

ORIGINALARBEITEN

Faustlos – Gewaltprävention in der Grundschule

Ulrike Bowi, Gudrun Ott und Wolfgang Tress

Summary

Faustlos – Violence Prevention in Primary School

Faustlos is a violence prevention program for primary school and preschool children for the promotion of social and emotional competences. The curriculum focuses on the promotion of empathy, impulse control and anger management. The program was evaluated over a period of three years in 13 first and second grade classes. Positive effects of the curriculum were shown especially on aggressive behaviour for boys and children with high aggression scores and on the promotion of empathy.

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 57/2008, 509-520

Keywords

Violence prevention – aggressive behavior – evaluation – social competence – Faustlos

Zusammenfassung

Faustlos ist ein Gewaltpräventionsprogramm zur Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen für Kinder im Grundschulalter. Im Mittelpunkt des Curriculums stehen die Förderung der Empathiefähigkeit, eine Verbesserung der Impulskontrolle sowie ein angemessener Umgang mit Ärger und Wut. Über einen Zeitraum von drei Jahren wurde das Programm mit 13 Grundschulklassen durchgeführt. Hier zeigte sich insbesondere bei den Jungen und Schülerinnen und Schülern mit hohen Aggressionskennwerten ein deutlicher Rückgang in den Aggressionskennwerten und ein deutlicher Anstieg in der Empathiefähigkeit verglichen mit Kontrollgruppenschülerinnen und -schülern, die nicht an dem Programm teilnahmen.

Schlagwörter

Gewaltprävention – Aggressives Verhalten – Evaluation – Soziale Kompetenz – Faustlos

1 Aggressives Verhalten – Präventionsansätze

Die Begriffe Gewalt und Aggression unter Schülerinnen und Schülern sind in den letzten Jahren vermehrt als Thema in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Dies gilt sowohl für die allgemeine Presse als auch für den wissenschaftlichen Bereich (vgl. Cierpka, 2002; Petermann, 2002; Olweus, 1996). Studien, die sich mit der Verbreitung aggressiven Verhaltens unter Schulkindern beschäftigen, geben Prävalenzraten zwischen 2 und 10 % an. Für den europäischen und deutschsprachigen Raum ist nach Olweus (1996) davon auszugehen, dass etwa 15 % der Schul Kinder in Täter-Opfer-Konflikte verwickelt sind. Aufgrund fehlender Längsschnittstudien ist hierbei nicht unbedingt klar, ob es zu einer generellen Zunahme von Gewalt gekommen ist, oder ob sich die Qualität und Schärfe der gezeigten Gewalttätigkeit an Schulen erhöht hat.

Aggressives Verhalten zeigt sich in verschiedenen sozialen Kontexten wie Familie, Kindertagesstätte, Schule oder im Freizeitbereich. Die Entstehung und Aufrechterhaltung aggressiven Verhaltens wird als ein Wechselspiel zwischen innerpsychischen, zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Faktoren betrachtet (Cierpka, 2002).

Aggressives Verhalten erweist sich im wesentlichen als stabil (Scheithauer u. Petermann, 2002). Betrachtet man den Verlauf aggressiven Verhaltens über die Zeit, so zeigen 50 % der Kinder aggressive Verhaltensweisen über mehrere Jahre. Gefährdet sind insbesondere Kinder, die seit ihrer frühen Kindheit („early starter“) durch aggressive Verhaltensweisen auf sich aufmerksam machen und dieses Verhalten oft und in verschiedenen Kontexten zeigen.

Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken sind Präventionsansätze für den Grundschul- und Kindergartenbereich entwickelt worden. Im Mittelpunkt dieser Programme steht die Förderung sozioemotionaler Kompetenzen (vgl. Olweus, 1996; Petermann et al., 2002; Schick u. Ott, 2002). Das Auftreten aggressiver Verhaltensweisen soll verringert und das Auftreten prosozialen Verhaltens gefördert werden. Sozioemotionales Lernen findet in vielen verschiedenen sozialen Kontexten statt. Neben der Familie sind Schule und Kindertagesstätten zentrale Lernorte für sozialkompetentes Verhalten (Schick u. Cierpka, 2005). Kinder verbringen mehrere Jahre in einer für ihre psychische Entwicklung wichtigen Phase in Schule und Kindergarten.

Individuellen und familiären Risikofaktoren, wie frühe Gewalterfahrungen in der Familie, können positive Lern- und Beziehungserfahrungen durch ErzieherInnen und LehrerInnen entgegengesetzt werden. Durchgeführt werden diese Programme in der Regel von Klassenlehrerinnen/Klassenlehrern und wenden sich unspezifisch an alle Schülerinnen und Schüler, nicht nur an Risikokinder, so dass Stigmatisierungsprozesse verhindert werden.

Im Rahmen der vorliegenden Studie kam das Faustlos-Curriculum für Grundschüler zum Einsatz. Dies lässt sich zurückführen auf das Second Step Programm von Beland (1988), welches von Cierpka (2001) auf den deutschsprachigen Raum übertragen wurde.

1.1 Faustlos: Grundlagen und Struktur des Curriculums

Faustlos ist ein Curriculum zur Prävention aggressiven und gewaltbereiten Verhaltens und zur Förderung sozialer Kompetenzen, konzipiert für Grundschülerinnen/Grundschüler der ersten bis dritten Klasse bzw. der zweiten bis vierten Klasse (Altersbereich 6 bis 10 Jahre). Eine weitere Fassung liegt für Kinder im Kindergartenalter vor (Cierpka, 2003). Grundannahme des Programms ist, dass aggressives Verhalten im wesentlichen aus einem Mangel an sozialen Fähigkeiten resultiert, so dass eine angemessene Konfliktlösung nicht möglich ist.

Faustlos vermittelt altersangemessene, auf den Entwicklungsstand der Schüler bezogene prosoziale Kenntnisse in den Bereichen *Empathie*, *Impulskontrolle* und *Umgang mit Ärger und Wut*.

Empathie wird hier als die Fähigkeit umschrieben, die Gefühle anderer wahrzunehmen, zu verstehen, die Perspektive einer anderen Person einzunehmen sowie auf einen anderen Menschen emotional antworten zu können (Feshbach, 1975; Cierpka, 2001). Hierbei handelt es sich um eine sozial-kulturell vermittelte und erlernte Fähigkeit, die ein bedeutsamer Faktor bei der Kontrolle aggressiven Verhaltens zu sein scheint. Die Fähigkeit sich in andere Menschen hineinzuversetzen, andere Sichtweisen einzunehmen und sich einzufühlen, verringert Missverständnisse in der Interpretation des Verhaltens anderer und reduziert Ärgerreaktionen beim Beobachter.

Impulskontrolle beinhaltet die Fähigkeit, eine Aktivität zu stoppen, über ein Problem nachzudenken und nicht übereilt zu handeln. Dies geschieht durch den Erwerb neuer, alternativer Problemlösestrategien sowie einem Training sozialer Fertigkeiten. Umgesetzt wird dies durch das Erlernen fünf systematischer Problemlöseschritte (Cierpka, 2001), die gedanklich eingeübt werden und in sozialen Konfliktsituationen zum Einsatz kommen sollen (1. Was ist das Problem? 2. Welche Lösungen gibt es? 3. Frage bei jeder Lösung: Ist sie ungefährlich? Ist sie fair? Wird sie funktionieren? 4. Entscheide Dich 5. Wie hat es funktioniert?).

Die Einheit *Umgang mit Ärger und Wut* hat zum Ziel, Gefühle von Ärger und Wut abzubauen und Kinder zu Problemlösungen zu ermutigen, in dem sie erste Anzeichen von Ärger und Wut erkennen und Beruhigungstechniken einsetzen. Hierbei geht es nicht um das Unterdrücken von Ärger und Wut, sondern um die Unterbrechung des Hochschaukelungsprozesses der Ärgereskalation, um so den Ausdruck dieser Gefühle in eine sozial angemessenere Form zu lenken. Mögliche Ursachen für Ärger- und Wutgefühle sollen so frühzeitig erkannt und alternative Lösungen gefunden werden. Dies geschieht durch das Erlernen einer Vielzahl von Stressbewältigungstechniken, eingebettet in einen vierstufigen kognitiven Problemlösungsprozess (1. Erkennen früher Anzeichen von Ärger und Wut, 2. Einsatz von Beruhigungsstrategien z. B. „Rückwärtszählen“, 3. Lautes Denken über mögliche Problemlösungen, 4. Nachdenken über das Geschehene).

Die Inhalte des Curriculums werden über einen Zeitraum von drei Jahren vermittelt, wobei ein wesentliches Merkmal der spiralförmige Aufbau des Programms ist: Das Curriculum umfasst für jedes Schuljahr die zentralen Einheiten Empathie, Impulskontrolle

und Umgang mit Ärger und Wut, angepasst an den jeweiligen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler. So beinhaltet das Curriculum für die erste Klasse 22 Lektionen: jeweils 7 Lektionen für den Bereich Empathie, 8 Lektionen für den Bereich Impulskontrolle und 7 Lektionen für den Bereich Umgang mit Ärger und Wut. Die Lektionen bauen aufeinander auf. Zentrale Lernziele werden immer wieder aufgegriffen und auf komplexer werdende Situationen übertragen. Jede Lektion umfasst Bildmaterialien, Anweisungen für die Durchführung, eine Beispielgeschichte sowie Hinweise für Diskussion, Rollenspiele und Transfer des Gelernten. Das Curriculum lässt sich gut in den Stundenplan der Grundschule integrieren, es fallen keine zusätzlichen Unterrichtsstunden an. Es wird in der Regel von der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer umgesetzt.

2 Methodisches Vorgehen

2.1 Studiendesign

Der Evaluationsstudie liegt ein Studiendesign mit vier Messzeitpunkten zugrunde. Jeweils vor Beginn des Trainings, nach Beendigung der Lektionen für das erste Schuljahr, sowie nach Beendigung der Lektionen für das zweite und dritte Schuljahr, fanden Befragungen mit den Schülerinnen, Schülern und Lehrerinnen statt.

Eine Grundschule mit drei parallelen Eingangsklassen stand als Kontrollgruppe zur Verfügung. Befragt wurden alle Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Klassen. Da die Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Curriculums noch nicht ausreichend Lesen konnten, wurden die Verfahren in Form eines Interviews mit jedem Schüler einzeln von geschulten Interviewern durchgeführt.

Der Messzeitpunkt T1 fand zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres statt. Die weiteren Messzeitpunkte wurden zwei Wochen nach Beendigung der Lektionen für den jeweiligen Trainingsabschnitt durchgeführt.

	T1	T2	T3	T4
Evaluationsgruppe	Vortest	Ende 1. Jahr	Ende 2. Jahr	Ende 3. Jahr
Kontrollgruppe	Vortest	Ende 1. Jahr	Ende 2. Jahr	Ende 3. Jahr

2.2 Stichprobe

An der Studie nahmen 13 Grundschulklassen aus 6 Düsseldorfer Grundschulen mit ihren Klassenlehrerinnen teil. Die Schulen hatten sich um die Teilnahme an dem Projekt beworben, nachdem das Curriculum in Kooperation mit dem Schulamt und Schulverwaltungsamt auf einer Schulleiterkonferenz vorgestellt worden war.

Vor dem Start des Trainings fand eine eintägige Schulung für alle am Projekt beteiligten Lehrerinnen durch einen Mitarbeiter des Heidelberger Präventionszentrums statt, bei der die zentralen Bestandteile des Curriculums vermittelt wurden.

Eine Grundschule mit drei ersten Schuljahren stand als Kontrollgruppe zur Verfügung. Hierbei handelte es sich um eine Schule, die zunächst nicht das Curriculum durchführen wollte, sich aber bereit erklärt hatte, an den Befragungen teilzunehmen.

Zu Beginn der Studie nahmen 375 Schülerinnen und Schüler im Alter von 5,4 bis 10,3 Jahren (Mittelwert 7,56 Jahre) an der Erhebung teil. In die Hauptanalysen über die vier Messzeitpunkte gingen 266 Kinder ein. Die Reduktion der Stichprobe lässt sich zurückführen auf Klassenwechsel, bedingt durch Umzüge oder Klassenwiederholungen über den dreijährigen Erhebungszeitraum.

Auf die Evaluationsgruppe entfielen hierauf bei Start des Curriculums 308 Schülerinnen und Schüler (146 Schülerinnen, 162 Schüler, Mittelwert Alter: 7,58 Jahre) aus 6 Grundschulen mit insgesamt 13 Klassen (11 erste Schuljahre, 2 zweite Schuljahre).

Die Kontrollgruppe setzte sich aus 67 Kindern (30 Schülerinnen, 37 Schüler Mittelwert Alter: 7,43 Jahre) einer Grundschule (3 erste Schuljahre) zusammen.

Knapp 75 % der Schülerinnen und Schüler lebten mit beiden Elternteilen zusammen, etwa 49 % der Schülerinnen und Schüler kamen aus Familien mit Migrationshintergrund. Den größten Anteil hatten hierbei Schülerinnen und Schüler aus türkischstämmigen Familien (13.2 %).

2.3 Erhebungsverfahren

Es kamen folgende Verfahren zum Einsatz:

Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (EAS, Petermann u. Petermann, 2000). Das Erhebungsverfahren ist ein Test zur Erfassung des Merkmals Aggression in verschiedenen konkret dargestellten Alltagssituationen. Es gibt eine Version für Jungen und eine für Mädchen. Die 22 Items beziehen sich auf Alltagskonflikte zwischen Kindern, sowie Aggressionen gegen Gegenstände und Autoaggression. Jedes Item wird durch ein Bild verdeutlicht und es wird jeweils eine sozial erwünschte und zwei sozial nicht erwünschte Reaktionsformen vorgegeben. Die Items sind so gepolt, dass hohe Werte ein hohes Maß an Aggression zum Ausdruck bringen, niedrige Werte ein geringes Maß an Aggression. Es liegen Normen getrennt nach Alter und Geschlecht vor.

Fragebogen zur Erfassung von Empathie (FEAS, Meindl, 1998). Die 30 Items des Fragebogens beziehen sich auf soziale Ereignisse mit jeweils zwei Personen. Die Kinder sollen einschätzen, wie sich beide Personen in den betreffenden Situationen fühlen. Pro Item werden jeweils zwei Antwortalternativen vorgegeben. Diese drücken eher eine geringe Empathie bzw. hohe Empathie aus. Normen liegen nicht vor.

2.4 Statistik

Die Veränderungen in den Aggressionskennwerten und den Empathiekennwerten in der Faustlosgruppe und der Kontrollgruppe über die Zeit wurden überprüft im Rahmen des allgemeinen linearen Modells. Dabei diente „Zeit“ als internen Faktor und „Teilnah-

me am Curriculum“ als Zwischensubjektfaktor. Erwartet wurden ein stärkerer Rückgang in den Aggressionskennwerten sowie ein deutlicherer Anstieg in den Empathiekennwerten bei den Schülerinnen und Schülern der Faustlosgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe. Innerhalb der Faustlosgruppe wurden noch Unterschiede in der Entwicklung der Aggressionskennwerte über die Zeit getrennt nach Schülerinnen und Schülern mit hohen und niedrigen Aggressionskennwerten (Medianaufteilung) zum Zeitpunkt des Curriculumbeginns berechnet (allgemeines lineares Modell, Messwiederholung).

Vergleiche zu den einzelnen Messzeitpunkten zwischen Faustlos- und Kontrollgruppe wurden mittels einfaktorieller Varianzanalysen berechnet.

3 Ergebnisse: Faustlos – Grundschule

3.1 Aggressives Verhalten

Vor Beginn des Trainings ergaben sich keine signifikanten Unterschiede in den Aggressionskennwerten der Evaluationsschülerinnen und -schüler und den Kontrollgruppenschülerinnen und -schülern (mittlerer Prozentrang EAS: Faustlos-Gruppe = 44,23, Std = 26,99; Kontrollgruppe = 44,43, Std = 26,05, $F(1/352) = .003$, $p = .957$)

Über alle vier Messzeitpunkte zeigten sich folgende Effekte: Ein signifikanter Zeiteffekt konnte für die Aggressionskennwerte festgestellt werden ($F(3) = 59.049$, $p < .01$, $eta^2 = .18$). Weiterhin ergab sich ein signifikanter Effekt für die Durchführung des Faustlos-Curriculums ($F(1/262) = 5.195$, $p < .05$, $eta^2 = .02$) sowie signifikante Effekte für die Variablen Geschlecht ($F(1/262) = 18.236$, $p < .01$, $eta^2 = .07$) und die Wechselwirkung zwischen Faustlos und Geschlecht ($F(1/262) = 9.03$, $p < .01$, $eta^2 = .03$).

Abbildung 1 (s. folgende Seite) verdeutlicht noch einmal den unterschiedlichen Rückgang in den Aggressionskennwerten zwischen Evaluationsgruppe und Kontrollgruppe. Bei beiden Gruppen ist über die Zeit ein signifikanter Rückgang in den Aggressionskennwerten zu verzeichnen. Dieser Rückgang ist bei den Schülerinnen und Schülern, die am Curriculum teilnahmen, signifikant stärker ausgeprägt.

Zur Verdeutlichung ist noch einmal der Rückgang in den Aggressionskennwerten vor Beginn und nach Abschluss des Curriculums aufgeführt (Abb. 2, s. folgende Seite).

Führt man die Analysen getrennt nach Jungen und Mädchen durch, verdeutlicht sich, dass insbesondere die Jungen von dem Curriculum profitierten.

In Abbildung 3 (s. S. 516) ist noch einmal der Rückgang in den Aggressionskennwerten vor Beginn und nach Beendigung des Präventionsprogramms für die Jungen getrennt nach Evaluationsgruppe und Kontrollgruppe aufgeführt (Zeit: $F(3) = 29.767$, $p < .01$, $eta^2 = .18$, Faustlos: $F(1/136) = 14.796$, $p < .01$, $eta^2 = .10$).

Bei den Mädchen zeigte sich ebenfalls ein etwas stärkerer Rückgang in den Aggressionskennwerten bei der Evaluationsgruppe (Differenz vorher/nachher Kontrollgruppe = -18,0, Faustlosgruppe = -22,75, $p = .61$), allerdings nicht signifikant.

Aggressionskennwerte

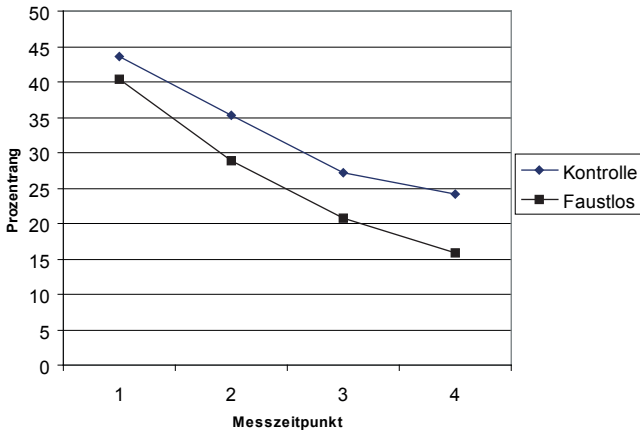


Abbildung 1: Aggressionskennwerte für Evaluationsgruppe und Kontrollgruppe über alle vier Messzeitpunkte

Aggressionskennwerte

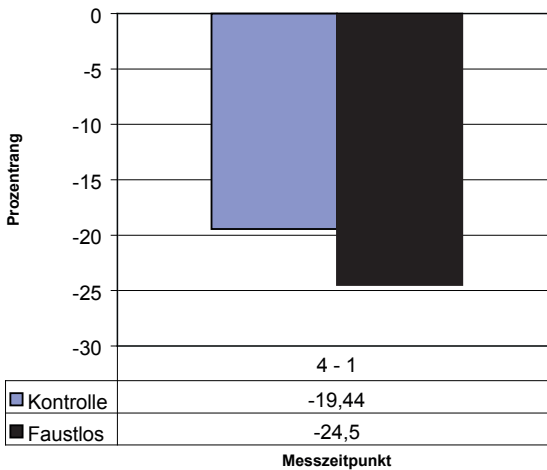


Abbildung 2: Rückgang in den Aggressionskennwerten vor Beginn und nach Abschluss des Curriculums

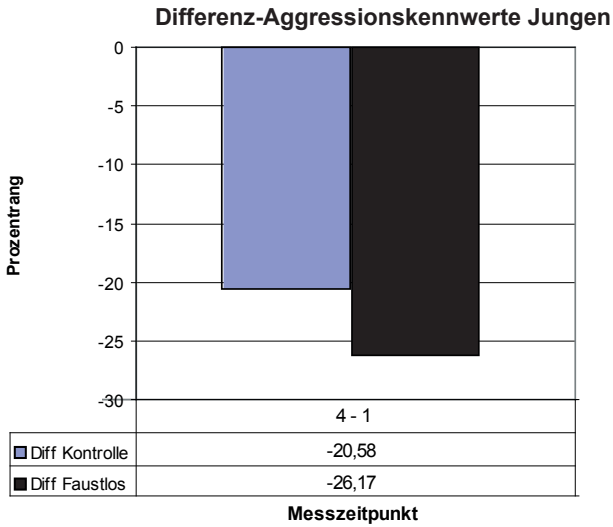


Abbildung 3: Rückgang in den Aggressionskennwerten vor Beginn und nach Beendigung des Curriculums – Jungen

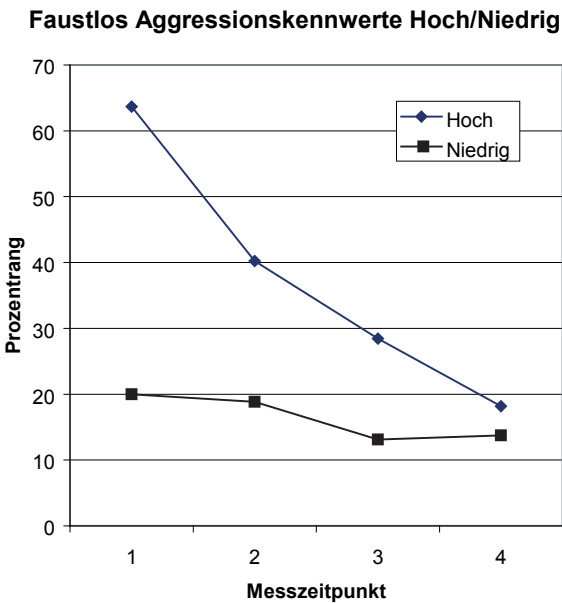


Abbildung 4: Rückgang in den Aggressionskennwerten Evaluationsgruppe vor und nach Beginn des Curriculums (unterteilt nach hoch/niedrig aggressiven Schülerinnen und Schülern)

Unterteilt man die Evaluationsgruppe vor Beginn des Curriculums anhand des Medians in Schülerinnen und Schüler mit hohen und niedrigen Aggressionskennwerten, so zeigt sich insbesondere bei den Schülerinnen und Schülern mit hohen Aggressionskennwerten ein deutlicher Rückgang ($F(1/211) = 171.75, p < .001, \eta^2 = .45$) sowie eine signifikante Wechselwirkung zwischen Zeitfaktor und Aggressionskennwerten ($F(3) = 76,71, p < .001, \eta^2 = .27$) (Abb. 4, s. vorangehende Seite).

3.2 Empathiefähigkeit

Vor Beginn des Curriculums zeigte sich ein signifikanter Unterschied in den Empathiekennwerte zwischen Schülerinnen und Schülern, die am Curriculum teilnahmen und den Kontrollgruppenschülerinnen und Schülern ((Mittelwert: Faustlos-Gruppe = 20,59, Std. = 3,77; Kontrollgruppe = 21,88, Std. = 3,79; $F(1/356) = 6.152, p < .05$). Über die vier Messzeitpunkte hinweg ergab sich bei beiden Gruppen ein signifikanter Anstieg in der Empathiefähigkeit ($F(3) = 40.19 p < .01, \eta^2 = .13$), sowie ein signifikanter Effekt für das Faustlos-Curriculum ($F(1/264) = 8.357, p < .01, \eta^2 = .03$): In der Trainingsgruppe zeigte sich ein stärkerer Anstieg in der Empathiefähigkeit als in der Kontrollgruppe. Zum Abschluss des Curriculums bestand kein statistisch bedeutsamer Unterschied mehr zwischen beiden Gruppen (Mittelwert Faustlos-Gruppe = 23,90, Std. 3,11; Kontrollgruppe: 24,40, Std. 3,24; $F(1/269) = 1.05, p = .307$).

In folgendem Diagramm (Abb. 5) wird noch einmal der Anstieg der Empathiewerte in der Evaluationsgruppe und der Kontrollgruppe verdeutlicht.

Anstieg Empathiewerte über vier Messzeitpunkte

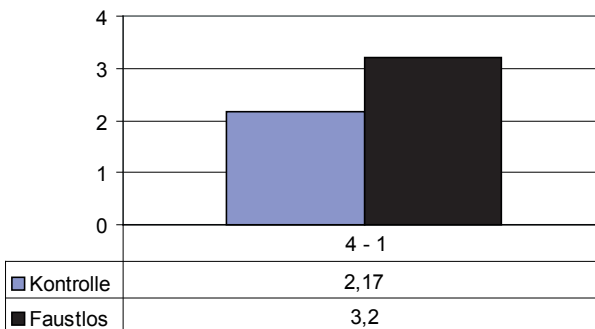


Abbildung 5: Anstieg in der Empathiefähigkeit vor Beginn und nach Beendigung des Curriculums

4 Zusammenfassung und Ausblick

Die Evaluationsergebnisse zur Durchführung des Faustlos-Curriculums im Bereich der Grundschule spiegeln folgendes Bild wider:

Die Schülerinnen und Schüler, die am Curriculum teilnahmen wiesen einen stärkeren Rückgang in den Aggressionskennwerten als die Kontrollgruppenschülerinnen und -schüler auf. Insbesondere bei den Jungen und den Schülerinnen und Schülern mit hohen Aggressionskennwerten, zeigte sich ein statistisch bedeutsamer Rückgang im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern mit niedrigeren Aggressionskennwerten zu Beginn des Curriculums und den Kontrollgruppenschülerinnen und -schülern.

Im Bereich der Empathiefähigkeit bestand vor dem Training ein signifikanter Unterschied zwischen Kontrollgruppe und Faustlosgruppe. Die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe wiesen hier signifikant höhere Werte auf. Dies zeigte sich allerdings nach der Teilnahme an dem Curriculum nicht mehr. Nach Abschluss des Trainings ergab sich kein signifikanter Unterschied in der Empathiefähigkeit zwischen beiden Gruppen. Die Faustlos-Schülerinnen und Schüler erreichten hier einen deutlichen Zuwachs im Bereich der Empathiefähigkeit. Die unterschiedlichen Ausgangswerte im Bereich der Empathiefähigkeit weisen darauf hin, dass die Aussagekraft der Ergebnisse begrenzt wird durch einige methodische Einschränkungen. Diese beziehen sich in erster Linie auf die Stichprobenrekrutierung: Evaluiert wurden die Auswirkungen eines Gewaltpräventionsprogramms an Schülerinnen und Schüler, deren Schulen und Lehrer sich um eine Teilnahme am Projekt beworben hatten. Aufgrund knapper Ressourcen stand nur eine deutlich kleinere Kontrollgruppe zur Verfügung: Hier bestand ein grundsätzliches Interesse, sich an dem Gewaltpräventionsprojekt zu beteiligen, aber erst zu einem späteren Zeitpunkt. Es handelt sich somit nicht um parallelisierte Stichproben.

Auch wenn die gefundenen Effekte bezogen auf die Effektstärken eher schwach ausfielen, weisen die Ergebnisse hinsichtlich der Wirkung des Faustlos-Curriculums in die erwartete Richtung (vgl. Schick u. Cierpka, 2005). Bei den eingesetzten Maßen handelt es sich um Selbsteinschätzungen der Kinder. Um kontrollieren zu können, dass diese nicht nur nach Durchlaufen des Curriculums im Sinne „sozial erwünschten“ Verhaltens antworteten, wurden auch die Klassenlehrerinnen um eine Rückmeldung gebeten.

Diese heben insbesondere folgende Aspekte hervor:

Durch die Durchführung des Curriculums ging deutlich weniger Unterrichtszeit für Konfliktregelung verloren, weil eine Einigung auf ein allgemeines Regelwerk stattgefunden hatte. Konfliktsituationen auf dem Schulhof, in den Pausen, ließen sich einfacher regeln. Weiterhin berichteten die Lehrkräfte eine Reduktion der Eskalationen aufgrund dieser gemeinsamen Regeln und der gemeinsamen Sprache. Diese Effekte zeigten sich insbesondere dann, wenn das Curriculum von allen Grundschulklassen, Lehrerinnen und Lehrern einer Grundschule durchgeführt wurde. Ergänzend wurde angeführt, dass die Schulerinnen und Schüler selbständiger in der Konfliktregelung wurden. Sie benötigten hierbei weniger Unterstützung durch die Erwachsenen.

Durch das Training wurde von Lehrerseite ein deutlicher Zuwachs in den verbalen Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern beobachtet. Aufgrund der gut aufbereiteten Materialien reduzierte sich die Vorbereitungszeit auf ein Minimum. Einige Teilnehmerinnen berichteten, dass sie durch die kontinuierliche Durchführung des Curriculums ihr eigenes Kommunikationsverhalten (Wortwahl, Ich-Botschaften etc.) stärker reflektieren und es somit positive Auswirkungen auf das eigene Unterrichtsverhalten ausübt.

Die Resonanz auf das Training war bei den durchführenden Lehrerinnen und Lehrern, Kindern und deren Eltern positiv. Die am Projekt beteiligten Lehrkräfte setzten das Curriculum nach Durchlaufen der drei Trainingsjahre erneut mit neuen Eingangsklassen in ihrem Unterrichtsalltag ein.

Noch offen ist die Frage, wie das Faustlos-Curriculum an Grundschulen mit flexiblen Eingangsklassen durchgeführt werden kann. Hier finden erste Anpassungsversuche statt und erste Erfahrungen werden gesammelt.

Aufgrund der positiven Resonanz von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Eltern wurde das Faustloscurriculum inzwischen an 40 Düsseldorfer Grundschulen implementiert. Ergänzend dazu ist auch das Faustlos-Curriculum auf den Bereich der Kindertagesstätten übertragen worden (Cierpka, 2003). Aktuell sind 70 Kindertagesstätten an dem Projekt beteiligt.

Ein weiterer Aspekt, der immer wieder von Praktikern angesprochen wird, ist die Intensivierung der Elternarbeit (s. Cierpka, 2005).

Im Bereich der Wirkungsforschung zu Gewaltpräventionsprogrammen (Schick u. Cierpka, 2005) erscheint es notwendig und sinnvoll, weitere Studien durchzuführen, zur Stabilisierung der Effekte und zum Transfer der erworbenen sozial-emotionalen Kompetenzen auf andere Bereiche des sozialen Lebens.

Weiterhin wäre interessant, die von den Praktikern angesprochenen positiven Nebeneffekte, wie eine Verbesserung der verbalen Kompetenz auf Kinderseite sowie eine Verbesserung der professionellen Kompetenz der Unterrichtenden, genauer zu untersuchen.

Literatur

- Beland, K. (1988). *Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1-3.* Seattle: Committee for Children.
- 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. (Hrsg.) (2002). *Kinder mit aggressivem Verhalten (2. Aufl.).* Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M. (Hrsg.) (2003). *FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Förderung sozioemotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten.* Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M. (2005). *Faustlos – Das Begleitbuch für Eltern und Erziehende.* Freiburg: Herder.
- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical consideration. *Counseling Psychologist*, 5, 25-29.

- Meindl, C. (1998). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung von Empathie und seine Anwendungen im Rahmen eines Empathietrainings. Diplomarbeit, Uni Regensburg. Fachbereich Psychologie. Regensburg.
- Olweus, D. (1996). Gewalt in der Schule. Bern: Huber.
- Petermann, F. (Hrsg., 2002). Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie (5. korr. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., Gerken, N., Natzke, H., Walter, H.-J. (2002). Verhaltenstraining für Schulanfänger. Paderborn: Schöningh.
- Petermann, F., Petermann, U. (2000). Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen. Göttingen: Hogrefe.
- Schick, A., Ott, I. (2002). Gewaltprävention an Schulen: Ansätze und Ergebnisse. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 51, 766-791.
- Schick, A., Cierpka, M. (2005). Faustlos – Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in Grundschule und Kindergarten. Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie, 55, 462-468.

Korrespondenzanschrift: Dr. phil. Ulrike Bowi, Abt. für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie, Rheinische Kliniken, Kliniken der Heinrich-Heine Universität, Bergische Landstr. 2, 40629 Düsseldorf. E-Mail: ulrike.bowi@lvr.de