio“, Mayer, Heim, Scheithauer, 2007a, b; „OPSTAPJE“, Sann, 2005; „Sure Start“, Moss, 2004) hat das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg ein Konzept entwickelt, das in vier Kindertagesstätten umgesetzt wird.¹ Zielgruppen sind dabei alle Kinder und (möglichst) alle Eltern der Einrichtungen. Das Programm setzt demzufolge auf vier Ebenen an: den Kindern, den Eltern, den ErzieherInnen, aber auch der institutionellen Kooperation. An dem Programm nehmen 278 Kinder teil. Das Gesamtprojekt wird systematisch in einem Kontrollgruppendesign mit quantitativen und qualitativen Methoden hinsichtlich der Prozesse und Ergebnisse evaluiert. Dieser Beitrag geht kurz auf die theoretischen Hintergründe ein, stellt dann die Programmstruktur und die ersten Ergebnisse der Evaluation vor.

1 Das Konzept der Resilienz

In neueren Konzepten der Entwicklungspsychologie und -wissenschaft (z. B. Petermann, Niebank, Scheithauer, 2004) ist eine zunehmende Aufmerksamkeit auf Schutz- und Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung gerichtet worden. Die bisherige defizitorientierte Betrachtung – vor allem zur Erklärung der Entstehung seelischer Erkrankungen oder von Verhaltensauffälligkeiten – wurde durch die gezieltere Analyse von Schutzfaktoren und Variablen ergänzt, die zur Ausbildung und Erhaltung seelischer Gesundheit wesentlich beitragen. Ein wichtiger Hintergrund hierfür waren Studien, die das Aufwachsen unter schwierigen Bedingungen auch im Langzeitverlauf untersucht haben und Variablen für risikomildernde Entwicklungsverläufe identifizieren konnten. Eine Zusammenstellung dieser Studien, der Kauai-Längsschnittsstudie (vgl. Werner, 1999), der Mannheimer Risikokinderstudie (vgl. z. B. Laucht, Schmidt, Esser, 2000) oder der Bielefelder Invulnerabilitätsstudie (vgl. Bender u. Lösel, 1997, 1998) findet sich z. B. bei Wustmann (2004).

Die Fähigkeit von Individuen, erfolgreich mit belastenden Lebensereignissen umzugehen, wird als Resilienz bezeichnet: „Resilienz meint eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann, 2004, S. 18). Resilienz umfasst damit „nicht nur die Abwesenheit psychischer Störungen, sondern den Erwerb altersangemessener Fähig-

¹ Das Projekt wird finanziell gefördert von der Aktion Mensch, von der Stadt Freiburg und dem Landkreis Breisgau-Hochschwarzwald.

keiten (Kompetenzen) vor dem Hintergrund der normalen kindlichen Entwicklung, z. B. die Bewältigung altersrelevanter Entwicklungsaufgaben trotz aversiver Umstände“ (Petermann et al., 2004, S. 344).

Die Resilienzforschung betrachtet im Wesentlichen drei zentrale Aspekte (Wustmann, 2004, S. 19):

- „Die positive gesunde Entwicklung trotz andauerndem hohen Risikostatus ...
- die beständige Kompetenz unter akuten Stressbedingungen ...
- die positive beziehungsweise schnelle Erholung von traumatischen Erlebnissen“.

Es geht also darum, dass es Kindern (und später Erwachsenen) gelingt, mit konkreten belastenden Ereignissen umzugehen, aber auch, die Entwicklungsaufgaben in verschiedenen Lebensabschnitten (vgl. z. B. Schmidtchen, 2001; Havighurst, 1982) angemessen zu bewältigen. Die positive Bewältigung von Krisen, Belastungen und Entwicklungsaufgaben – eine besondere Bedeutung haben hier Entwicklungsübergänge, z. B. von der Familie in den Kindergarten oder vom Kindergarten in die Schule – wirkt sich positiv auf die weitere Entwicklung aus.

Resilienz ist keine angeborene Persönlichkeitseigenschaft, sondern wird im Verlauf des Lebens entwickelt; von besonderer Bedeutung sind dabei die frühen Lebensjahre.

Empirisch konnte eine Reihe von protektiven Faktoren – wie z. B. mindestens eine stabile emotionale Beziehung zu einer primären Bezugsperson, soziale Unterstützung außerhalb der Familie, Selbstvertrauen, Selbststeuerungs- bzw. Selbstregulationsfähigkeiten – identifiziert werden, die die Widerstandskraft von Kindern gegenüber Belastungen stärkt und die Bewältigungsfähigkeit von Krisensituationen verbessern (vgl. hierzu insgesamt: Egle, Hoffmann, Steffens, 1997; Bender u. Lösel, 1998; Petermann, Kusch, Niebank, 1998; Petermann et al., 2004; Opp u. Fingerle 2007; Werner, 2000; Dornes, 2000; Wustmann, 2003, 2004; Frick, 2003; Ihle, Esser, Schmidt, 2000; Scheithauer, Petermann, Niebank, 2000).

Die systematische Förderung dieser Faktoren sollte zu einer generellen Stärkung der Resilienz führen. So sind aus diesen Erkenntnissen mittlerweile viele Programme entstanden, die präventiv wirken und Kinder stärken sollen. Ein Teil dieser Programme ist im lokalen Zusammenhang entstanden, andere sind auf wissenschaftlicher Grundlage entwickelt und systematisch evaluiert worden (eine Zusammenstellung über Präventionsprogramme findet sich z. B. bei Heinrichs, Saßmann, Hahlweg, Perez, 2002; Fachgruppe Gesundheitspsychologie der DGPs, o.J.).

Die Programme lassen sich nach drei „Zielrichtungen“ unterscheiden:

1. Programme, die direkt Kinder stärken wollen. Diese Programme sind v. a. in und für die Arbeit in Kindertagesstätten entwickelt worden und haben sehr unterschiedliche Differenzierungs- und Strukturierungsgrade. So gibt es Programme zur Verbesserung der Sprach-, Sozial-, Stressbewältigungs- oder kognitiven Kompetenzen; solche zur Förderung der emotionalen Ausdrucksfähigkeit und des Selbstwerts und

- „ganzheitlichere“ Programme, die an mehreren Funktionsbereichen ansetzen (z. B. das Konzept „Fit und stark für's Leben“, Asshauer, Burow, Ahrens-Eipper, 2002).
2. Programme, die das Ziel haben, Eltern in ihrer Erziehungs- und Beziehungsfähigkeit zu stärken, um Fehlentwicklungen bei den Kindern zu verhindern. Beispiele hierfür sind Unterstützungen und Programme zur Verbesserung von Erziehungskompetenzen (z. B. „Triple P“, vgl. Sanders, Cann, Markie-Dadds, 2003; „Starke Eltern – Starke Kinder“, Honkanen-Schoberth, 2003; in einem umfangreichen Projekt der Liga der freien Wohlfahrtspflege wurden im Zeitraum von 2003 – 2005 in Baden-Württemberg in 136 Kindertagesstätten unterschiedliche Ansätze und Modelle der Stärkung elterlicher „Erziehungskraft“ realisiert, vgl. Fröhlich-Gildhoff, Kraus-Gruner, Rönna, 2006).
 3. Programme oder Konzepte, die auf Vernetzung abzielen und so bessere Strukturen im Sozialraum schaffen wollen und einen schnellen und unkomplizierten Austausch zwischen Professionellen (z. B. LehrerInnen, ErzieherInnen, BeratungsstellenmitarbeiterInnen usw.) und anderen Personen im Sozialraum (PfarrerInnen, TrainerInnen im Sportverein usw.) gewährleisten sollen. Ein Beispiel für diesen dritten Ansatz stellt das Modellprojekt „Kind und Ko“ der Bertelsmann Stiftung und der Heinz Nixdorf Stiftung dar, das darauf abzielt, lokale Vernetzungsstrukturen aufzubauen, um die Bildungs- und Entwicklungschancen für Kinder zu verbessern (Bertelsmann Stiftung, 2007)

In einer jüngst veröffentlichten Studie mit Kontrollgruppendesign konnten Lösel, Beelmann, Jaurisch und Stemmler (2006) nachweisen, dass sich durch eine Kombination von Präventionstrainings mit Eltern und Kindern in Kindertagesstätten Entwicklungsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten bei den Kindern signifikant reduzieren lassen.

2 Projektbeschreibung: Kinder Stärken! – Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen

Das dargestellte Konzept der Resilienzförderung berücksichtigt alle drei Zielrichtungen, um Kinder zu stärken und geht somit über die bisherigen Programme hinaus.

Kindertageseinrichtungen (KiTas) sind diejenigen gesellschaftlichen Institutionen, welche Kinder als erste und über längere Zeiträume in ihrer Entwicklung systematisch begleiten; zugleich haben KiTas die Chance, Zugänge zu den Eltern/Familien zu erhalten – KiTas werden zu immer wichtigeren Sozialisationsinstanzen (vgl. z. B. Fried, Dippelhofer-Stiem, Honig, Liegle, 2003; Pthenakis, 1998, 2003). Daher ist es sinnvoll, ein solches umfassendes Programm der Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen umzusetzen und die ErzieherInnen systematisch in die Arbeit einzubeziehen – auch um eine Verankerung des Programms im „Alltag“ der KiTa zu erreichen und um die Nachhaltigkeit zu sichern.

Das Programm setzt somit auf vier Ebenen an:

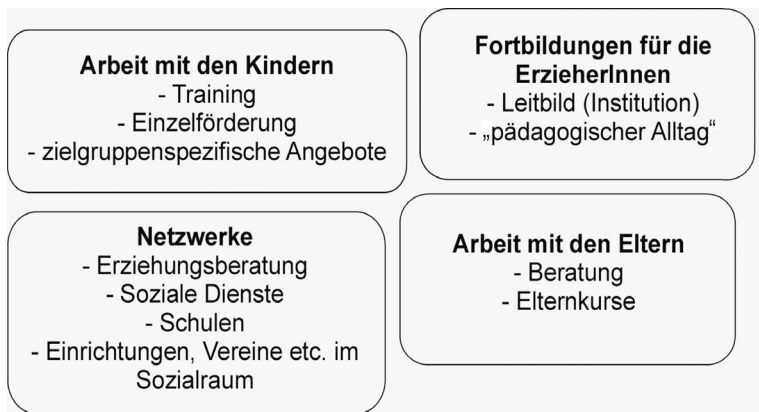


Abbildung 1: Die vier Ebenen des Projektes „Kinder Stärken!“

1. *Angebote für die ErzieherInnen: Fortbildungen und kind- bzw. familienzentrierte Besprechungen*

Die ErzieherInnen der Projektkindertageseinrichtungen nehmen insgesamt an sechs halbtägigen Fortbildungseinheiten teil. In den Fortbildungen wird der Grundgedanke der Resilienzförderung vermittelt und die ErzieherInnen werden dazu qualifiziert, das Programm zur Resilienzförderung mit den Kindern (PRiK, s. u.) und den Eltern (Elternkurse, Elternsprechstunden, s. u.) durchzuführen. Auch die Vernetzungsarbeit ist Gegenstand der Fortbildungen.

Zusätzlich werden regelmäßige, vierwöchentliche kind- oder familienzentrierte Besprechungen zumeist mit dem gesamten Team einer Einrichtung durchgeführt. An diesen Besprechungen, die das Ziel haben, kindbezogen einen ressourcenorientierten Blickwinkel einzunehmen, nehmen die externe Fachkraft (s. u.) und in der Regel ein/e MitarbeiterIn der kooperierenden Erziehungsberatungsstellen teil.

2. *Arbeits mit den Kindern*

Mit allen Kindern der Einrichtungen der Durchführungsgruppe wird das „Programm zur Prävention und Resilienzstärkung in Kindertageseinrichtungen (PRiK)“ (Fröhlich-Gildhoff, Dörner, Rönnau, 2007) durchgeführt. In Ausnahmefällen erhalten darüber hinaus einzelne Kinder spezifische Förderungen bzw. es wird systematisch darauf geachtet, dass eine solche Förderung eingeleitet wird.

Das Programm PRiK umfasst 20 Trainingseinheiten, die im Zeitraum von zehn Wochen (zwei Einheiten pro Woche à 35-40 Minuten) durchgeführt wurden. Am Programm nehmen jeweils acht bis zehn Kinder – i.d.R. Kinder unterschiedlicher

Gruppen der beteiligten Kindertageseinrichtungen – mit möglichst demselben Entwicklungsstand teil. Das Programm wird von zwei TrainerInnen (Sozialpädagogin als externe Fachkraft plus ErzieherIn der Einrichtung) durchgeführt. Die Trainingsgruppen sind im Verlauf der 20 Sitzungen konstant; Programminhalte werden auch im „Alltag“ der KiTa, z. B. im „Morgenkreis“, aufgegriffen.

Das Training ist zielorientiert manualisiert aufgebaut und hat folgende Grundthemen: Selbstwahrnehmung, Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit, Soziale Kompetenz, Umgang mit Stress, Problemlösen. Das Programm wird systematisch evaluiert (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2007).

3. *Arbeit mit den Eltern*

Alle Eltern der Durchführungsgruppe erhalten das Angebot, an Elternkursen zur Stärkung der Erziehungskompetenz und zur Unterstützung der Förderung von Resilienz im Alltag der Familien teilzunehmen. Diese Kurse werden regelmäßig in den Kindertageseinrichtungen angeboten. Sie umfassen sechs Einheiten, die wiederum nach Themen strukturiert sind. An diesen Kursen können jeweils sechs bis zehn Eltern teilnehmen; die jeweiligen Sitzungen dauern 90 Minuten. Die Gruppengröße wurde so gewählt, dass ein reger Austausch und Diskussionen gut möglich sind. Um möglichst alle Eltern zu erreichen, werden die Kurse je nach Bedarf an unterschiedlichen Wochentagen und Uhrzeiten (morgens, mittags, abends) angeboten. Die Kurse werden von der externen Fachkraft geleitet, in der Regel in Zusammenarbeit mit einer Erzieherin der beteiligten Kindertageseinrichtung. Zusätzlich werden wöchentliche Sprechstunden zur Eltern- bzw. Familienberatung in den Kindertageseinrichtungen von den externen Fachkräften angeboten. Hierzu können sich die Eltern selbstständig melden.

4. *Vernetzung*

Im Verlauf des Projekts werden regelmäßige Netzwerkstrukturen zu familienunterstützenden Institutionen aufgebaut. Darüber hinaus werden die Kindertageseinrichtungen darin unterstützt, sich mit Einrichtungen und Vereinen im Umfeld sozialräumlich zu vernetzen. Hierzu wurden folgende Maßnahmen ergriffen:

- Regelmäßige Sprechstunden der „zuständigen“ Erziehungsberatungsstellen in den Einrichtungen. Durch den persönlichen Kontakt werden „kurze Wege“ hergestellt und Zugangsschwellen gesenkt.
- MitarbeiterInnen der Erziehungsberatungsstellen nehmen an den kind- bzw. familienzentrierten Besprechungen (s. o.) teil.
- Es werden Kontakte zum Allgemeinen Sozialen Dienst des Jugendamtes aufgebaut, auf die dann schnell zurückgegriffen werden kann, wenn dies nötig ist.
- Systematisch werden Kontakte zu Institutionen und Organisationen im Sozialraum (Vereine, Kirche, Schulen) aufgebaut mit dem Ziel, die Kindertageseinrichtungen als Knotenpunkt im Netz resilienzförderlicher Einrichtungen im Quartier zu entwickeln.

Je zwei Kindertageseinrichtungen aus der Stadt Freiburg und dem Landkreis Breisgau-Hochschwarzwald nehmen als Durchführungskindertageseinrichtungen am Projekt teil. Angebunden an das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung sind zwei Fachkräfte (Diplom-Sozialpädagoginnen) mit jeweils zehn Stunden zusätzlicher Personalkapazität in je zwei der Kindertagesstätten tätig. Die Evaluation wird von einer organisatorisch unabhängigen Gruppe des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung durchgeführt. Als Kontrollgruppe haben sich fünf Kindertageseinrichtungen (drei aus der Stadt, zwei aus dem Landkreis) zur Verfügung gestellt. Die Laufzeit des Projekts beträgt zwei Jahre, wobei die eigentliche Praxisphase in den Einrichtungen sich über 18 Monate erstreckt.

3 Evaluationsdesign

Das Projekt wird bezogen auf die Prozesse und die Ergebnisse bzw. Effekte evaluiert. Dabei werden quantitative und qualitative Forschungsmethoden eingesetzt und es wird versucht, Prozesse und Ergebnisse aus mehreren Perspektiven (Kinder, Eltern, ErzieherInnen, beteiligte Fachkräfte) zu analysieren. Ein Überblick über die eingesetzten Instrumente gibt Tabelle 1 (folgende Seite). Das Evaluationsdesign sieht drei Zeitpunkte vor:

- t_0 : Beginn des Projekts
- t_1 : sechs Monate nach Beginn des Projekts (nur für die Kinder, die in die Schule gekommen sind)
- t_2 : Ende des Projekts (nach 18 Monaten)

Zum Zeitpunkt t_0 werden sozialstrukturelle Daten der *Einrichtungen* mittels des standardisierten Fragebogens SERKi (Selbstevaluations- und Reflexionsfragebogen für Kindertageseinrichtungen; Fröhlich-Gildhoff u. Glaubitz, 2006, 2007) erhoben. Diese Daten erlauben einen Vergleich der Einrichtungen untereinander und mit einer Normstichprobe. Die *ErzieherInnen* werden hinsichtlich ihrer pädagogischen Haltung und ihrer Erwartungen an das Projekt mit einem standardisierten Fragebogen befragt. Das Verhalten der *Kinder* wird über den Fragebogen VBV (Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder; Döpfner, Berner, Fleischmann, Schmidt, 1993) von ErzieherInnen und Eltern beurteilt. Dieses Instrument wird in gekürzter Form eingesetzt: Bei zwei Skalen („Oppositionell-aggressives Verhalten“ und „Hyperaktivität vs. Spieldauer“) werden nur für die Untersuchung relevante Items verwendet. Bei der Analyse der internen Konsistenz der Skalen ergaben sich Cronbachs Alpha-Koeffizienten zwischen 0,82 und 0,91 bei den ErzieherInnen und zwischen 0,67 und 0,75 bei den Eltern; diese sind damit insgesamt zufriedenstellend. Darüber hinaus wird der Entwicklungsstand der Kinder mit dem Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller u. Deimann, 2002) und die Einschätzung des Selbstkonzeptes (SKF – Selbstkonzept-Fragebogen für (Vorschul)Kinder; in

Tabelle 1: Erhebungsinstrumente

Datenquelle	Instrument	Skalen/Untertests bzw. Zielbereiche	Cronbachs Alpha	Zeitpunkte
Einrichtung (LeiterIn)	SERKi (Eigenentwicklung; Fröhlich-Gildhoff u. Glaubitz, 2006, 2007)	Basisdaten zur KiTa (77 Items), Konzeption (11 Items) Arbeit mit den Kindern (61 Items), Elternarbeit (43 Items) Interkulturalität (11 Items), Kooperation/Vernetzung (23 Items)	keine Skalen berechnet	t_0
ErzieherInnen	Fragebogen für ErzieherInnen zu Haltung und Erwartung (Eigenentwicklung)	Individuelles pädagogisches Konzept und pädagogische Haltung, Erwartung an Projektziele (18 Items)	keine Skalen berechnet	t_0 und t_2
	VBV (Döpfner, Berner, Fleischmann, Schmidt, 1993)	Sozial-emotionale Kompetenzen (21 Items) Oppositionell-aggressives Verhalten (nur 7 Items der Originalversion) Hyperaktivität vs. Spieldauer (nur 6 Items der Originalversion) Emotionale Auffälligkeiten (21 Items)	0,91 0,87 0,82 0,90	t_0 , t_1 und t_2
Eltern	Fragebogen für Eltern zu Haltung und Erwartung (Eigenentwicklung)	Individuelles pädagogisches Konzept und pädagogische Haltung, Erwartung an Projektziele (23 Items)	keine Skalen	t_0 und t_2
	VBV (Döpfner, Berner, Fleischmann, Schmidt, 1993)	Sozial-emotionale Kompetenzen (10 Items) Oppositionell-aggressives Verhalten (nur 8 Items der Originalversion) Hyperaktivität vs. Spieldauer (nur 8 Items der Originalversion) Emotionale Auffälligkeiten (11 Items)	0,67 0,75 0,74 0,75	t_0 , t_1 und t_2
Kinder	WET (Kastner-Koller u. Deimann, 2002)	Schatzkästchen (Erfassung des visuell-räumlichen Speichers, 3 Items) Zahlen Merken (Überprüfung des phonologischen Speichers) Bunte Formen (Überprüfung des induktiven Denkens, 10 Items) Gegensätze (Überprüfung des analogen Denkens, 15 Items) Quiz (Überprüfung der Orientierung in der Lebenswelt, 11 Items) Fotoalbum (Erfassung der Fähigkeit, mimischen Gefühlsausdruck zu verstehen, 9 Items)	0,70* --** 0,88 0,84 0,75	t_0 , t_1 und t_2
	SKF (in Anlehnung an das FKSI nach Deusinger, in Vorb.)	Angst vor Unbekanntem (13 Items) Selbstzweifel (17 Items) Selbstwert (15 Items) Körperliches Befinden (5 Items)	0,85 0,78 0,73 0,66	t_0 , t_1 und t_2

* Die hier dargestellten Cronbachs Alpha-Koeffizienten für den WET beziehen sich auf die Normierungstichprobe (vgl. Kastner-Koller u. Deimann, 2002, S. 24).

** Für den Untertest „Zahlen Merken“ kann aufgrund der Vorgabemodalitäten keine Konsistenzanalyse berechnet werden.

Anlehnung an das FKSI nach Deusinger, in Vorb.; vgl. Fröhlich-Gildhoff, Rönna, Dörner, Engel, Kraus-Gruner, in Vorb.) erhoben. Die Cronbachs Alpha-Koeffizienten der vier SKF-Skalen können mit Werten zwischen 0,66 und 0,85 als befriedigend bis gut bezeichnet werden. Für den WET wurden in der vorliegenden Studie noch keine internen Konsistenzen berechnet. Kastner-Koller und Deimann (2002, S. 24) berichten anhand der Normierungsstichprobe von Cronbachs Alpha-Koeffizienten der eingesetzten Untertests zwischen 0,70 und 0,88. Außerdem werden die *Eltern* hinsichtlich ihrer erzieherischen Haltung und ihrer Erwartungen an das Projekt gleichfalls mit einem Fragebogen befragt.

Zum Zeitpunkt t_1 (nach sechs Monaten) wurden alle Kinder, die die Kindertagesstätte verlassen haben und eingeschult wurden, erneut mit den standardisierten Instrumenten getestet. Zusätzlich fanden leitfadengestützte Interviews mit ErzieherInnen und Eltern hinsichtlich der Wirkungen des Projekts statt.

Zum Zeitpunkt t_2 (nach Projektende = nach 18 Monaten) erhalten ErzieherInnen und Eltern gleichfalls den Fragebogen zu Haltung und Erwartungen. Die Kinder, die am Projekt teilnehmen, werden mit Hilfe o. g. Instrumente nochmals untersucht.

Geplant ist eine Follow-Up-Untersuchung ein Jahr nach Projektende (Zeitpunkt t_3).

Parallel werden alle Prozessschritte und -elemente während der Laufzeit des Projekts sehr sorgfältig dokumentiert und protokolliert. Dies betrifft die Trainings mit den Kindern, die Elternkurse, die Besprechungen, die Familiensprechstunden, die Sitzungen der Projektsteuerungsgruppe sowie den Reflexionsbesuch der Projektleitung in den Kindertageseinrichtungen. Die Daten werden inhaltsanalytisch (vgl. z. B. Mayring, 2003) ausgewertet. In Abbildung 2 ist das Forschungsdesign zusammengefasst dargestellt.

Die Stichprobe setzt sich im Projekt folgendermaßen zusammen:

Durchführungsgruppe (DG): Das Projekt wird in der beschriebenen Form in vier Kindertageseinrichtungen durchgeführt. Die Einrichtungen konnten sich bei den Kooperationspartnern (Erziehungsberatungsstelle der Stadt Freiburg, Jugendamt des Landkreises Breisgau-Hochschwarzwald) bewerben; die Auswahl erfolgte nach Vorgesprächen und Besuchen in den KiTas. Bei den vier ausgewählten Einrichtungen handelt es sich um KiTas in zwei ländlichen Gemeinden mit ca. 6 000 EinwohnerInnen sowie in zwei Freiburger Stadtteilen mit einer gemischten BewohnerInnenstruktur (keine Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf). An dem Projekt nehmen alle Kinder (ohne Vorauswahl) in den Einrichtungen teil. Vier Einrichtungen (2 Land, 2 Stadt) mit insgesamt 278 Kindern und 44 ErzieherInnen.

Kontrollgruppe (KG): Die fünf Einrichtungen, die sich als („reine“) Kontrollgruppe zur Verfügung stellten, wurden auf einer Fachveranstaltung, bei der das Projekt der Öffentlichkeit vorgestellt wurde, „geworben“; hier wurde eine Zufallsauswahl getroffen. Den Einrichtungen der Kontrollgruppe werden die Ergebnisse zurückgemeldet und die MitarbeiterInnen erhalten gleichfalls Fortbildungen nach o. g. Prinzipien

gegen Ende der Projektlaufzeit. Fünf Einrichtungen (3 Land, 2 Stadt) mit insgesamt 188 Kindern und 51 ErzieherInnen.

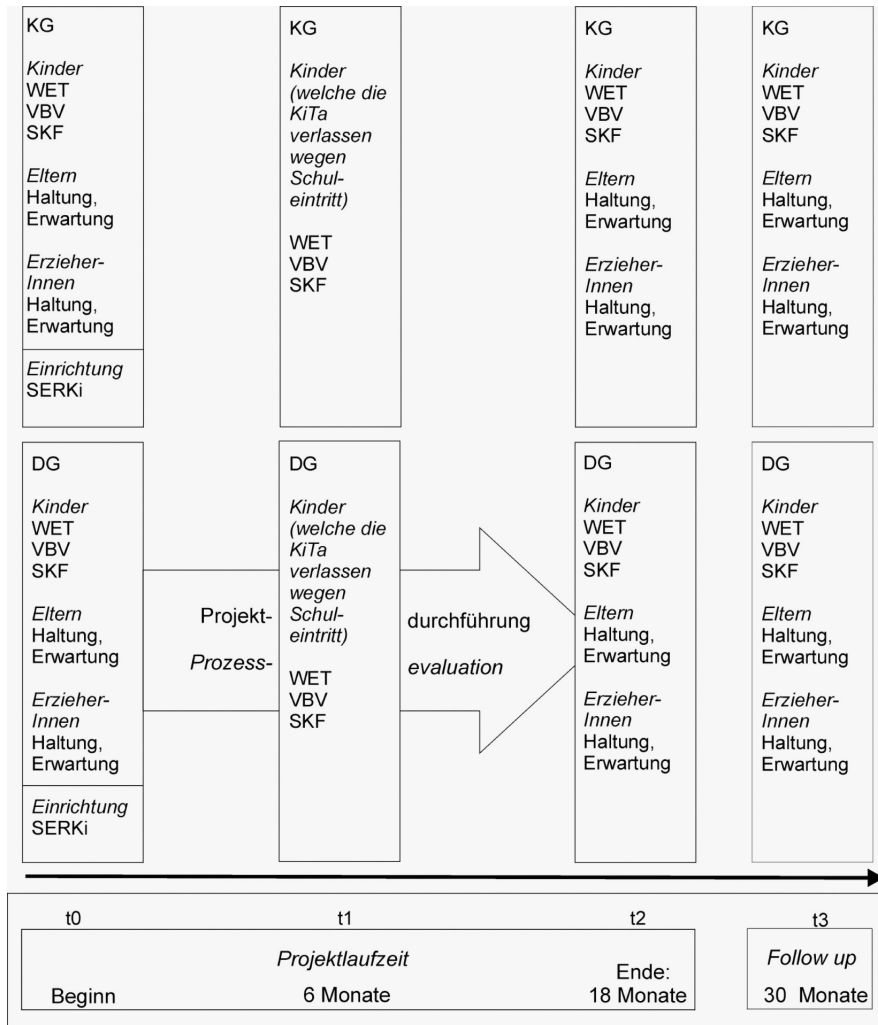


Abbildung 2: Evaluationsdesign „Kinder Stärken!“

Die Kinder der Durchführungs- und die Kontrollgruppe unterscheiden sich nicht signifikant in Bezug auf Alter ($T = 1,432$, $df = 383$, $p = 0,153$) und Geschlecht ($Chi-Quadrat = 0,859$, $df = 1$, $p = 0,362$).

4 Erste Ergebnisse (nach 6 Monaten Projektlaufzeit)

Insgesamt wurden bis zum Erhebungszeitpunkt t_1 folgende Aktivitäten in den KiTas der Durchführungsgruppe umgesetzt:

- 20 Kinderkurse mit 159 Kindern
- 10 Elternkurse mit 72 Eltern
- 86 Elterngespräche in der Familiensprechstunde
- 3 Fortbildungen für die ErzieherInnen
- monatliche Fallsupervisionen/-besprechungen in jeder KiTa

Zum Erhebungszeitpunkt t_1 wurden insgesamt 144 Kinder (DG: $N = 88$, KG: $N = 56$) untersucht. Es handelte sich dabei um die Kinder, die zum Ende des Kindergartenjahres im Juni/Juli 2006 die Kindertageseinrichtung verließen und eingeschult wurden („Schulkinder“). Diese Kinder der DG haben sechs Monate am Projekt, d. h. auch an den zehnwöchigen Kursen für die Kinder (PRiK) teilgenommen.

Der Rücklauf zu t_1 war insgesamt gut – obwohl dies einen hohen Aufwand für die Fachkräfte und Eltern bedeutete. Der Rücklauf in der DG lag zwischen 61,4 % (VBV Eltern) und 90,9 % (VBV ErzieherInnen). In der KG konnte noch ein höherer Rücklauf erzielt werden, dieser lag zwischen 94,6 % (VBV ErzieherInnen) und 96,4 % (VBV Eltern), vgl. Tabelle 2.

Die relativ hohe Drop-out-Quote beim VBV (Einschätzung der Eltern) der Durchführungsgruppe kann dadurch erklärt werden, dass die Eltern aufgrund des engen Zeitraums vor den Sommerferien nicht einzeln und persönlich auf die Befragung angesprochen werden konnten. Die Drop-out-Analyse für den VBV Eltern zeigt, dass sich die Kinder, deren Eltern den Fragebogen zu t_1 nicht mehr ausgefüllt haben, nicht signifikant in den vier Skalen des VBV (Sozial-emotionale Kompetenzen: $T = -0,716$, $df = 65$, $p = 0,477$; Oppositionell-aggressives Verhalten: $T = -0,060$, $df = 67$, $p = 0,952$; Hyperaktivität vs. Spieldauer: $T = -1,378$, $df = 67$, $p = 0,173$; Emotionale Auffälligkeiten: $T = 0,224$, $df = 65$, $p = 0,823$) sowie im Alter ($T = -0,932$, $df = 63$, $p = 0,355$) und im Geschlecht ($Chi\text{-}Quadrat = 0,884$, $df = 1$, $p = 0,399$) von den Kindern unterscheiden, für die Fragebögen zu beiden Zeitpunkten vorliegen.

Tabelle 2: Rücklauf

Test	Durchführungsgruppe			Kontrollgruppe		
	t_0	t_1	Rücklaufquote	t_0	t_1	Rücklaufquote
WET	88	88	100%	56	55	98,2%
SKF	88	88	100%	56	56	100%
VBV EZ	88	80	90,9%	56	53	94,6%
VBV EL	88	54	61,4%	56	54	96,4%

Die erhobenen Daten wurden mit dem Statistikprogramm SPSS (Version 15.0) analysiert. Um zu untersuchen, ob das Projekt auf der Ebene der Kinder Wirkung zeigt, wurden zweifaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung berechnet. Ein bedeutsamer Effekt drückt sich dabei in einer signifikanten Wechselwirkung (Gruppe x Zeit) aus. Außerdem wurden für den Prä-Post-Vergleich – getrennt für DG und KG – Effektstärken („standardized response mean“ SRM, vgl. Maier-Riehle u. Zwingmann, 2000) berechnet. Hinsichtlich der Interpretation der Effektgröße wird auf die Einteilung von Cohen (1992) in kleine ($< 0,4$), mittlere (0,4 bis 0,8) und große ($> 0,8$) Effekte verwiesen (vgl. Bortz u. Döring, 2003).

Die folgenden Tabellen veranschaulichen die Vergleichsdaten von Durchführungs- und Kontrollgruppe zu den Erhebungszeitpunkten t_0 und t_1 . Aufgeführt werden die einzelnen Skalen/Untertests der jeweiligen Erhebungen mit Mittelwerten und Standardabweichungen zu t_0 und t_1 sowie die Ergebnisse der Varianzanalysen (F-Werte der Faktoren Gruppe, Zeit und Gruppe x Zeit mit Angaben zur Signifikanz) und die SRM-Effektstärken. Bei der Mehrzahl der Skalen/Untertests gilt: Je höher der Mittelwert, desto positiver ist das Ergebnis. Beim VBV gilt dies jedoch nur für die Skala „Sozial-emotionale Kompetenzen“, bei den anderen drei Skalen („Oppositionell-aggressives Verhalten“, „Hyperaktivität versus Spielausdauer“ und „Emotionale Auffälligkeiten“) gilt: Je niedriger der Mittelwert, desto positiver fällt das Ergebnis aus.

Tabelle 3: Ergebnisse im SKF (zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung)

Skala	DG (N _{max} =75)				KG (N _{max} =47)				F-Werte			ES _{SRM} (Z)	
	M _{t₀}	SD _{t₀}	M _{t₁}	SD _{t₁}	M _{t₀}	SD _{t₀}	M _{t₁}	SD _{t₁}	G	Z	G x Z	DG	KG
Angst vor Unbekanntem	31,8	5,8	32,2	5,2	31,2	4,9	32,9	4,8	0,003	3,888	1,691	0,06	0,37
Selbstzweifel	43,2	4,6	44,9	4,3	44,3	3,9	44,6	4,2	0,541	3,904	1,665	0,28	0,08
Selbstwert	37,8	4,8	39,5	4,5	39,8	3,5	39,7	4,2	2,328	4,202*	4,644*	0,37	-0,01
Körperliches Befinden	14,1	3,2	14,2	2,9	13,7	2,5	14,7	3,0	0,003	2,659	2,381	0,01	0,31

G = Gruppe, Z = Zeit, * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$, ES = Effektstärke

Wie aus Tabelle 3 ersichtlich zeigt sich bei der Auswertung des SKF ein signifikanter Wechselwirkungsfaktor in der Skala „Selbstwert“, was darauf hinweist, dass sich die Kinder der Durchführungsgruppe im Gegensatz zu den Kindern der Kontrollgruppe in diesem Bereich zwischen t_0 und t_1 verbessert haben. In den übrigen Skalen des SKF ergaben sich allerdings keine signifikanten Wechselwirkungen. Die Effektstärken liegen im Bereich geringer Effekte.

Tabelle 4: Ergebnisse im WET (zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung)

Untertest	DG (N _{max} =76)			KG (N _{max} =46)			F-Werte			ES _{SRM} (Z)			
	M ₀	SD ₀	M ₁	SD ₁	M ₀	SD ₀	M ₁	SD ₁	G	Z	DG	KG	
Schatzkästchen	5,4	2,2	6,4	2,3	6,4	2,4	6,6	2,3	3,164	4,950*	2,735	0,39	0,05
Zahlen Merken	5,0	1,8	6,2	2,0	5,8	2,1	6,1	2,1	1,426	12,398**	4,746*	0,50	0,15
Bunte Formen	5,5	2,7	6,7	2,4	7,3	2,3	7,6	2,0	12,807***	8,085**	2,499	0,41	0,12
Gegensätze	6,2	2,0	7,5	1,8	7,8	1,7	7,7	1,7	9,557**	15,085***	18,498***	0,71	-0,05
Quiz	5,7	2,0	6,3	1,9	6,2	2,1	6,1	1,9	0,209	2,008	4,326*	0,32	-0,07
Fotoalbum	5,1	2,0	6,7	1,9	5,0	2,2	5,4	2,3	4,722*	19,316***	7,502**	0,74	0,13

G = Gruppe, Z = Zeit, * = p < 0,05, ** = p < 0,01, *** = p < 0,001, ES = Effektstärke

Tabelle 5: Ergebnisse im VBV, Einschätzung der ErzieherInnen (zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung)

Skala	DG (N _{max} =79)			KG (N _{max} =53)			F-Werte			ES _{SRM} (Z)			
	M ₀	SD ₀	M ₁	SD ₁	M ₀	SD ₀	M ₁	SD ₁	G	Z	DG	KG	
Sozial-emotionale Kompetenzen	58,2	12,6	57,0	14,2	58,8	12,1	59,6	12,0	0,555	0,032	1,314	-0,10	0,12
Oppositionell-aggressives Verhalten	3,8	4,7	3,4	4,2	4,2	4,1	3,3	4,0	0,033	6,413*	0,645	0,16	0,29
Hyperaktivität versus Spielausdauer	4,9	4,1	3,4	4,1	4,3	3,7	3,6	3,7	0,072	19,909***	1,924	0,51	0,30
Emotionale Auffälligkeiten	7,4	7,5	9,1	7,7	10,1	11,6	9,8	8,1	1,362	0,976	2,127	-0,24	0,04

G = Gruppe, Z = Zeit, * = p < 0,05, ** = p < 0,01, *** = p < 0,001, ES = Effektstärke

Die Ergebnisse im WET (vgl. Tabelle 4) zeigen, dass sich die Kinder, die am Projekt teilgenommen haben, in ihrer kognitiven Entwicklung deutlich verbessert haben. Die Gruppe x Zeit-Interaktion ist in vier der sechs Untertests signifikant; dies bedeutet, dass sich in den Untertests „Zahlen Merken“, „Gegensätze“, „Quiz“ und „Fotoalbum“ in der DG Verbesserungen zwischen t_0 und t_1 ergaben, wohingegen die Kinder der Kontrollgruppe zu t_1 keine Veränderungen aufwiesen. Im Untertest „Schatzkästchen“ wurde der Faktor „Zeit“ signifikant, d. h. dass sich die Kinder unabhängig von der Gruppe verändert haben. Im Untertest „Bunte Formen“ zeigte sich ein signifikanter Gruppen- und Zeiteffekt, d. h. dass in diesem Bereich sowohl Unterschiede zwischen den Gruppen als auch im Zeitverlauf vorlagen. Die Effektgrößen liegen bei der DG in den Untertests „Zahlen Merken“, „Bunte Formen“, „Gegensätze“ und „Fotoalbum“ im mittleren Bereich. In den übrigen Untertests (sowie in allen Untertests der KG) ergaben sich geringe Effekte.

Tabelle 6: Ergebnisse im VBV, Einschätzung der Eltern (zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung)

Skala	DG ($N_{\max}=49$)				KG ($N_{\max}=45$)				F-Werte		ES _{SRM} (Z)		
	M_{t_0}	SD_{t_0}	M_{t_1}	SD_{t_1}	M_{t_0}	SD_{t_0}	M_{t_1}	SD_{t_1}	G	Z	G x Z	DG	KG
Sozial-emotionale Kompetenzen	26,9	4,3	26,6	3,9	27,8	4,6	27,7	4,6	1,377	0,247	0,061	-0,09	-0,02
Oppositionell-aggressives Verhalten	7,8	4,2	7,0	4,1	7,7	4,0	6,8	3,6	0,068	5,652*	0,038	0,24	0,26
Hyperaktivität versus Spielausdauer	8,3	3,6	7,1	3,7	7,8	5,1	7,9	4,7	0,070	2,326	3,368	0,38	-0,03
Emotionale Auffälligkeiten	12,1	5,2	10,2	4,8	10,6	5,2	10,0	4,6	0,757	8,918**	2,003	0,53	0,15

G = Gruppe, Z = Zeit, * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$, ES = Effektstärke

Ausgehend von den Verhaltensbeobachtungen der Eltern und ErzieherInnen sind keine Effekte des Projekts erkennbar (keiner der Gruppe x Zeit-Faktoren ist signifikant, vgl. Tabellen 5 und 6). Es ergaben sich einige signifikante Zeiteffekte (bei den ErzieherInnen in den Skalen „Oppositionell-aggressives Verhalten“ und „Hyperaktivität vs. Spielausdauer“, bei den Eltern in den Skalen „Oppositionell-aggressives Verhalten“ und „Emotionale Auffälligkeiten“), was darauf hinweist, dass sich unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit Veränderungen ergeben haben. Die Effektstärken sind gering – mit Ausnahme der Skalen „Hyperaktivität vs. Spielausdauer“

(Einschätzung der ErzieherInnen) und „Emotionale Auffälligkeiten“ (Einschätzung der Eltern) in der DG, in denen mittlere Effektstärken vorliegen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die „Schulkinder“, die ein halbes Jahr an dem Projekt teilgenommen haben, vor allem im Bereich der kognitiven Entwicklung vom Projekt profitiert haben. Außerdem hat sich der Selbstwert dieser Kinder im Projektverlauf positiv entwickelt. Dagegen konnten auf der Verhaltensebene, erfasst über den VBV, keine Effekte des Trainings bei den Kindern der Durchführungsgruppe beobachtet werden.

5 Diskussion

Ziel des Projekts „Kinder Stärken!“ ist es, die Resilienz der Kinder, die am Programm teilnehmen, zu fördern und sie in ihrer Selbstentwicklung zu stärken. Besondere Schwerpunkte sind dabei die Verbesserung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, die Verbesserung der Selbstwirksamkeit und der Selbststeuerung, eine Ausweitung der sozialen Kompetenzen sowie eine Verbesserung der Stressbewältigung und des Problemlösens.

Das Projekt wird in vier Kindertageseinrichtungen (DG: N = 278 Kinder, KG: N = 188 Kinder) realisiert und setzt auf vier Ebenen an – bei den Kindern, den Eltern, den ErzieherInnen und den Netzwerkstrukturen. Damit geht das Projekt „Kinder Stärken!“ über das Programm von Lösel et al. (2006) hinaus, die Trainings für Kinder und Eltern angeboten haben. Bei der Stichprobe handelt es sich um Regeleinrichtungen sowohl im städtischen, als auch im ländlichen Umfeld; an dem Programm nehmen – ohne Vorauswahl – alle Kinder teil. Dadurch kann davon ausgegangen werden, dass eine hohe Repräsentativität gegeben ist.

Die Durchführung und die Wirksamkeit des Projekts werden mittels Prozess- und Ergebnisevaluation ermittelt. Die Evaluation erfolgt im Kontrollgruppendesign mit quantitativen und qualitativen Methoden.

Die Ergebnisse zum Zeitpunkt t_1 (nach sechs Monaten), die auf der Untersuchung derjenigen Kinder basieren, die in die Schule kommen, zeigen positive Tendenzen:

Das Projekt wird insgesamt von allen Beteiligten sehr gut angenommen. Von den Projektfachkräften, den ErzieherInnen und den Eltern werden positive Entwicklungen bei den Kindern festgestellt. Dies ist anhand der Protokolle aber auch der Befragung (halbstandardisierte Interviews) von ErzieherInnen und Eltern festzustellen. Interessant ist an dieser Stelle, dass sich mit dem eingesetzten standardisierten Verhaltensbeobachtungsinstrument VBV keine Veränderungen im Vergleich zur Kontrollgruppe nachweisen ließen. Dies kann damit erklärt werden, dass der VBV den Blick auf auffälliges/problematisches Verhalten richtet und nicht die Ressourcen der Kinder abbildet und somit möglicherweise ein weniger geeignetes Messinstrument für diese Untersuchung ist.

Die Ergebnisse der standardisierten Testverfahren weisen darauf hin, dass sich der Selbstwert der Kinder in der Durchführungsgruppe im Vergleich zum Ausgangszeitpunkt und zur Kontrollgruppe verbessert hat. Die kognitive Entwicklung – gemessen

über den standardisierten Test WET – veränderte sich ebenfalls positiv bei den Kindern der Durchführungsgruppe gegenüber Ausgangszeitpunkt und Kontrollgruppe (signifikante Wechselwirkungen in 4 der 6 Untertests).

Folglich zeigen sich auf qualitativer wie quantitativer Ebene erste positive Ergebnisse, gemessen daran, dass sich diese auf einen kurzen Durchführungszeitraum beziehen und es sich um ein Präventionsprojekt (vgl. z. B. Heinrichs et al., 2002) handelt; die Ergebnisse reißen sich in Untersuchungseffekte ein, die z. B. Lösel et al. (2006, s.a. Beelmann u. Lösel, 2004) gleichfalls mit einem integrierten Ansatz erreichen konnten. Dies spricht dafür, dass der intensiviertere fachlich pädagogische und psychologische Einsatz auf den verschiedenen Ebenen erfolgreich ist (die Kosten von ca. 10.000 € pro Jahr pro Kindertageseinrichtung lohnen sich unter diesem präventiven Gesichtspunkt). Es ist weiter zu beobachten, ob die positiven Auswirkungen in den nachfolgenden Untersuchungen stabil bleiben oder sich noch deutlicher in Risikolagen bzw. zu späteren Zeitpunkten zeigen (sleeper effects).

Besonders erstaunlich, weil in dieser Weise nicht erwartet, sind die signifikant positiven Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung der Kinder. Die spezifische kognitive Förderung war nicht primäres Ziel im Projekt. Andererseits scheinen sich hier indirekte Effekte einzustellen: Die Kinder können durch eine verbesserte Selbststeuerung, durch eine erhöhte Selbstsicherheit aber auch durch verbesserte Problemlösungsfähigkeiten die angebotenen Inhalte in den Kindertageseinrichtungen aufnehmen, die sich mehr und mehr zu Bildungsinstitutionen entwickeln. Möglicherweise führt auch ein reflektierteres Verhalten der Eltern dazu, dass die Kinder adäquater in ihren Entwicklungsprozessen unterstützt werden. Insgesamt kann das Programm – sofern sich die Effekte stabilisieren – auch zu einer verbesserten Chancengerechtigkeit führen.

Bei der Programmevaluation sind unterschiedliche Verfahren und Sichtweisen berücksichtigt worden, um die Komplexität des Gegenstandes adäquat abbilden zu können (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2006). Die Auswirkungen dieser Methodenvarianz durch unterschiedliche Informationsquellen muss noch detailliert analysiert werden.

Perspektivisch sind die Wirksamkeit des Projekts für die jüngeren Kindern sowie die Langzeiteffekte zu überprüfen. Besonders bedeutsam ist es, die Nachhaltigkeit zu sichern. Dies soll darüber geschehen, dass die Erzieherinnen der Kindertageseinrichtungen noch stärker in die Programmdurchführung eingebunden werden und nach und nach die Aufgaben der externen Fachkräfte übernehmen. Allerdings müssen hierfür (wenn auch begrenzte) zusätzliche Ressourcen von den Trägern zur Verfügung gestellt werden.

Literatur

- Asshauer, M., Burow, F., Ahrens-Eipper, S. (2002). *Fit und stark fürs Leben. Aggressionsabbau und Suchtprävention durch Persönlichkeitsförderung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Beelmann, A., Lösel, F. (2004). *Elterntaining zur Förderung der Erziehungskompetenz*. München: Juventa.

- Bender, D., Lösel, F. (1997). Risiko- und Schutzfaktoren in der Genese und Bewältigung von Misshandlungen und Vernachlässigung. In U. Egle, S. O. Hoffmann, P. Joraschky (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch, Misshandlung, Vernachlässigung. Erkennung und Behandlung psychischer und psychosomatischer Folgen früher Traumatisierungen* (S. 35-53). Stuttgart: Schatthauer.
- Bender, D., Lösel, F. (1998). Protektive Faktoren der psychisch gesunden Entwicklung junger Menschen: Ein Beitrag zur Kontroverse um saluto- und pathogenetische Ansätze. In J. Margraf, J. Siegrist, S. Neumer (Hrsg.), *Gesundheits- oder Krankheitstheorie? Saluto- vs. pathogenetische Ansätze im Gesundheitswesen* (S. 117-145). Berlin: Springer.
- Bertelsmann Stiftung (2007). „Kind und Ko“. Ein kommunales Modellprojekt zur Verbesserung der Bildungs- und Entwicklungschancen für Kinder. URL: http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_20368_2.pdf (Stand: 08.10.2007)
- Bortz, J., Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Cierpka, M. (2005). *FAUSTLOS – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen*. Freiburg: Herder.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Deusinger, I.M. (in Vorb.). *Das Frankfurter Kinder-Selbstkonzept-Inventar (FKSI)*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Döpfner, M., Berner, W., Fleischmann, T., Schmidt, M. (1993). *Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder (VBV 3-6)*. Weinheim: Beltz.
- Dornes, M. (2000). *Die emotionale Welt des Kindes*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Egle, U., Hofmann, S.O., Steffens, M. (1997). Pathogene und protektive Entwicklungsfaktoren in Kindheit und Jugend als Prädisposition für psychische Störungen im Erwachsenenalter. Gegenwärtiger Stand der Forschung. In U. Egle, S.O. Hoffmann, P. Joraschky (Hrsg.), *Sexueller Missbrauch, Misshandlung, Vernachlässigung. Erkennung und Behandlung psychischer und psychosomatischer Folgen früher Traumatisierungen* (S. 3-20). Stuttgart: Schatthauer.
- Ihle, W., Esser, G., Schmidt, M.H. (2000). Prävalenz, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede psychischer Störungen vom Grundschul- bis ins frühe Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 29, 263-275.
- Fachgruppe Gesundheitspsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) (o.J.): *Programme zur Prävention und Gesundheitsförderung – Kinder und Jugendliche*. URL: <http://www.gesundheitspsychologie.net/index2.html>, Stand 29.05.2007.
- Frick, J. (2003). Resilienz – Konsequenzen aus der Forschung für die Praxis. *Kindergarten heute*, 9, 7-13.
- Fried, L., Dippelhofer-Stiem, B., Honig, M.-S., Liegle, L. (2003). *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2006). Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden in der Sozialarbeitsforschung. In K. Fröhlich-Gildhoff, E.-M. Engel, M. Rönnau, G. Kraus (Hrsg.), *Forschung zur Praxis in den ambulanten Hilfen zur Erziehung* (S. 15-29). Freiburg: Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Glaubitz, D. (2006). Systematische Selbstreflexion als Alternative zum „Kindergarten-TÜV“. *Frühe Kindheit*, 4, 26-27.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Kraus-Gruner, G., Rönnau, M. (2006). Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft. *Kindergarten heute*, 10, 6-15.

- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T., Rönnau, M. (2007). PRiK – Prävention und Resilienzförderung in Kindertagesstätten. Ein Trainingsprogramm. München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Glaubitz, D. (2007). SERKi – Selbstevaluations- und -reflexionsbogen für Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der EFH Freiburg; zur Veröffentlichung eingereicht.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau, M., Dörner, T., Engel, E.-M., Kraus-Gruner, G. (in Vorb.). Selbstkonzeptfragebogen für Vorschulkinder – SKF. Freiburg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der EFH Freiburg.
- Fthenakis, W.E. (Hrsg.) (1998). Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Freiburg: Lambertus.
- Fthenakis, W. E. (2003). Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA* (S. 18-37). Freiburg: Herder.
- Havighurst, R. J. (1982). *Developmental tasks and education*. New York: Longman.
- Heinrichs, N., Saßmann, H., Hahlweg, K., Perrez, M. (2002). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. *Psychologische Rundschau*, 53, 170-183.
- Honkanen-Schoberth, P. (2003). *Starke Kinder brauchen starke Eltern. Der Elternkurs des Deutschen Kinderschutzbundes*. Berlin: Eigendruck Deutscher Kinderschutzbund. Siehe auch: <http://www.elternkurs-schulung.de>, Stand 29.05.2007.
- Kastner-Koller, U., Deimann, P. (2002). *Wiener Entwicklungstest*. Göttingen: Hogrefe.
- Laucht, M., Schmidt, M. H., Esser, G. (2000). Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Frühförderung interdisziplinär*, 3, 97-108.
- Lösel, F., Beelmann, A., Jaurisch, S., Stemmler, M. (2006). Prävention von frühen Störungen des Sozialverhaltens durch kind- und elternbezogene Trainingsmaßnahmen: Kurzzeiteffekte der Erlangen-Nürnberger Präventionsstudie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 2, 127-139.
- Maier-Riehle, B., Zwingmann, C. (2000). Effektstärkevarianten beim Eingruppen-Prä-Post-Design: Eine kritische Betrachtung. *Rehabilitation*, 39, 189-199.
- Mayer, H., Heim P., Scheithauer, H. (2007a). *Papilio. Ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention. Theorie und Grundlagen*. Augsburg: betaInstituts Verlag.
- Mayer, H., Heim P., Scheithauer, H. (2007b). *Papilio. Ein Programm für Kindergärten zur Primärprävention von Verhaltensproblemen und zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz. Ein Beitrag zur Sucht- und Gewaltprävention. Praxis- und Methodenhandbuch für ErzieherInnen*. Augsburg: betaInstituts Verlag.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Moss, P. (2004). *Sure Start*. *Journal of Education Policy*, 19, 631-634.
- Opp, G., Fingerle, M., Freytag, A. (Hrsg.) (1999). *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Reinhardt.
- Petermann, F., Kusch, M., Niebank, K. (1998). *Entwicklungspsychopathologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: PVU.
- Petermann, F., Niebank, K., Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*. Heidelberg: Springer.
- Sanders, M.R., Cann, W., Markie-Dadds, C. (2003). *The Triple P – Positive Parenting Programm. An universal population level approach to the prevention of child abuse*. *Child abuse review*, 12, 155-171.

- Sann, A. (2005). OPSTAPJE – Ein Programm zur Stärkung von sozial benachteiligten Familien mit Kleinkindern. In I. Bohn (Hrsg.), Dokumentation der Fachtagung „Resilienz – was Kinder aus armen Familien stark macht“ (S. 61-75). Frankfurt: ISS-aktuell 2/2006.
- Scheithauer, H., Petermann, F. Niebank, K. (2000). Frühkindliche Entwicklung und Entwicklungsrisiken. In F. Petermann, K. Niebank, H. Scheithauer (Hrsg.), Risiken in der frühkindlichen Entwicklung. Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre (S. 15-38). Göttingen: Hogrefe.
- Schmidtchen, S. (2001). Allgemeine Psychotherapie für Kinder, Jugendliche und Familien. Stuttgart: Kohlhammer.
- Werner, E. E. (1999). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In G. Opp, M. Fingerle, A. Freytag (Hrsg.), Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (S. 25-36). München: Ernst Reinhardt.
- Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. In J. P. Shonkoff, S.J. Meisels (Hrsg.), Handbook of early childhood intervention (S. 115-132). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wustmann, C. (2003). Was Kinder stärkt – Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können (S. 106-135). Freiburg: Herder.
- Wustmann, C. (2004). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim: Beltz.

Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Zentrum für Kinder- und Jugendforschung ZfKJ an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, Bugginger Str. 38, 79114 Freiburg. E-Mail: froehlich-gildhoff@efh-freiburg.de