

Schick, A. & Cierpka, M. (2004). „FAUSTLOS“ – Ein Gewaltpräventions-Curriculum für Grundschulen und Kindergärten. In W. Melzer & H.-D. Schwind (Hrsg.), *Gewaltprävention in der Schule* (S. 54-66). Baden-Baden: Nomos

Andreas Schick / Manfred Cierpka

### **„FAUSTLOS“ - Ein Gewaltpräventions-Curriculum für Grundschulen und Kindergärten**

Das Thema Gewalt und Aggression unter Kindern 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 hat (vgl. Bründel, 1994; Hurrelmann, 1992; Meier, 1997). Unter diesen Entwicklungen leiden nicht nur die betroffenen Kinder, sondern auch die Lehrerinnen und Lehrer und die Erzieherinnen und Erzieher, 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. Cierpka, 1999; 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 Kindergärten und Schulen nicht die einzigen Orte sein können und dürfen, von denen Veränderungen ausgehen (vgl. Meyenberg & Scholz, 1995), bestimmen sie doch über einen langen und entwicklungspsychologisch entscheidenden Zeitraum das Leben von Kindern und Jugendlichen und haben dadurch einen starken Einfluß auf deren Entwicklung. Schulen und Kindergärten sind daher eine zentrale Instanz für die Umsetzung gewaltpräventiver Maßnahmen. So erreicht man mit Programmen, die an Schulen und Kindergärten durchgeführt werden, sehr viele Kinder und Stigmatisierungsprozesse können vermieden werden. Zudem sind vor allem 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; Cierpka, Schick, Ott & Egloff, 2002) liegt nun erstmals ein ausgearbeitetes, deutschsprachiges Curriculum zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen und zur Prävention aggressiven und gewaltbereiten Verhaltens bei Kindern vor, das speziell für den Einsatz an Grundschulen und Kindergärten 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 im Grundschul-Curriculum in insgesamt 51 Lektionen untergliedert während das Kindergarten-Curriculum in 28 Lektionen aufgeteilt ist.

Tab. 1: Der Aufbau des FAUSTLOS-Curriculums für Grundschulen

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

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 der FAUSTLOS-Curricula. 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 in den FAUSTLOS-Curricula 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 Problemlöseverfahren umfasst (sowohl im Grundschul- als auch im Kindergarten-Curriculum) folgende, aufeinander aufbauende, fünf Schritte:

1. Was ist das Problem?
2. Welche Lösungen gibt es? (Was kann ich tun?)
3. Frage dich bei jeder Lösung:
  - Ist sie ungefährlich?
  - Wie fühlen sich die anderen?
  - Ist sie fair?
  - Wird sie funktionieren?
4. Entscheide dich für eine Lösung und probiere sie aus!
5. Funktioniert die Lösung? Wenn nicht, was kannst du jetzt tun?

Im ersten Schritt werden die Kinder dazu angehalten, die in der Problemsituation verfügbaren Hinweise wie Mimik, Gestik und situationspezifische Aspekte in ihre Problemdefinition miteinzubeziehen. Auch soll erreicht werden, dass sie die Perspektive und die Problemsicht aller Beteiligten erfassen und verwerten. Der zweite Schritt basiert auf der Technik des Brainstorming. Die Kinder werden dazu angehalten, möglichst viele unterschiedliche Lösungen zu produzieren ohne diese zunächst zu bewerten. Eine Bewertung erfolgt erst im dritten Schritt. Im vierten Schritt wird anschließend entschieden, welche Lösung umgesetzt werden soll. Nach der Umsetzung des erarbeiteten Lösungsschrittes, wird im fünften Schritt geprüft, ob die Lösung erfolgreich war oder nicht. Wenn das Verhalten nicht zur erwünschten Lösung geführt hat, werden die Kinder dazu ermuntert, den Problemlöseprozess erneut zu durchlaufen.

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 oben beschriebene Problemlöseverfahren integriert, und beim Grundschul-Curriculum in die vier nachfolgend beschriebenen aufeinander aufbauende Stufen unterteilt ist:

1. Wie fühlt sich mein Körper an?
2. Beruhige Dich:
  - Hole dreimal tief Luft
  - Zähle langsam rückwärts
  - Denke an etwas Schönes
  - Sage: „Beruhige dich“ zu dir selbst
3. Denke laut über die Lösung des Problems nach
4. Denke später noch einmal darüber nach:
  - Warum habe ich mich geärgert?
  - Was habe ich dann gemacht?
  - Was hat funktioniert?
  - Was hat nicht funktioniert?
  - Was würde ich beim nächsten Mal anders machen?
  - Kann ich mit mir zufrieden sein?

Im ersten Schritt lernen die Kinder, auf ihre körperlichen Empfindungen zu achten, wenn sie ärgerlich oder wütend sind. Hier geht es vorrangig um eine Verbesserung der Selbstwahrnehmung. Der nachfolgende Schritt dient der Beruhigung, um so die Basis für eine gezielte Problemlösung zu schaffen. Diese wird in Schritt drei mit dem oben dargestellten Problemlöseverfahren erarbeitet. Schritt vier dient der abschließenden Reflexion des

Prozesses und der Beurteilung des eigenen Verhaltens. Anhand dieser Struktur üben die Kinder z.B. den Umgang mit Hänseleien und Neckereien, mit Kritik, Enttäuschungen und Vorwürfen, aber auch, dass und wie sie Konsequenzen akzeptieren können und müssen. Entsprechend der entwicklungspsychologischen Voraussetzungen jüngerer Kinder sind die Schritte zum Umgang mit Ärger und Wut im Kindergarten-Curriculum weniger komplex und umfassen folgende fünf Schritte:

1. Wie fühle ich mich?
2. Hole dreimal tief Luft
3. Zähle langsam bis fünf
4. Sage „Beruhige Dich“ zu Dir selber
5. Sprich mit einem Erwachsenen über das, was Dich ärgert

## 2. FAUSTLOS in der Praxis

FAUSTLOS wird von den Expertinnen und Experten vor Ort, sprich, den Lehrerinnen und Lehrern bzw. den Erzieherinnen und Erziehern umgesetzt, die vorab an einer eintägigen Fortbildung durch entsprechend qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Heidelberger Präventionszentrums teilgenommen haben (vgl. [www.faustlos.de](http://www.faustlos.de)). In diesem Fortbildungsseminar 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. Die für die praktische Umsetzung benötigten Materialien umfassen – für den Grundschulbereich - ein Handbuch, ein Anweisungsheft und Photos bzw. Overheadfolien ("FAUSTLOS-Koffer", vgl. Cierpka, 2001). Die Materialien für Kindergärten („FAUSTLOS-Set“) beinhalten zusätzlich zwei Handpuppen: Den Wilden Willi und den Ruhigen Schneck. Das FAUSTLOS-Set für Kindergärten kann – ausschließlich in Verbindung mit der Teilnahme an einer Fortbildung – über das Heidelberger Präventionszentrum bezogen werden.

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 (bzw. 28) Lektionen in der Reihenfolge der Durchführung zusammengefaßt. Die Anweisungen sind durchgängig untergliedert in einen Vorbereitungsteil, einen Abschnitt „Unterrichten der Lektion“ und einen Vertiefungsteil mit Rollenspielen und anderen Übungen zur Übertragung des Gelernten (vgl. Abbildung 1).

Das Anweisungsheft und die Photofolien (bzw. die Photokartons) sind die Grundlage für den FAUSTLOS-Unterricht. Auf den Photos sind passend zum Thema der jeweiligen Lektion soziale Situationen dargestellt, die zunehmend komplexer werden. Jeder Unterrichtsstunde liegt somit ein entsprechendes Photo zugrunde, anhand dessen schrittweise die jeweiligen Lernziele erarbeitet werden. Nach einer vorwiegend kogniti-

ven Auseinandersetzung mit dem Stundenthema (wobei diese in vielen Lektionen des Kindergarten-Curriculums vom Wilden Willi und der Ruhigen Schneck begleitet, illustriert und unterstützt wird), wird das Gelernte anschließend in Rollenspielen praktisch geübt, und abschließend werden Möglichkeiten der Übertragung auf den Lebensalltag der Kinder besprochen. Obwohl den Lehrkräften bzw. den Erzieherinnen und Erziehern 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 Gruppen individuell anzupassen. Nachfolgend wird am Beispiel von Lektion 7 „Gefühle mitteilen“ aus der Einheit „Empathietraining“ des Grundschul-Curriculums der Inhalt und der Aufbau einer FAUSTLOS-Lektion illustriert.

Abb. 1: Der Aufbau der FAUSTLOS-Lektionen (Grundschule)

- **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)

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 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.

Abb. 2: 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 Schmollen 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.

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 strukturier-ten Rollenspiel praktisch an, um das Gelernte so zu vertiefen.

Abb. 3: 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.

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. Für die Durchführung der Rollenspiele mit den Kindern 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 Lehrerinnen und Lehrer bzw. die Erzieherinnen und Erzieher zu einem schrittweisen Durchlaufen der verschiedenen Phasen eines Rollenspiels anleiten, ist die hohe Effektivität dieser Methode gewährleistet. In der Fortbildung wird deshalb ein besonderer Schwerpunkt auf diese für FAUSTLOS so zentrale Methode gelegt.

Abb. 4: 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
- Du hast gerade ein Spiel mit einem Freund/einer Freundin beendet und er/sie singt "Du hast verloren, du hast verloren!"
- Eine Freundin lädt Dich nie zu sich nach Hause ein, aber spielt oft bei Dir in der Wohnung
- Du bist an der Reihe, den Schulcomputer zu benutzen, aber Dein Freund läßt Dich nicht
- Deine Schwester/Dein Bruder verwüstet Dein Zimmer und will es nicht sauber machen
- Deine Freundin setzt sich aus Versehen auf Dein Frühstücksbrot und findet es lustig
- Deine Freundin sagt Dinge, die nicht wahr sind
- Dein Freund möchte immer der Beste sein
- Deine Freundin nimmt von Dir Abschied

***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

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. Evaluationsstudien und Ergebnisse

Second Step für Grundschulklassen wurde erstmals 1988 im Schulbezirk von Seattle evaluiert (Beland, 1988b). Die Ergebnisse zeigten, dass Kinder, die mit Second Step unterrichtet wurden, empathischer waren und deutlich bessere Problemlösefähigkeiten hatten als Kinder, die nicht am Programm teilgenommen hatten (vgl. auch Frey, Hirschstein & Guzzo, 2000). Grossman et al. (1997) verwendeten in ihrer Second Step Studie direkte Verhaltensbeobachtungen und zogen zur Bewertung des kindlichen Verhaltens auch die Angaben von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern heran. Anhand der Verhaltensbeobachtungen konnte gezeigt werden, dass Second Step-Kinder nach Abschluß der Lektionen signifikant weniger körperlich aggressiv waren und deutlich mehr neutrales bzw. prosoziales Verhalten zeigten, als die Kinder in einer Kontrollgruppe. Diese Effekte blieben auch sechs Monate nach Beendigung des Curriculums weitgehend stabil. Eine erste Version des FAUSTLOS-Curriculums wurde 1996/97 im Rahmen einer einjährigen Pilotphase an 11 Göttinger Grundschulen erprobt. In dieser Studie zeigten die FAUSTLOS-Kinder bereits nach vier Monaten eine deutliche Steigerung ihrer sozialen Kompetenz und eine verstärkte Ablehnung aggressiver Verhaltensweisen (vgl. Hahlweg, Hoyer, Naumann & Ruschke, 1998).

Die jüngsten, in einer Drei-Jahres-Studie im Kontrollgruppen-Design erzielten, Evaluationsergebnisse zeigen, dass mit FAUSTLOS vor allem auf der emotionalen Ebene positive Entwicklungen von Kindern angestoßen werden können. So wurden durch die FAUSTLOS-Lektionen die Ängstlichkeit und die Internalisierungstendenz der unterrichteten Grundschul Kinder deutlich reduziert. Dies ergaben sowohl die Befragungen der Kinder als auch die der Eltern. Die CBCL-Einschätzungen der Eltern belegten einen Transfereffekt, weil die Eltern das außerschulische Verhalten ihrer Kinder beurteilten (Schick & Cierpka, 2003).

Diese positiven Entwicklungen im Verhalten der Kinder spiegelten sich auch in der abschließenden Gesamtbeurteilung des Curriculums durch die Lehrerinnen wider. So beurteilten die Lehrerinnen das Curriculum insgesamt als „gut bis sehr gut“, schätzten es als äußerst wirkungsvoll für die Förderung sozialer Kompetenzen ein und gaben zudem an, dass es auch den Kindern sehr gut gefallen habe, 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 trangenommen werde. Ich lerne  
 dabei das ich nicht schlagen 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.) (1999). *Kinder mit aggressivem Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen*. Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M. (Hrsg.) (2001). *FAUSTLOS - Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M., Schick, A., Ott, I. & Egloff, G. (2002). *FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten*. Heidelberg: Heidelberger Präventionszentrum.
- 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 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.
- 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 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.
- 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.