

Andreas Schick und Manfred Cierpka

*Literaturangabe:* Schick, A. & Cierpka, M. (2003). FAUSTLOS – Aufbau und Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in der Grundschule. In M. Dörr & R. Göppel, *Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?* (S. 146-162). Gießen: Psychosozial-Verlag.

## ***FAUSTLOS – Aufbau und Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in der Grundschule***

Das Thema Gewalt und Aggression unter Schülern ist in den letzten Jahren immer mehr ins Zentrum der Öffentlichkeit und der wissenschaftlichen Diskussion gerückt. Entgegen dem Eindruck, den spektakuläre Medienberichte vermitteln, legen Forschungsergebnisse eher den Schluß nahe, dass es keine generelle Zunahme von Gewalt gibt, sondern dass sich Qualität und Schärfe der Gewalttätigkeit von einzelnen erhöht und das Klima der Gewalt an Schulen verändert hat (vgl. Bründel, 1994; Hurrelmann, 1992; Meier, 1997). Unter diesen Entwicklungen leiden nicht nur die betroffenen Kinder, sondern auch die Lehrerinnen und Lehrer, deren Toleranz- und Belastbarkeitsschwelle gegenüber dem Gewaltproblem inzwischen deutlich überschritten zu sein scheint (vgl. z.B. Schwind, Roitsch & Gielen, 1995). Erklärt wird die Entstehung von Gewalt und Aggression anhand verschiedener Modelle mit je unterschiedlichen Risikofaktoren. Insgesamt ist von einem multikausalen Bedingungsgefüge auszugehen, von einem Zusammenspiel gesellschaftlicher, interpersoneller und intrapersoneller Faktoren (vgl. Coie & Dodge, 1998; Dadds, 1997; Pepler & Slaby, 1994). Dabei muß der Ort der Konfliktentstehung (z.B. in der Familie) nicht identisch mit dem Ort sein, an dem aggressives und gewaltbereites Verhalten gezeigt wird (z.B. in der Schule). Die sich abzeichnende Entwicklung verlangt zunehmend nach Lösungen im Sinne von Intervention und vor allem in Sinne von Prävention, denn Präventionskonzepte scheinen sowohl langfristig erfolgreicher als auch deutlich kostengünstiger zu sein als Interventionsmaßnahmen (vgl. Bruene-Butler, Hampson, Elias, Clabby & Schuyler, 1997; Slaby, 1998; Thornberry, Huizinga & Loeber, 1995).

Obwohl die Schule nicht der einzige Ort sein kann und darf, von dem Veränderungen ausgehen (vgl. Meyenberg & Scholz, 1995), bestimmt sie doch über einen langen und entwicklungspsychologisch entscheidenden Zeitraum das Leben von Kindern und Jugendlichen und hat dadurch einen starken Einfluß auf deren Entwicklung. Schulen sind daher eine zentrale Instanz für die Umsetzung gewaltpräventiver Maßnahmen. So erreicht man mit Pro-

grammen, die an Schulen durchgeführt werden, sehr viele Kinder und Stigmatisierungsprozesse können vermieden werden. Zudem sind Schulen hervorragend für die Durchführung langfristig angelegter Curricula geeignet und ermöglichen ein direktes und permanentes Umsetzen des Gelernten auf konkrete soziale Situationen (vgl. Dryfoos, 1990; Henrich, Brown & Aber, 1999; Prothrow-Stith & Weissman, 1991; Walker et al., 1996; Weissberg & Greenberg, 1998). Mit FAUSTLOS (Cierpka, 2001) liegt nun erstmals ein ausgearbeitetes, deutschsprachiges Curriculum zur Prävention aggressiven und gewaltbereiten Verhaltens bei Kindern vor, das speziell für den Einsatz an Grundschulen konzipiert ist und die für eine effektive Gewaltprävention zentralen Prinzipien verwirklicht: Das Curriculum setzt früh in der Entwicklung von Kindern an, es ist auf eine längerfristige Anwendung hin angelegt, es beruht auf einer entwicklungspsychologisch fundierten theoretischen Basis und wurde und wird kontinuierlich evaluiert. Die Inhalte von FAUSTLOS – der deutschsprachigen Version des vom Committee for Children entwickelten und evaluierten Curriculums Second Step (Beland, 1988a) - sind aus Forschungsbefunden und entwicklungspsychologischen Theorien zu den Defiziten aggressiver Kinder abgeleitet. Demnach fehlen aggressiven Kindern Kompetenzen in den Bereichen *Empathiefähigkeit*, *Impulskontrolle* und *Umgang mit Ärger und Wut*. FAUSTLOS setzt an eben diesen Schlüsselkompetenzen an, um dadurch aggressivem und gewaltbereitem Verhalten präventiv entgegenzuwirken.

### ***1. Inhalte und Aufbau des FAUSTLOS-Curriculums***

Entsprechend der oben aufgeführten Kompetenzbereiche ist FAUSTLOS in die drei Einheiten Empathieförderung, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut unterteilt (vgl. Tabelle 1). Diese Einheiten sind wiederum in insgesamt 51 Lektionen untergliedert.

Tabelle 1: Der Aufbau des FAUSTLOS-Curriculums im Überblick

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

Empathie ist eine maßgebliche Grundlage für den Erwerb prosozialer Fähigkeiten und ein wesentlicher Antagonist aggressiven Verhaltens (Eisenberg & Fabes, 1991; Mehrabian, 1997; Miller & Eisenberg, 1988). Unter Empathie wird die Fähigkeit verstanden, den emotionalen Zustand eines anderen Menschen zu erkennen, die Perspektive dieses anderen Menschen zu übernehmen und emotional auf ihn zu reagieren (Feshbach, 1975). Diese Fähigkeit entwickeln Kinder etwa ab dem 3. bis 4. Lebensjahr (Friedlmeier, 1993). Wie die Ergebnisse empirischer Untersuchungen zeigen, ist Empathie keine Persönlichkeitseigenschaft, sondern kann erlernt werden (vgl. z.B. Meindl, 1998). FAUSTLOS fördert die Empathiefähigkeit der Kinder, indem sie lernen:

- Gefühle anhand von Mimik, Gestik und situativen Anhaltspunkten zu identifizieren
- zu erkennen, daß Menschen in bezug auf die gleiche Sache unterschiedliche Gefühle haben können,
- wahrzunehmen, daß Gefühle sich ändern können und welche Gründe es dafür gibt,
- Gefühle vorherzusagen,
- zu verstehen, daß Menschen unterschiedliche Vorlieben und Abneigungen haben,
- beabsichtigte von unbeabsichtigten Handlungen zu unterscheiden,
- Regeln für Fairneß in einfachen Situationen anzuwenden,
- ihre Gefühle unter Verwendung von „Ich-Botschaften“ und aktivem Zuhören mitzuteilen und
- Sorge und Mitgefühl für andere auszudrücken

Die Kontrolle impulsiven Verhaltens ist der zweite Baustein des FAUSTLOS-Curriculums. Häufig sind es gerade impulsive Handlungen von Kindern, die - oft gar nicht böse gemeint - Konflikte heraufbeschwören oder in

aggressives Verhalten münden. Dieser Prozeß kann auf Defizite in der sozialen Informationsverarbeitung (Dodge & Crick, 1990) und fehlende Verhaltenskompetenzen zurückgeführt werden. In der Einheit „Impulskontrolle“ werden deshalb zwei erfolgreiche Unterrichtsstrategien zur Reduktion impulsiven und aggressiven Verhaltens miteinander verbunden: Ein Problemlöseverfahren und ein Training von Verhaltensfertigkeiten.

Die Kenntnis und die Anwendung von Problemlösestrategien tragen wesentlich zur Festigung prosozialen Verhaltens bei. 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.

Das Training sozialer Verhaltensfertigkeiten ist eng verbunden mit dem Problemlöseverfahren. Ziel 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 wesentlicher Bestandteil 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.

In der Einheit „Umgang mit Ärger und Wut“ werden Techniken zur Streßreduktion vermittelt, um mit Gefühlen von Ärger und Wut konstruktiv umgehen zu lernen. An den Lektionen dieser Einheit wird besonders deutlich, dass FAUSTLOS nicht darauf abzielt, elementare und situationsangemessene 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. Auch den Lektionen dieser Einheit liegt eine ausgearbeitete Struktur zugrunde, die das Problemlöseverfahren (s.o.) integriert.

## **2. FAUSTLOS in der Praxis**

FAUSTLOS ist ein sehr praxisorientiertes Curriculum, das sich in seinem didaktischen Aufbau eng an die pädagogischen Anforderungen einer Schulstunde anlehnt. Das Programm wird von den Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet, die die FAUSTLOS-Lektionen in verschiedene Stunden des Regelunterrichts integrieren. Pro Woche wird eine Lektion unterrichtet. Um die hohe Qualität und Effektivität des Curriculums zu gewährleisten, durchlaufen die Lehrerinnen und Lehrer zu Beginn eine eintägige Fortbildung durch das Heidelberger Präventionszentrum (vgl. [www.faustlos.de](http://www.faustlos.de)). In der Fortbildungsveranstaltung wird ein Überblick über das Curriculum gegeben, die Ziele des Programms werden erläutert und Unterrichtsstrategien werden anhand von Videobeispielen demonstriert. Zentraler Bestandteil der Fortbildung ist die praktische Übung einzelner Lektionen in Form von Rollenspielen und intensiver Kleingruppenarbeit, in denen ein besonderer Schwerpunkt auf die Anleitung zu und die Durchführung von Rollenspielen gelegt wird. Für den praktischen Unterricht stehen ein Handbuch, ein Anweisungsheft und Photofolien zur Verfügung (vgl. Cierpka, 2001).

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 51 Lektionen in der Reihenfolge der Durchführung zusammengefaßt. Die Anweisungen sind durchgängig untergliedert in einen Vorbereitungsteil, eine Geschichte mit Diskussionsfragen und einen Vertiefungsteil mit Rollenspielen und anderen Übungen zur Übertragung des Gelernten (vgl. Abbildung 1).

- **Vorbereitung**
  - Allgemeine Zielsetzung der Einheit (nur zu Beginn einer neuen Einheit)
  - Konzepte (wichtigste Fähigkeiten und Kenntnisse)
  - Schlüsselbegriffe
  - Lernziele der Lektion
  - Sie benötigen (Unterrichtsmaterialien)
  - Anmerkungen für LehrerInnen
- **Unterrichten der Lektion**
  - Geschichte und Diskussion
  - Rollenspiele (oder andere Aktivitäten)
- **Vertiefung des Gelernten**
  - Rollenspiele
  - Rollenspiele für die SchülerInnen
  - Übertragung des Gelernten
  - Materialien für zu Hause (in einigen Lektionen)

Abbildung 1: Der Aufbau der FAUSTLOS-Lektionen

Das Anweisungsheft und die Photofolien sind die Grundlage für den FAUSTLOS-Unterricht. Auf den Photofolien sind passend zum Thema der jeweiligen Lektion soziale Situationen dargestellt, die zunehmend komplexer werden. Jeder Unterrichtsstunde liegt somit ein entsprechendes Foto zugrunde, anhand dessen schrittweise die jeweiligen Lernziele erarbeitet werden. Nach einer vorwiegend 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. Obwohl den Lehrerinnen und Lehrern somit eine klare Struktur vorgegeben ist, und auch die Reihenfolge der Lektionen eingehalten werden muß, bleibt ihnen dennoch genügend Raum, um ihre eigene Kreativität einzubringen und FAUSTLOS an die Anforderungen verschiedener Klassen individuell anzupassen. Nachfolgend wird am Beispiel von Lektion 7 „Gefühle mitteilen“ aus der Einheit „Empathieförderung“ der Inhalt und der Aufbau einer FAUSTLOS-Lektion illustriert.

## Lektion 7: Gefühle mitteilen

### **Vorbereitung**

#### **Konzept**

- "Ich"-Botschaften sind wirkungsvolle Äußerungen, um Gefühle mitzuteilen

#### **Schlüsselbegriff**

"Ich"- Botschaften

#### **Lernziele**

Die Schüler und Schülerinnen sollen lernen:

- "Ich"-Botschaften zu formulieren, wenn sie anderen ihre Gefühle mitteilen
- zwischen den Effekten von "Ich"-Botschaften und von weniger konstruktiven Möglichkeiten, Gefühle mitzuteilen, zu unterscheiden

#### **Anmerkungen für Lehrerinnen**

Es ist für Kinder oft schwer, physische und psychologische Hinweise zu interpretieren, um herauszufinden, wie sich jemand anderes fühlen könnte. Darüber hinaus ist es schwer, empathisch auf andere zu reagieren, wenn diese ihre Gefühle in einer aggressiven oder beschämenden Art und Weise zum Ausdruck bringen. Durch das Mitteilen von "Ich"-Botschaften, wie zum Beispiel "Ich bin traurig, wenn Du mich nicht beachtest", können Kinder für die Gefühle anderer sensibler werden. Diese Methode wird weniger konstruktiven Möglichkeiten der Kommunikation gegenübergestellt, wie zum Beispiel "Du"-Botschaften, dem Schmolten oder dem Agieren körperlicher oder verbaler Aggressionen. Wenn Sie die Schüler und Schülerinnen auffordern, "Ich"-Botschaften zu gebrauchen, unterstreichen Sie Äußerungen wie "Ich fühle mich ..., wenn ... ". Bedenken Sie, daß die Angehörigen einiger Kulturen eher in der "Wir" - Form über sich sprechen als in der "Ich" - Form.

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 Leh-

rerinnen“ ergänzt um einige zentrale theoretische und praktische Hintergrundinformationen zu Ich-Botschaften. Nachdem sich die Lehrerin bzw. der Lehrer so auf die Lektion vorbereitet hat, kann das Stundenthema anschließend, aufbauend auf der entsprechenden Photofolie 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 möchten, 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.

Unter Verweis auf die im Bild dargestellte Situation liest die Lehrerin bzw. der Lehrer den – durchgängig mit „☞“ gekennzeichneten – Text 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 Lehrerin bzw. der Lehrer 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“ wenden die Kinder ihr neues Wissen in Form von strukturierten Rollenspiel praktisch an, um das Gelernte so zu vertiefen. Vorab führt die Lehrerin bzw. der Lehrer modellhaft vor, wie Ich-Botschaften formuliert werden, indem sie/er einer Schülerin bzw. einem Schüler sagt, dass sie/er es nicht mag, wenn sie/er jeden Tag zu spät kommt.

### **Vertiefung des Gelernten**

#### **Rollenspiele**

Wir werden nun einige Situationen im Rollenspiel nachspielen. Ich werde Euch jeweils paarweise eine Situation für das Rollenspiel vorgeben. Ihr werdet die Situation nachspielen, indem 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 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
- Deine Freundinnen machen wirklich gefährliche Dinge wie über die Straße laufen, ohne zu schauen
- Du erzählst einem Kind, dass Du Dein Kätzchen verloren hast, und es lacht nur
- Ein Freund hat einige Teile/Steine von Deinem Lieblingsspielzeug 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

Für die Durchführung der Rollenspiele mit den Schülerinnen und Schülern sind viele Beispiel-Themen aufgelistet, aus denen die Lehrerin bzw. der Lehrer einige auswählt. Die Anleitung zu und die Durchführung von Rollenspielen erfordern ein hohes Maß an Strukturiertheit. Nur wenn die Lehrerin bzw. der Lehrer zu einem schrittweisen Durchlaufen der verschiedenen Phasen eines Rollenspiels anleitet, ist die hohe Effektivität dieser Methode gewährleistet. In der Fortbildung wird deshalb ein besonderer Schwerpunkt auf diese für FAUSTLOS so zentrale Methode gelegt. Neben der Vertiefung und Verfestigung des Gelernten durch Rollenspiele wird mit den FAUSTLOS-

Lektionen auch auf eine Übertragung des neuen Verhaltensrepertoires in den Lebens- und Schulalltag der Kinder hingearbeitet. Zu diesem Zweck sind im Abschnitt „Übertragung des Gelernten“ verschiedene Möglichkeiten aufgeführt, wie die Anwendung von Ich-Botschaften im Laufe der Woche gezielt verstärkt werden kann.

### 3. Evaluationsstudie und Ergebnisse

Im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg wurde die, aufbauend auf den Erfahrungen einer Pilotstudie überarbeitete und an die Bedürfnisse deutschsprachiger Lehrerinnen und Lehrer adaptierte, Version von FAUSTLOS über den gesamten vorgesehenen Zeitraum von drei Jahren eingesetzt und evaluiert (vgl. Schick & Cierpka, 2003). Untersucht wurde zum einen, ob Grundschul Kinder durch die FAUSTLOS-Lektionen verschiedene Einstellungen und emotionale Haltungen verändern und zum anderen, ob FAUSTLOS zu Verhaltensänderungen führt. Der Untersuchung lag ein Kontroll-Gruppen-Sequenz-Design mit insgesamt vier Messzeitpunkten zugrunde (vgl. Tabelle 2). Nach einer Baseline-Erhebung ( $t_1$ ) wurden die weiteren Datenerhebungswellen jeweils nach Abschluss der für die Klasse vorgesehenen Lektionen durchgeführt.

Tabelle 2: Das Studiendesign

	$t_1$ (Prü) März - April 1999	$t_2$ (FL1) Februar - März 2000	$t_3$ (FL2) Oktober 2000	$t_4$ (FL3) Juni 2001
Experimental-Gruppe				
Kontroll-Gruppe				

FL1=Lektionen für Klasse 1 abgeschlossen      FL2=Lektionen für Klasse 2 abgeschlossen  
FL3=Lektionen für Klasse 3 abgeschlossen

Das FAUSTLOS-Curriculum wurde nur in der Experimentalgruppe eingesetzt, nachdem die Lehrerinnen vorab am FAUSTLOS-Training teilgenommen hatten. Während der Durchführung wurden die Lehrerinnen vom Projektteam in ca. zweimonatigen Abständen supervidiert. In der Kontrollgruppe wurden keine FAUSTLOS-Lektionen durchgeführt, die beteiligten Personen nahmen jedoch an den Befragungen teil.

Um Grundschulen zu gewinnen, die am Projekt teilnehmen wollten, wurden Rektorinnen, Direktoren, Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer

aus den Schulbezirken Heidelberg und Mannheim zu Informationsveranstaltungen eingeladen, auf denen das FAUSTLOS-Curriculum und die Evaluationsstudie vorgestellt wurden. Aus den Interessentinnen und Interessenten wurden in enger Kooperation mit den Oberschulältern Mannheim und Heidelberg eine für Baden-Württemberg repräsentative Stichprobe von Grundschulen ausgewählt, an denen jeweils mindestens zwei Lehrerinnen Interesse an der Teilnahme am Projekt hatten. Insgesamt wurde so eine Experimentalgruppe aus 14 Grundschulen bzw. 30 Klassen und eine (nach Kriterien der Vergleichbarkeit zusammengestellte) Kontrollgruppe aus sieben Grundschulen bzw. 14 Klassen zusammengestellt. Den Schülerinnen und Schülern wurde jeweils ein Elternfragebogen gegeben, den die Eltern zuhause bearbeiten sollten. Neben den Eltern wurden auch die Lehrerinnen und jeweils zwei Kinder pro Klasse (ein Mädchen, ein Junge) befragt, die zufällig ausgewählt wurden und für die eine Einverständniserklärung der Eltern vorlag. Tabelle 3 sind die verwendeten Erhebungsverfahren und die befragten Personengruppen zu entnehmen.

*Tabelle 3: Datenquellen und Erhebungsverfahren*

<i>Eltern</i>	<i>Kinder</i>	<i>Lehrer</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• CBCL (Verhaltensauffälligkeiten)</li> <li>• HKI (Soziale Kompetenzen)</li> <li>• Soziodemographische Daten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• FEAS (Empathiefähigkeit)</li> <li>• SPP (Selbstwert)</li> <li>• EAS (Aggression)</li> <li>• GASC (Angst)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• BZL (Berufszufriedenheit)</li> <li>• LASSO (Klassenklima)</li> <li>• Soziodemographische Daten</li> <li>• Qualität der Durchführung</li> </ul>

Die Ergebnisse zeigten zusammenfassend, dass durch die bis zur zweiten Klasse durchgeführten FAUSTLOS-Lektionen (Im Mittel 35 Lektionen) vor allem aus der Sicht der Eltern Verhaltensänderungen der Kinder angestoßen wurden<sup>1</sup>. Bemerkenswert waren vor allem die durch signifikante Gruppe x

<sup>1</sup> Nach der zweiten Klasse kam es in vielen Schulen zu einem Wechsel der Klassenlehrerin. Mit diesem Wechsel ging eine selektive Stichprobenreduktion einher. Die Kinder, für die auch für den abschließenden Messzeitpunkt Daten vorlagen, unterschieden sich (im Unterschied zu allen anderen Messzeitpunkten bereits bei der Prä-Erhebung signifikant hinsichtlich des Ausmaßes an Verhaltensauffälligkeiten. Aufgrund dieser unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und des suboptimalen Stichprobenumfangs wurden die Daten des letzten Messzeitpunktes aus den Analysen ausgeschlossen.

Zeit-Interaktionen angezeigten Entwicklungsunterschiede bzgl. der Angst/Depressivität und der Internalisierungsstörungen der Kinder. Nur die FAUSTLOS-Kinder legten ihre ängstlich/depressiven Verhaltensweisen zunehmend ab und wirkten auf ihre Eltern weniger zurückgezogen und scheu, während dies durch den Regelunterricht nicht erreicht wurde. Hier zeigten sich somit deutliche Transfereffekte des Curriculums, denn die Eltern beurteilten das ausserschulische Verhalten ihrer Kinder. Die Ängstlichkeit betreffend korrespondierten die Einschätzungen der Eltern mit denen der Kinder. Die FAUSTLOS-Kinder schätzten ihre Kontrollverlustängste im Unterschied zu den Kontrollkindern bei der dritten Befragung als signifikant geringer ein. Betrachtet man die Items der entsprechenden Skala, so kann der Effekt dahingehend interpretiert werden, dass die FAUSTLOS-Kinder in vermeintlich unkontrollierbaren und beängstigenden Situationen (z.B. bei Arztbesuchen) ihre Gefühle besser verbalisieren konnten (was ein Hauptfokus der Empathielektionen ist), die in den Lektionen zur Impulskontrolle erlernten Problemlöseschritte anwendeten und Beruhigungstechniken benutzten, die in den Lektionen zum Umgang mit Ärger und Wut eingeführt werden. Aus der Sicht der Eltern profitierten vor allem die Mädchen von den FAUSTLOS-Lektionen. Während sich bei den Mädchen nur in der Experimentalgruppe positive Entwicklungen hinsichtlich ihrer Externalisierungsstörungen, ihrer Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und hinsichtlich des Einhaltens sozialer Regeln zeigten, machten die Jungen diesbezüglich sowohl in der Experimental- als auch in der Kontrollgruppe signifikante Fortschritte. Das Selbstbehauptungsvermögen steigerte sich aus der Sicht der Eltern nur bei den Jungen in der Kontrollgruppe. Dies kann möglicherweise als Hinweis auf eine größere Verunsicherung der FAUSTLOS-Jungen interpretiert werden, die mit den neu erlernten Möglichkeiten der Durchsetzung eigener Wünsche noch nicht gänzlich vertraut waren, auf aggressive Mittel der Selbstbehauptung jedoch mehr und mehr verzichteten.

Diese positiven Entwicklungen spiegelten sich auch in der abschließenden Gesamtbeurteilung des Curriculums durch die Lehrerinnen wider. Die Lehrerinnen beurteilten die Unterrichtsmaterialien und die Rollenspiele durchweg als sehr gut bis gut. Die Eignung des Curriculums zur Verbesserung des Sozialverhaltens und zur Prävention aggressiven Verhaltens schätzten die Lehrerinnen ebenfalls als gut ein. Diese Einschätzung zeigte sich aus der Perspektive der Lehrerinnen auch in den tatsächlichen Effekten der FAUSTLOS-Lektionen. So habe sich das Sozialverhalten der Schülerinnen

und Schüler verbessert, und auch bzgl. deren aggressiven Verhaltens zeigten sich aus der Sicht der Lehrerinnen positive Effekte. Die diesbezüglichen Veränderungen wurden, wie auch die Ergebnisse der Elternbefragungen zeigten, allerdings eher als moderat eingeschätzt. Die insgesamt sehr positive Gesamtbeurteilung des Curriculums durch die Lehrerinnen zeigte sich auch darin, dass 77% der Lehrerinnen angaben, FAUSTLOS auch in ihren nächsten Klassen einzusetzen. Dies vor allem deshalb, weil sich die FAUSTLOS-Lektionen deutlich spürbar auf das Klassenklima und das Sozialverhalten ausgewirkt hätten, was sich wiederum positiv im Lernklima niederschlagen würde. Aufgrund dieser positiven Gesamteinschätzungen hatten 77% der Lehrerinnen FAUSTLOS ihren Kolleginnen und Kollegen weiterempfohlen. Bemerkenswert waren zudem die Anmerkungen einiger Lehrerinnen, die FAUSTLOS auch als „Hilfe und Bereicherung“ für sich selbst empfanden. Sie forderten, dass FAUSTLOS „im Bildungsplan von Grund- und Hauptschulen verankert“ sein sollte, und wünschten sich weitere, vertiefende Fortbildungen zum Thema. Das Curriculum als Ganzes beurteilten die Lehrerinnen als „gut bis sehr gut“, und auch den Kindern habe das FAUSTLOS-Programm gut gefallen, was folgende Briefe an uns illustrieren:

*Liebe Frau Ott! Lieber Herr Schick!  
Mit hat es beim Faustlos am meisten gefallen das wir  
viel lernen können das man mit einer Faust nichts  
anfangen kann.  
Eure Samantha*

*Lieber Herr Schick! Liebe Frau Ott!  
Mier gefeld an Faustlos das mann hier Forspielen  
kann.  
Carmen*

*Liebe Frau Ott! Lieber Herr Schick!  
Ich halte von Faustlos das mann was lernen tut. Was  
ich nicht gut finde ist das ich nicht immer trange-  
nommen werde. Ich lerne dabei das ich nicht schla-  
gen sol sondan iknorieren. Ich iknoriere. erst wen  
mich jemand ergern tut wen mich jemand schlagen  
tut dan gehe ich jemanden sagen.  
deine Shantee*

### **Literatur**

Beland, K. (1988a). *Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1-3*. Seattle: Committee for Children.

- Beland, K. (1988b). *Second Step, grades 1-3: Summary report*. 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.
- Bründel, H. (1994). Gewalt in unseren Schulen - Gewalt in unserer Gesellschaft. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 41, 232-237.
- Cierpka, M. (Hrsg.) (2001). *FAUSTLOS - Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Göttingen: Hogrefe.
- Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1998). Aggression and Antisocial Behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 779-862). New York: Wiley.
- Dadds, M.R. (1997). Conduct disorder. In R.T. Ammermann & M. Hersen (Eds.), *Handbook of prevention and treatment with children and adolescents* (pp. 521-550). New York: John Wiley & Sons.
- Dodge, K.A. & Crick, N.R. (1990). Social information-processing biases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16(1), 8-22.
- 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.
- Feshbach, N.D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *Counseling Psychologist*, 5, 25-29.
- Frey, K.S., Hirschstein, M.K. & Guzzo, B.A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112.
- Friedlmeier, W. (1993). *Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem Handeln in der Kindheit*. Konstanz: Hartung-Gorre.
- Grossman, D.C., Neckerman, H.J., Koepsel, T.D., Liu, P.-Y., Asher, K.N., Beland, K., Frey, K. & Rivara, F.P. (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 ei-*

- nem 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.
- Hurrelmann, K. (1992). Aggression und Gewalt in der Schule - Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. *Pädagogisches Forum, 5(2)*, 65-74.
- 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.
- Meier, U. (1997). Gewalt in der Schule - Problemanalyse und Handlungsmöglichkeiten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 46(3)*, 169-181.
- Meindl, C. (1998). *Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung von Empathie und seine Anwendungen im Rahmen eines Empathietrainings. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Uni Regensburg, Fachbereich Psychologie. Regensburg.*
- Meyenberg, R. & Scholz, W.-D. (1995). *Schule und Gewalt. Erscheinungsformen - Ursachen - Lösungen. Hannover: Hahnsche Buchhandlung.*
- Miller, P.A. & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin, 103(3)*, 324-344.
- Pepler, D.J. & Slaby, R.G. (1994). Theoretical and developmental perspectives on youth and violence. In L.D. Eron, J.H. Gentry & S. Peggy (Eds.), *Reason to hope. A psychosocial perspective on violence and youth* (pp. 27-58). Washington: American Psychological Association.
- 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.
- 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 a-*

- gainst 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.
- 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.
- Walker, H.M., Horner, R.H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J.R., Bricker, D. & Kaufman, M.J. (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.