

Schick, A. (2006)

Gewaltprävention in Grundschule und Kindergarten mit Faustlos

Psychoanalyse im Widerspruch, 35, 91-106.

Um aggressivem und gewaltbereitem Verhalten von Kindern vorzubeugen, wird häufig auf die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen gesetzt. Mit Faustlos, der Adaptation des US-amerikanischen Programms Second Step liegt nun erstmals ein deutschsprachiges Gewaltpräventions-Curriculum vor, das die sozialen und emotionalen Kompetenzen von Grundschul- und Kindergartenkindern langfristig und systematisch fördert. Angesetzt wird dabei an der Förderung der Empathiefähigkeit, der Verbesserung der Impulskontrolle und dem konstruktiven Umgang mit Gefühlen von Ärger und Wut. Die bislang vorliegenden Evaluationsstudien zu Second Step und Faustlos belegen die Wirksamkeit und praktische Umsetzbarkeit des Ansatzes. Neben der Weiterentwicklung des Programms und verschiedener flankierender Maßnahmen (z.B. Faustlos für Eltern) stehen vor allem noch Längsschnittstudien zur Stabilität der gefundenen Effekte und Untersuchungen zur Bedeutung von „Kontextfaktoren“ (z.B. Motivation der durchführenden Personen) aus.

Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit sind keine neuen Themen. In den letzten 30 Jahren ist laut Bundeskriminalamt jedoch eine Zunahme der Gewaltbereitschaft zu verzeichnen. Aggressives und gewaltbereites Verhalten von Kindern ist ein Dauerthema in Kindergärten und Schulen, und die Belastbarkeitsschwelle von Erzieherinnen, Erziehern und Lehrkräften scheint inzwischen deutlich überschritten zu sein (Schwind, Roitsch, & Gielen, 1995). Um dieser Entwicklung vor zu beugen, werden breitenwirksame psychosoziale Präventionsmaßnahmen benötigt. Präventionskonzepte sind aus verschiedenen Gründen besonders geeignet dafür, der Verschärfung von Gewalthandlungen unter Kindern und Jugendlichen entgegenzuwirken. So scheinen präventive Ansätze sowohl langfristig erfolgreicher als auch deutlich kostengünstiger zu sein als Interventionsmaßnahmen (Bruene-Butler, Hampson, Elias, Clabby, & Schuyler, 1997; Slaby, 1998; Thornberry, Huizinga, & Loeber, 1995). Vorbeugung hat im Gegensatz zu „Reparatur“ den entscheidenden Vorteil, dass die innerpsychischen Strukturen der Kinder noch nicht verfestigt sind und man die sozialen und emotionalen Kompetenzen auf eine kindgemäße, spielerische und dadurch sehr lernförderliche Art und Weise vermitteln kann. Inzwischen liegt – vor allem im US-amerikanischen Sprachraum – eine Vielzahl von wissenschaftlich fundierten Präventionsprogrammen vor. Da Schulen und Kindergärten über einen langen und entwicklungspsychologisch entscheidenden Zeitraum das Leben von Kindern und Jugendlichen bestimmen und einen starken Einfluss auf deren Entwicklung haben, sind diese Institutionen zentrale Instanzen für die Umsetzung gewaltpräventiver Maßnahmen. Mit Programmen, die an Schulen und

Kindergärten durchgeführt werden, erreicht man zudem sehr viele Kinder, und vor allem auch Kinder aus belasteten Familien, die ansonsten nur schwer erreichbar wären. Hierdurch kann Stigmatisierungsprozessen entgegen gewirkt werden und die Kinder können das Gelernte über mehrere Jahre hinweg regelmäßig in konkreten sozialen Situationen anwenden und üben (Dryfoos, 1990; Henrich, Brown, & A-ber, 1999; Prothrow-Stith & Weissman, 1991; Walker et al., 1996; Weissberg & Greenberg, 1998).

Abhängig von ihrem jeweiligen Veränderungsfokus lassen sich die Möglichkeiten, die Schulen und Kindergärten haben, um aggressivem Verhalten von Kindern präventiv entgegenzuwirken, unterteilen in:

- Strukturelle und organisatorische Maßnahmen
- Ansätze zur Förderung gewaltpräventiver Kompetenzen der Erzieherinnen und Erzieher bzw. Lehrkräfte
- Gewaltpräventions-Programme für die Kinder.

Idealerweise setzen Präventionsmaßnahmen an verschiedenen Ebenen gleichzeitig an (z.B. am Individuum und der Schulorganisation) und integrieren bzw. koordinieren unterschiedlichste gewaltpräventive Bemühungen (Goldstein, 1997; Gottfredson, Gottfredson, & Hybl, 1993; Tolan, Guerra, & Kendall, 1995; Walker et al., 1996; Zins, Travis, Brown, & Knighton, 1994). Strukturelle Veränderungen können die Neugestaltung und Einrichtung der räumlichen Umgebung beinhalten oder auf organisatorische Innovationen abzielen. So berichten Balser, Schrewe und Schaaf (1997) und Balser, Schrewe und Wegricht (1997) über eine Reihe kreativer Schulprojekte bei denen z.B. ein Schulradio ins Leben gerufen wurde oder die Schulräume wohnlicher gestaltet wurden. Wieder andere Ansätze setzen auf eine verstärkte Kooperation mit außerschulischen Institutionen oder die Schaffung einer transparenteren und gerechteren Chancenstruktur. Für die Erweiterung der gewaltpräventiven Kompetenzen von Lehrkräften wurden zum einen verschiedene Trainingsprogramme ausgearbeitet (z.B. das Konstanzer Trainingsmodell), zum anderen wurden Maßnahmen entwickelt, die auf der Einführung spezifischer, gewaltpräventiver didaktischer und pädagogischer Konzepte beruhen. Mit besonderer Intensität wurden – fast ausschließlich im US-amerikanischen Sprachraum – hochstrukturierte und in curricularer Form vorliegende langfristige Gewaltpräventions-Programme entwickelt und entsprechend der von verschiedener Seite geäußerten Forderungen auch evaluiert. Die Ergebnisse dieser Studien belegen die aggressionsreduzierende und gewaltpräventive Wirkung der Programme (Schick & Ott, 2002). Meist beruhen diese Programme auf der Umsetzung entwicklungspsychologischer Theorien zu den Defiziten aggressiver Kinder bzw. zu den Ressourcen, die aktiviert werden müssen, um aggressiven Verhaltensweisen vorzubeugen. Ein in den USA vor allem aufgrund seiner theoretischen und empirischen Fundierung sehr verbreitetes Programm ist das Gewaltpräventions-Curriculum Second

Step (Beland, 1988b). Die Inhalte des Curriculums sind aus Forschungsbefunden und entwicklungspsychologischen Theorien zu den Defiziten aggressiver Kinder und dem Modell des sozialen Informationsaustausches (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000) abgeleitet. Demnach haben aggressive Kinder spezifische Informationsverarbeitungs- und Emotionsmanagementdefizite in den Bereichen Empathiefähigkeit, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut.

Inhalte und Struktur der Faustlos-Programme

Faustlos basiert auf dem bewährten amerikanischen Ansatz Second Step, der europaweit – und vor allem in den skandinavischen Ländern – umgesetzt wird. Die Originalmaterialien wurden in einem mehrstufigen Prozess übersetzt, im ständigen Feedbackprozess mit Erzieherinnen, Erziehern und Lehrkräften weiterentwickelt, evaluiert und für den deutschsprachigen Kulturraum angepasst (Cierpka, 2001, 2003b). Inzwischen wird Faustlos bundesweit und auch in Österreich und der Schweiz in zahlreichen Grundschulen und Kindertagesstätten eingesetzt. Die insgesamt 51 Lektionen des Grundschul-Curriculums sind ebenso wie die 28 Lektionen des Kindergarten-Programms in die drei Einheiten „Empathieförderung“, „Impulskontrolle“ und „Umgang mit Ärger und Wut“ unterteilt. Die Lektionen des Kindergarten-Curriculums werden über einen Zeitraum von ca. einem Jahr durchgeführt, in der Grundschule beginnt der Faustlos-Unterricht in der ersten Klasse und wird bis zur dritten Klasse fortgeführt (vgl. Tabelle 1). Lehrkräfte die später mit Faustlos starten möchten, beginnen ebenfalls mit den Lektionen, die für die erste Klasse vorgesehen sind, müssen vorab aber entscheiden, ob die älteren Kinder mit diesen Lektionen bzw. Themen noch adäquat angesprochen und erreicht werden können.

Einheiten	Lektionen		
	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse
Einheit I <i>Empathieförderung</i>	1 - 7	8 - 12	13 - 17
Einheit II <i>Impulskontrolle</i>	1 - 8	9 - 14	15 - 19
Einheit III <i>Umgang mit Ärger und Wut</i>	1 - 7	8 - 11	12 - 15
Insgesamt	22	15	14

Tabelle 1: Der Aufbau des Faustlos-Curriculums für die Grundschule im Überblick

Empathie ist eine maßgebliche Grundlage für den Erwerb sozial kompetenten Verhaltens und ein wesentlicher Antagonist aggressiven Verhaltens (Eisenberg & Fabes, 1991; Mehrabian, 1997; Miller & Eisenberg, 1988). Faustlos fördert die Empathiefähigkeit der Kinder, indem sie lernen, den emotionalen Zustand anderer

Menschen zutreffend einzuschätzen, die Perspektive anderer Menschen zu übernehmen und emotional angemessen auf diese zu reagieren (Cierpka, 2004). Die Kontrolle impulsiven Verhaltens ist der zweite Baustein des Faustlos-Curriculums. Häufig sind es gerade impulsive Handlungen von Kindern, die Konflikte heraufbeschwören oder in aggressives Verhalten münden. Dieser Prozess kann auf Defizite in der sozialen Informationsverarbeitung (Cierpka, 2003a) und fehlende Verhaltenskompetenzen zurückgeführt werden. In der Einheit „Impulskontrolle“ werden deshalb zwei erfolgreiche Strategien zur Reduktion impulsiven und aggressiven Verhaltens miteinander verbunden: Ein Problemlöseverfahren und die Übung einzelner sozial kompetenter Verhaltensweisen.

Das im Faustlos-Curriculum verwendete Problemlöseverfahren baut auf dem Ansatz von Spivack und Shure (1974) auf. Im Wesentlichen wurde ein Problemlöseprozess, der ursprünglich zur Lösung intellektueller Aufgaben entwickelt wurde, auf zwischenmenschliche Beziehungen übertragen. Neben dem Brainstorming ist ein weiteres Schlüsselement dieser Einheit die Methode des lauten Denkens. Durch den Dialog mit sich selbst und verbale Selbstinstruktionen werden die zur Problemlösung wichtigen kognitiven Strukturen gefestigt und mehr und mehr in die individuelle Denk- und Handlungsweise des Kindes integriert. Wesentliches Ziel des spielerischen Einübens neuer Verhaltensweisen ist es, die Kinder darin zu unterstützen, sich in sozialen Situationen angemessen und erfolgreich zu verhalten. Zu diesem Zweck werden die Kinder in Form von Rollenspielen, die tragende Bausteine aller Lektionen sind, an verschiedene soziale Situationen aus ihrem Alltagsleben herangeführt. Rollenspiele sind in dieser Einheit von besonderer Bedeutung, da sie den Kindern einen geschützten Raum zum Experimentieren und Umsetzen der erlernten Strategien bieten. Die Kinder üben in dieser Einheit z. B. wie sie Ablenkungen und Störungen ignorieren können, wie sie jemanden höflich unterbrechen können, wie sie damit umgehen können, etwas haben zu wollen, was ihnen nicht gehört oder wie sie dem Impuls, zu lügen oder zu stehlen widerstehen können. Das Problemlöseverfahren und die einzelnen sozialen Kompetenzen werden in der Einheit „Impulskontrolle“ parallel und aufeinander bezogen gelernt und geübt. Während die Problemlöseschritte das „Wie“ beim Lösen von Problemen vorgeben, konkretisieren die einzelnen sozialen Kompetenzen das „Was“. Für eine konstruktive Problemlösung, müssen Kinder wissen, *was* in einer Problemsituation zu tun ist und *wie* sie dabei vorgehen sollen.

In der Einheit „Umgang mit Ärger und Wut“ werden Techniken zur Stressreduktion vermittelt, um mit Gefühlen von Ärger und Wut konstruktiv umgehen zu lernen. Die Lektionen dieser Einheit zielen nicht darauf ab, elementare und situationsgemessene Impulse und vordergründig negative Emotionen wie Wut und Ärger zu unterdrücken und „wegzuerziehen“. Vielmehr soll unsoziales und schädigendes Verhalten korrigiert und in eine sozial verträgliche Richtung gelenkt werden. Nicht

Wut oder Ärger sind das Problem, sondern das sich daraus möglicherweise ergebende destruktive aggressive Verhalten. Um das zu erreichen, werden in den entsprechenden Lektionen affektive Komponenten physischer Entspannung mit kognitiven Strategien der Selbstinstruktion und des Problemlösens verbunden. Somit lernen die Kinder, Auslöser von Ärger und Wut zu erkennen und mit dem Gebrauch positiver Selbst-Verstärkungen und mit Beruhigungstechniken zu verbinden.

Übergeordnetes Ziel von Faustlos ist die Erweiterung des Verhaltensrepertoires von Grundschul- und Kindergartenkindern und die gezielte Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen. Die zu Beginn erarbeiteten emotionalen und kommunikativen Basiskompetenzen werden dabei sukzessive um Handlungskompetenzen ergänzt und erweitert. Kinder lernen durch Faustlos, kompetent mit Gefühlen umzugehen, Probleme konstruktiv und effektiv zu lösen und konstruktiv mit Ärger und Wut umzugehen. Das Curriculum fördert somit die Konfliktfähigkeit bzw. Konfliktkompetenz von Kindern und deren Selbstwertgefühl.

Faustlos ist ein sehr praxisorientiertes Curriculum, das sich in seinem didaktischen Aufbau eng an die pädagogischen Anforderungen einer Schulstunde anlehnt. Das Programm wird nicht von externen Expertinnen oder Experten, sondern von den Lehrkräften bzw. Erzieherinnen und Erziehern selbst durchgeführt und kann problemlos in den Schul- und Kindergartenalltag integriert werden. Im Mittel wird alle zwei Wochen eine Lektion durchgeführt. Um die hohe Qualität und Effektivität des Curriculums zu gewährleisten, durchlaufen die Lehrkräfte bzw. Erzieherinnen und Erzieher zu Beginn ein eintägiges Fortbildungsseminar durch das Heidelberger Präventionszentrum (ausführliche Informationen unter www.f Faustlos.de), in dem ein Überblick über das Curriculum gegeben wird und die Ziele des Programms erläutert werden. Die Bedeutung einer entsprechend qualifizierten Implementierung schulbasierter Präventionsprogramme betonen vor allem Wilson, Lipsey und Derzon (2003), die in ihrer Metaanalyse fanden, dass die Höhe der Effektstärken von der Qualität der Umsetzung in den Institutionen abhängt. Im Idealfall nimmt das gesamte Kollegium an der Fortbildung teil, um so den Transfer der neu erlernten Kompetenzen in den Lebensalltag der Kinder nachhaltig zu unterstützen. Des Weiteren sollte gewährleistet sein, dass die durchführenden Personen über einen längeren Zeitraum mit einer Gruppe von Kindern arbeiten und über pädagogische Basiskompetenzen verfügen.

Die für die Durchführung des Programms benötigten Materialien (Cierpka, 2001, 2003b) umfassen ein Handbuch, ein Anweisungsheft und Bildmaterialien (Fotos). Im Faustlos-Koffer für Kindergärten sind zudem die zwei Handpuppen „Wilder Willi“ und „Ruhiger Schneck“ enthalten, die in vielen Lektionen die Haupttransporteure der Inhalte sind. Die Materialien und Lektionsinhalte sind entwicklungs-

psychologisch fundiert und den jeweiligen altersspezifischen Ausgangsbedingungen der Kinder angepasst. Im Handbuch ist der theoretische Hintergrund von Faustlos beschrieben, es sind alle Informationen zur Anwendung des Curriculums aufgeführt und es umfasst einen umfangreichen Anhang mit ergänzenden Anregungen zur spielerischen Vertiefung verschiedener Inhalte. Im Anweisungsheft sind alle Lektionen in der Reihenfolge der Durchführung detailliert beschrieben. Die Anweisungen sind durchgängig untergliedert in einen Vorbereitungsteil, eine Geschichte mit Diskussionsfragen und einen Vertiefungsteil mit Rollenspielen und anderen Übungen zur Übertragung des Gelernten. Das Anweisungsheft und die Fotos sind die Grundlage für die Faustlos-Arbeit. Auf den Fotos sind passend zum Thema der jeweiligen Lektion soziale Situationen dargestellt, die zunehmend komplexer werden. Jeder Faustlos-Stunde liegt ein entsprechendes Bild zugrunde, anhand dessen schrittweise die jeweiligen Lernziele erarbeitet werden. Nach einer ersten kognitiven Auseinandersetzung mit dem Stundenthema, wird das Gelernte anschließend in Rollenspielen praktisch geübt, und abschließend werden Möglichkeiten der Übertragung auf den Lebensalltag der Kinder besprochen.

Nachfolgend wird am Beispiel von Lektion 7 „Gefühle mitteilen“ aus der Einheit „Empathieförderung“ des Grundschul-Curriculums der Inhalt und der Aufbau einer Faustlos-Lektion illustriert. Das zentrale Konzept von Lektion 7 sind Ich-Botschaften. Im Vorbereitungsteil werden als Lernziele deshalb das Formulieren von Ich-Botschaften und die Unterscheidung dieser Kommunikationsform von anderen, weniger konstruktiven Möglichkeiten, Gefühle zu äußern, aufgeführt. Diese konkreten didaktischen Hinweise werden im Abschnitt „Anmerkungen für die Lehrerinnen“ ergänzt um einige zentrale theoretische und praktische Hintergrundinformationen zu Ich-Botschaften. Nachdem sich die Lehrkraft so auf die Lektion vorbereitet hat, kann das Stundenthema anschließend, aufbauend auf der entsprechenden Fotofolie und den nachstehend aufgeführten Anweisungen, unterrichtet werden.

Unterrichten der Lektion

Geschichte und Diskussion

In der heutigen Lektion werdet Ihr lernen, jemand anderem zu erzählen, wie Ihr Euch fühlt.

☞ Zeigen Sie das Bild: ***Leonie klebt Papier für ein Bild. Ihr Klebstoff ist ausgegangen, so dass sie Stefans Klebstoff dafür genommen hat. Stefan ist sauer. Er hat das Gefühl, Leonie anschreien zu müssen: "Du nimmst einfach meinen Klebstoff, das macht mich wütend!"***

1. **Warum ist Stefan wütend auf Leonie?** (Weil Leonie ihn nicht gefragt hat, ob sie sich den Klebstoff ausleihen kann)
2. **Wie fühlt Ihr Euch, wenn sich jemand etwas nimmt, ohne zu fragen?** (ärgerlich; von der Person enttäuscht)
3. **Glaubt Ihr, dass Leonie beabsichtigt hat, Stefan sauer zu machen oder ihn zu ärgern?** (Nein, sie hatte nicht die Absicht, ihn wütend zu machen; wahrscheinlich hat sie nicht darüber nachgedacht, wie Stefan sich fühlen könnte)
4. **Was würde passieren, wenn Stefan Leonie anschreien würde?** (Sie könnte wütend werden; sie könnte sich verletzt fühlen, einen Streit beginnen, usw.; Stefan würde Ärger bekommen)

Andere wissen zu lassen, wie Ihr Euch fühlt, kann dabei helfen, Probleme zu lösen. Anschreien, Knuffen, Boxen, Schimpfereien usw. helfen dagegen nicht, Probleme zu lösen. Jemand anderem zu erzählen, wie Ihr Euch fühlt, indem Ihr mit dem Wort "Du" beginnt, kann die andere Person wütend machen, wie zum Beispiel "Du bist blöd!" oder "Du nervst mich!". Von jetzt an solltet Ihr mal versuchen, Eure Sätze mit "Ich" zu beginnen, wenn Ihr jemandem sagen möchtet, wie Ihr Euch fühlt.

(Geben Sie Beispiele, wie „Ich bin ärgerlich, wenn ... und lassen Sie die Schüler und Schülerinnen die Sätze vervollständigen)

Heute habt Ihr gelernt, wie Ihr "Ich"-Botschaften formulieren könnt. "Ich"-Botschaften sagen anderen, wie Ihr Euch fühlt.

Abbildung 1: Faustlos-Beispielktion

Unter Verweis auf die im Bild dargestellte Situation liest die Lehrkraft die entsprechende Geschichte vor, erfragt dann, warum Stefan wütend ist und stellt anschließend einen direkten Bezug zum Erleben der Kinder her. Anhand der dritten Frage werden die Ursachenzuschreibungen der Kinder gesammelt, um schließlich mit Frage vier die Konsequenzen einer aggressiven Reaktion Stefans zu erarbeiten. Im Anschluss daran fasst die Lehrkraft Sinn und Zweck von Ich-Botschaften zusammen und gibt einige Beispielsätze vor, die die Kinder vervollständigen. Abgeschlossen wird der Abschnitt „Unterrichten der Lektion“ durch eine kurze Zusammenfassung des in der Stunde Gelernten. Nach dieser verbalen Annäherung an das Thema „Ich-Botschaften“, demonstriert die Lehrkraft das Gelernte modellhaft und leitet dann über zu praktischen Übungen und Rollenspielen der Kinder.

Vertiefung des Gelernten**Modellrollenspiel**

Wir werden nun gleich einige Situationen spielen, in denen ihr "Ich"-Botschaften gebraucht, um mitzuteilen, wie Ihr Euch fühlt. Zuerst werde ich mit einem/einer von Euch ein Rollenspiel vormachen.

- ☺ Sagen Sie modellhaft zu einem Schüler, der die Rolle eines Schülers einnimmt, der immer zu spät aus der Pause kommt: "Ich mag es nicht, wenn Du jeden Tag zu spät kommst."

Rollenspiele für die Schüler und Schülerinnen

(Wählen Sie aus den nachfolgenden Beispielen einige aus)

- Du stellst Dich beim Getränkeiosk an, und jemand stellt sich vor Dich
- Du leihst einem Freund Deine Filzstifte, und er gibt sie Dir ausgetrocknet zurück
- Du hörst ein Kind etwas über Dich sagen, was nicht wahr ist
- Ein Kind spricht Deinen Namen nie richtig aus
- Ein Freund hat einige Teile/Steine von Deinem Lieblingsspielzeug verloren
- Du hast gerade ein Spiel mit einem Freund/einer Freundin beendet und er/sie singt "Du hast verloren, du hast verloren!"
-
-

Übertragung des Gelernten

- Wenn Schüler und Schülerinnen Meinungsverschiedenheiten haben, fordern Sie sie auf, "Ich"-Botschaften zu gebrauchen
- Wenn die Schüler und Schülerinnen "Ich"-Botschaften verwenden, helfen Sie ihnen, deren positive Auswirkungen zu bemerken, wenn diese auftauchen
- Wenn Sie den Tag Revue passieren lassen, fragen Sie die Kinder, wann sie während des Tages "Ich"-Botschaften benutzt haben

Abbildung 2: Faustlos-Beispielktion (Fortsetzung)

Mit den Faustlos-Materialien wird den Lehrkräften bzw. Erzieherinnen und Erziehern somit ein klares, kleinschrittiges und praxiserprobtes Curriculum zur Verfügung gestellt, dessen Effektivität eng an die Einhaltung der Reihenfolge der Lektionen und vor allem an die authentische Umsetzung des Curriculums gekoppelt ist. Die nachhaltige Wirksamkeit von Faustlos ist um so größer, je mehr die durchführenden Personen das Programm zu ihrem eigenen machen, es mit ihrem individuellen Unterrichtsstil vermitteln und die Lektionen auf die jeweiligen Bedürfnisse der

Gruppe zuschneiden. Dieser Aspekt wird deshalb auch in den Fortbildungen in den Vordergrund gerückt. Dadurch dass das Programm manualisiert und auf die pädagogische Fachkompetenz der durchführenden Personen zugeschnitten ist, kann direkt im Anschluss an die Fortbildung mit der praktischen Arbeit begonnen werden.

Schulen bzw. Kindergärten, die sich für Faustlos entscheiden, sollten sicherstellen, dass das Kollegium vorab ausführlich über das Programm informiert wurde (z.B. sollten die durchführenden Personen darüber informiert sein, dass Faustlos kein situationsspezifischer sondern ein curricularer Ansatz ist), dass das Kollegium vorab an einer entsprechenden Fortbildung teilnimmt, und dass eine kontinuierliche und regelmäßige Durchführung gewährleistet ist. Wird Faustlos als Bestandteil der Schul- bzw. Kindergartenkultur etabliert, so ist damit zu Anfang ein zeitlicher Mehraufwand verbunden, der jedoch schon bald zu einer Zeitersparnis führt, weil die Kinder mehr und mehr in der Lage sind Streitigkeiten miteinander zu lösen, ohne dafür jedes Mal einen Erwachsenen als schlichtende Instanz heranzuziehen. Dadurch bleibt in der Schule mehr Zeit für den Fachunterricht und damit auch für die Kinder, die ein besonderes Maß an Zuwendung benötigen, aufgrund der vielfältigen sozialen Anforderungen des Schul- und Kindergartenalltags aber oft zu kurz kommen. Treten während der Durchführung des Programms Fragen oder Probleme auf, so können sich die durchführenden Personen direkt an das Heidelberger Präventionszentrum wenden, das auch Supervisionsveranstaltungen anbietet.

Evaluation des Programms

Sowohl das Original-Curriculum Second Step als auch Faustlos wurden und werden kontinuierlich evaluiert. In der Pilotstudie zu Second Step (Grundschule) konnte bereits gezeigt werden, dass sich das Programm förderlich auf die unterrichteten "violence prevention skills" (Beland, 1988a), wie z.B. die Vorhersage von Konsequenzen, Ärger-Management und Brainstorming-Fähigkeiten auswirkte. Auch mit der ersten deutschsprachigen Pilotversion des Curriculums verbesserten sich die sozialen Kompetenzen der Kinder und sie lehnten aggressive Verhaltensweisen als Mittel der Konfliktlösung verstärkt ab (Hahlweg, Hoyer, Naumann, & Ruschke, 1998).

Orpinas, Parcel, McAlister und Frankowski (1995) führten eine Pilotstudie zur Wirksamkeit des Second Step Sekundarstufen-Programms durch. Dazu befragten sie ausschließlich die Schüler vor, direkt nach Abschluss des Programms und drei Monate später. Die Ergebnisse zeigten, dass die Jungen in einigen der Interventionsklassen aufgrund von Second Step signifikant weniger aggressives Verhalten zeigten, als die Jungen in den Vergleichsklassen, und dass die Schüler in der Interventionsgruppe deutlich mehr Gewaltpräventionskompetenzen hatten als die Schüler in der Vergleichsgruppe. Diese Effekte blieben allerdings bis zum Follow

up nicht stabil. Interessant war, dass sich die positiven Effekte nur in den Klassen zeigten, in denen die Lehrkräfte dem Programm gegenüber positiv eingestellt waren. Einstellungen und Haltungen – sowohl der Lehrkräfte als auch der Schüler – gegenüber Gewalt bzw. der Prävention von Gewalt erwiesen sich in dieser Studie somit als zentrale „Moderatoren“ der Effektivität von Second Step. In einer weiteren Studie dieser Autorengruppe (Orpinas et al., 2000) wurde die Wirksamkeit von Second Step in der Sekundarstufe als Teil des Mehrebenenansatzes „Students for Peace“ untersucht. In dieser Untersuchung ließen sich keine Effekte belegen, wobei dieses Ergebnis nach Ansicht der Autoren v. a. auf die mangelhafte Umsetzung in den Schulen (wiederum ein motivationaler Faktor) und die gleichzeitige Implementierung von Interventionsmethoden (z.B. Mediation) in den Vergleichsschulen zurückzuführen ist. Sprague et al. (2001) hingegen, die das Sekundarstufen-Programm ebenfalls in Kombination mit anderen Gewaltpräventions-Methoden untersuchten, fanden, dass die Schüler in der Interventionsgruppe sozial kompetenter geworden waren, und dass es in dieser Gruppe deutlich weniger Disziplinarmaßnahmen („discipline referrals“) gegeben hatte. Auch in der Studie von McMahon und Washburn (2003) erwies sich das Second Step Programm für die Sekundarstufe als effektiv. Schüler, die am Programm teilgenommen hatten, wussten mehr über Gewaltprävention und gewaltpräventive Kompetenzen, und ihre empathischen Fähigkeiten und prosozialen Verhaltensweisen hatten sich verbessert. Die Ergebnisse dieser Studie sind allerdings nur begrenzt aussagekräftig, da keine Vergleichsgruppe untersucht wurde. Schoiack-Edstrom, Frey und Beland (2002) untersuchten erstmals die Effekte von Second Step (Sekundarstufe, Level 1 und 2) auf die Einstellungen und Haltungen der Schüler und fanden deutliche präventive Effekte. Während die Schüler in der Vergleichsgruppe sozialen Ausschluss von Mitschülern bei der Post-Erhebung deutlich positiver bewerteten als bei der Prä-Erhebung, blieb die diesbezügliche Haltung der Schüler in der Second Step Gruppe stabil. Die Effekte von Level 2 des Programms waren sogar noch größer. Nur die Schüler, die mit Second Step gearbeitet hatten, hatten ihre positive Haltung gegenüber körperlicher Aggression, verbaler Abwertung und sozialem Ausschluss aufgegeben. Zudem gaben sie an, durch Second Step weniger Schwierigkeiten damit zu haben, soziale Verhaltensweisen in ihrem Lebensalltag anzuwenden.

Grossman et al. (1997) fanden in ihrer Untersuchung, dass die Teilnahme an Second Step (Grundschule) körperliche und verbale Aggressionen der Kinder verminderte. Die Verhaltensbeobachtungen zeigten zudem, dass sich die Second Step Kinder im Unterschied zu den Kindern in der Vergleichsgruppe zunehmend häufiger neutral/prosozial verhielten. Die Gruppenunterschiede bzgl. des aggressiven Verhaltens blieben auch noch sechs Monate nach der Post-Erhebung signifikant. Während Grossman et al. (1997) anhand der Verhaltenseinschätzungen der Lehrkräfte und der Eltern keine Effekte finden konnten, belegt die Studie zum Grund-

schulprogramm von Taub (2001), dass sich die Second Step Effekte nicht nur per Verhaltensbeobachtungen nachweisen lassen, sondern auch in der Beurteilung der Lehrkräfte. Anhand der Einschätzungen der Lehrkräfte stellten die Autoren einen signifikanten Zuwachs an sozialen Kompetenzen in der Interventionsgruppe fest, während sich in der Vergleichsgruppe keine Verbesserungen zeigten. Darüber hinaus gaben die Lehrkräfte an, dass sich auch die aggressiven Verhaltensweisen nur in der Second Step Gruppe verringerten hatten. Verhaltensbeobachtungen zeigten zudem, dass sich die Second Step Kinder viel häufiger an die Anweisungen von Erwachsenen hielten und prosozialer mit ihren Mitschülern umgingen. Auch Frey, Bobbitt Nolen, Van Schoiack Edstrom und Hirschstein (2005) fanden in ihrer sehr komplexen Studie zu den Effekten und der konzeptuell, theoretischen Basis von Second Step (Grundschule) deutliche positive Effekte des Curriculums. Schüler, die mit Second Step unterrichtet wurden, zeigten weniger aggressive Verhaltensweisen, hatten mehr prosoziale Ziele, verhandelten in strukturierten Konfliktgesprächen viel kooperativer, waren zufriedener mit den Ergebnissen und brauchten seltener die Hilfe von Erwachsenen als die Schüler in der Vergleichsgruppe. Second Step hatte somit nicht nur positive Auswirkungen auf der Verhaltensebene, sondern auch auf der Ebene von Einstellungen, Haltungen und Zielen. Die erste Studie zum deutschsprachigen Grundschul-Programm belegt, dass Faustlos vor allem auf der emotionalen Ebene Veränderungen anstoßen kann. So war durch die Faustlos-Lektionen die Ängstlichkeit der Kinder sowohl aus der Sicht der Eltern als auch aus der Sicht der Kinder signifikant geringer geworden (Schick & Cierpka, 2003, 2005).

Während die Grundschul- und die Sekundarstufenversion schon recht umfassend untersucht wurde, liegen für die Kindergartenversion des Programms erst wenige Untersuchungsergebnisse vor. Diese belegen allerdings ebenfalls positive Effekte. So war bei den Kindern in der Studie von McMahon, Washburn, Felix, Yakin und Childrey (2000) durch Second Step ein deutlicher Wissenszuwachs bzgl. gewaltpräventiver Verhaltensweisen zu verzeichnen, und die Kinder waren nach Abschluss des Programms weniger aggressiv und zeigten weniger Verhaltensauffälligkeiten. Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist jedoch zu berücksichtigen, dass keine Vergleichsgruppe miterhoben wurde. Die erste Studie zur Effektivität des deutschsprachigen Second Step Programms für Kindergärten (im Kontrollgruppendesign) bestätigt diese Ergebnisse allerdings. Faustlos bewirkte signifikante Verbesserungen der sozial-kognitiven Gewaltpräventionskompetenzen der Kinder. So konnten die Faustlos-Kinder Gefühle anderer Menschen differenzierter beschreiben und besser identifizieren, sie entwickelten für zwischenmenschliche Probleme mehr Lösungsmöglichkeiten, gaben an, in verschiedenen Konfliktsituationen häufiger sozial kompetent zu reagieren, antizipierten mehr negative Konsequenzen aggressiver Verhaltensweisen und verfügten über ein größeres Repertoire

an Beruhigungstechniken. Diese neu erlernten sozial-kognitiven Kompetenzen setzten die Kinder aus der Sicht ihrer Eltern nach einem Jahr Faustlos allerdings noch nicht in sichtbare Verhaltensänderungen um. Nur die Erzieherinnen und auch die objektiven Beobachterinnen und Beobachter konnten einige Verhaltensänderungen der Faustlos-Kinder feststellen. Die Erzieherinnen gaben an, dass die Kinder durch Faustlos häufiger mit anderen Kindern verhandeln würden, mehr konstruktive Vorschläge machen würden und beim Spielen häufiger mit anderen abwechseln würden. Objektive Verhaltensbeobachtungen belegten darüber hinaus, dass die Faustlos-Kinder seltener verbal aggressiv reagierten (Schick & Cierpka, 2004).

Die beschriebenen positiven Entwicklungen spiegeln sich auch in den qualitativen Rückmeldungen von Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern wider, die mit Faustlos arbeiten. So bemerkten die Lehrkräfte, die an der Grundschul-Studie teilnahmen, dass sich das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler verbessert hatte, und auch bzgl. deren aggressiven Verhaltens zeigten sich aus der Sicht der Lehrkräfte positive Effekte. Zudem berichten Lehrkräfte von positiven „Nebeneffekten“ des Programms, wie einer spürbaren Verbesserung des Klassen- und Lernklimas und einem deutlichen Zuwachs an verbalen Kompetenzen der Kinder. Besonders bemerkenswert ist, dass Erzieherinnen, Erzieher und Lehrkräfte zurückmelden, dass sie auch persönlich von der Durchführung des Programms profitieren.

Diskussion und Ausblick

Die bislang gefundenen Effekte sollten nun in weiteren Studien auf ihre Stabilität und Generalisierung hin untersucht werden. Hierfür ist es u. a. erforderlich, spezielle Erhebungsverfahren zur Outcome- und Prozessevaluation zu entwickeln und einzusetzen. Weitere zukünftige Forschungsfelder sind zum einen in der Überprüfung von „Kontextbedingungen“ wie z.B. der Motivation der Anwenderinnen und Anwender oder der Unterstützung des Transfers zwischen den Lektionen und zum anderen in der eingehenderen Untersuchung der von den Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern berichteten Nebeneffekte, wie einer Verbesserung verbaler Kompetenzen und positiven Auswirkungen auf ihr eigenes professionelles Handeln zu sehen. Im deutschsprachigen Raum noch weitgehend unerforscht sind zudem auch die Zusammenhänge zwischen Schulleistungen und sozial-emotionalen Kompetenzen. Hier sehen wir nicht zuletzt aufgrund der Diskussionen um die Bildungsreform ein äußerst zukunftsträchtiges Forschungsfeld, belegen doch die US-amerikanischen Ergebnisse einen engen Zusammenhang zwischen schulischem Lernerfolg und den sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindern (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Weitere Studien zu Faustlos sollten zudem verstärkt geschlechtsspezifischen Fragestellungen nachgehen, die in den bisherigen Studien nur sehr randständig Berücksichtigung fanden (Frey et al., 2005; Schick & Cierpka, 2003, 2005; Schoiack-Edstrom et al., 2002). Ein eklatantes Forschungsde-

fizit bezüglich der Wirksamkeit von Gewaltpräventionsprogrammen im allgemeinen besteht zudem hinsichtlich der Frage, inwieweit das Geschlecht der die Programme durchführenden Personen Auswirkungen auf die Effekte der Programme hat. Diesbezügliche Forschungsergebnisse würden nicht nur die geschlechtsspezifischen Wirkungsweisen von Faustlos erhellen, sondern könnten (und sollten) in die Entwicklung spezifischer Programm-Module bzw. in eine geschlechtsbewusste Konzeption der Fortbildungen münden.

Neben der eingehenderen Untersuchung der Wirkungsweise des „Basisprogramms“ sollte auch die begleitende Elternarbeit weiter vorangetrieben, entwickelt und evaluiert werden. In einem ersten Schritt wurde ein Begleitbuch verfasst, das Eltern und Erziehenden Möglichkeiten aufzeigt, wie die Inhalte des Programms außerhalb von Schule und Kindergarten unterstützt und gefestigt werden können (Cierpka, 2005). Das Heidelberger Präventionszentrum (www.fautstlos.de) bietet zudem begleitende Faustlos-Kurse für Eltern an und mit der finanziellen Unterstützung der Stiftung „Bündnis für Kinder – gegen Gewalt“ wird derzeit ein Faustlos-Programm für die Sekundarstufe entwickelt, um so die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und damit den pädagogischen Auftrag von Kindergärten und Schulen über einen langen und entwicklungspsychologisch äußerst zentralen Zeitraum strukturierter, zielgerichteter und dadurch effektiver zu gestalten.

Bibliographie

- Balser, H., Schrewe, H., & Schaaf, N. (1997). *Schulprogramm Gewaltprävention*. Neuwied: Luchterhand.
- Balser, H., Schrewe, H., & Wegricht, R. (1997). Regionale Gewaltprävention. Strategien und Erfahrungen.
- Beland, K. (1988a). *Second Step, grades 1-3: Summary report*. Seattle: Committee for Children.
- Beland, K. (1988b). *Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1-3*. Seattle: Committee for Children.
- Bruene-Butler, L., Hampson, J., Elias, M. J., Clabby, J. F., & Schuyler, T. (1997). The Improving Social Awareness-Social Problem Solving Project. In G. W. Albee & T. P. Gullotta (Eds.), *Primary Prevention Works* (pp. 239-267). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cierpka, M. (2003a). Sozial-emotionales Lernen mit Faustlos. *Psychotherapeut*, 48, 247-254.
- Cierpka, M. (2004). Das Fördern der Empathie bei Kindern mit Faustlos. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 35(1), 37-50.
- Cierpka, M. (2005). *Fautstlos - Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen*. Freiburg: Herder.

- Cierpka, M. (Ed.). (2001). *FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M. (Ed.). (2003b). *FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten*. Göttingen: Hogrefe.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*, 74-101.
- Dryfoos, J. G. (1990). *Adolescents at Risk. Prevalence and Prevention*. New York: Oxford University Press.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1991). Prosocial behavior and empathy. In M. S. Clark (Ed.), *Prosocial behavior* (pp. 34-61). Newbury Park: Sage.
- Frey, K., Bobbitt Nolen, S., Van Schoiack Edstrom, L., & Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Applied Developmental Psychology*, *26*, 171-200.
- Goldstein, A. (1997). Controlling vandalism: The person-environment duet. In A. Goldstein & J. Conoley (Eds.), *School violence intervention: A practical handbook* (pp. 290-324). New York: Guilford Press.
- Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D., & Hybl, L. G. (1993). Managing adolescent behavior: A multiyear, multischool study. *American Educational Research Journal*, *30*(1), 179-215.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsel, T. D., Liu, P.-Y., Asher, K. N., Beland, K., et al. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *Journal of the American Medical Association*, *277*(20), 1605-1611.
- Hahlweg, K., Hoyer, H., Naumann, S., & Ruschke, A. (1998). *Evaluative Begleitforschung zum Modellprojekt "Beratung für Familien mit einem gewaltbereiten Kind oder Jugendlichen"*. Abschlußbericht. Braunschweig: Technische Universität Braunschweig.
- Henrich, C. C., Brown, J. L., & Aber, J. L. (1999). Evaluating the Effectiveness of School-Based Violence Prevention: Developmental Approaches. *Social Policy Report. Society for Research in Child Development*, *13*(3), 1-20.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, *71*, 107-118.
- McMahon, S. D., & Washburn, J. (2003). Violence prevention: An evaluation of program effects with urban African American students. *The Journal of Primary Prevention*, *24*(1), 43-62.

- McMahon, S. D., Washburn, J., Felix, E. D., Yakin, J., & Childrey, G. (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied & Preventive Psychology, 9*, 271-281.
- Mehrabian, A. (1997). Relations Among Personality Scales of Aggression, Violence, and Empathy: Validation Evidence Bearing on the Risk of Eruptive Violence Scale. *Aggressive Behavior, 23*, 433-445.
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin, 103*(3), 324-344.
- Orpinas, P., Kelder, S., Frankowski, R., Murray, N., Zhang, Q., & McAlister, A. (2000). Outcome evaluation of a multi-component violence-prevention program for middle school: the students for peace project. *Health Education Research, 15*(1), 45-58.
- Orpinas, P., Parcel, G. S., McAlister, A., & Frankowski, R. (1995). Violence prevention in middle schools: A pilot evaluation. *Journal of Adolescent Health, 17*, 360-371.
- Prothrow-Stith, D., & Weissman, M. (1991). *Deadly consequences*. New York: Harper Collins Publishers.
- Schick, A., & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung, 12*, 100-110.
- Schick, A., & Cierpka, M. (2004). *Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten*. Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg.
- Schick, A., & Cierpka, M. (2005). Faustlos: Evaluation of a curriculum to prevent violence in elementary schools. *Journal of Applied & Preventive Psychology, 11*, 157-165.
- Schick, A., & Ott, I. (2002). Gewaltprävention an Schulen: Ansätze und Ergebnisse. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 51*(10), 766-791.
- Schoiack-Edstrom, V., Frey, K. S., & Beland, K. (2002). Changing adolescents' attitudes about relational and physical aggression: An early evaluation of a school based intervention. *School Psychology Review, 31*(2), 201-216.
- Schwind, H.-D., Roitsch, K., & Gielen, B. (1995). Gewalt in Schulen. Die Bochumer Studie zur Gewalt in Schulen. *Kriminalistik, 49*(10), 618-625.
- Slaby, R. G. (1998). Preventing youth violence through research-guided intervention. In P. K. Trickett & C. J. Schellenbach (Eds.), *Violence against children in the Family and the Community* (pp. 371-399). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Spivack, G., & Shure, M. B. (1974). *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sprague, J. R., Walker, H. M., Golly, A., White, K., Myers, D. R., & Shannon, T. (2001). Translating research into effective practice: The effects of a universal staff and student intervention on indicators of discipline and school safety. *Education and Treatment of Children, 24*(4), 495-511.

- Taub, J. (2001). Evaluation of the Second Step violence prevention program at a rural elementary school. *School Psychology Review, 31*(2), 186-200.
- Thornberry, T. P., Huizinga, D., & Loeber, R. (1995). The Prevention of Serious Delinquency and Violence: Implications From the Program of Research on the Causes and Correlates of Delinquency. In J. C. Howell, B. Krisberg, J. D. Hawkins & J. J. Wilson (Eds.), *Serious, Violent, and Chronic Juvenile Offenders. A Sourcebook* (pp. 213-237). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tolan, P. H., Guerra, N. G., & Kendall, P. C. (1995). A developmental-ecological perspective on antisocial behavior in children and adolescents: Toward a unified risk and intervention framework. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 63*(4), 579-584.
- Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., et al. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 4*(4), 194-209.
- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. In E. Sigel & A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology (5th edition). Volume 4: Child psychology in practice* (pp. 877-954). New York: John Wiley.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*(1), 136-149.
- Zins, J. E., Travis, L., Brown, M., & Knighton, A. (1994). Schools and the prevention of interpersonal violence: Mobilizing and coordinating community resources. *Special Services in the Schools, 8*(2), 1-19.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.