

Krannich, Sabine / Sanders, Martin / Ratzke, Katharina / Diepold, Barbara und Cierpka, Manfred

**FAUSTLOS - Ein Curriculum zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern**

*Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 46 (1997) 3, S. 236-247

urn:nbn:de:bsz-psydok-39749

Erstveröffentlichung bei:

**Vandenhoeck & Ruprecht** WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

**Nutzungsbedingungen**

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Kontakt:**

**PsyDok**

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek  
Universität des Saarlandes,  
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: [psydok@sulb.uni-saarland.de](mailto:psydok@sulb.uni-saarland.de)

Internet: [psydok.sulb.uni-saarland.de/](http://psydok.sulb.uni-saarland.de/)

## INHALT

## Erziehungsberatung

- COUGHLAN, J.-G.: Zur Arbeit von Erziehungsberatungsstellen bei Verdacht auf sexuellen Mißbrauch (Dealing in Child Guidance Centres with Allegations Concerning the Sexual Abuse of Children) . . . . . 499

## Familientherapie

- HEEKERENS, H.-P.: Familiendiagnostik ungeklärt – Diagnose unklar (Family Diagnostics – Diagnosis Unclear) . . . . . 489

## Forschungsergebnisse

- BRETZ, E./RICHTER, N./PETERMANN, F./WALDMANN, H.-C.: Entwicklung und Anwendung eines Fragebogens zur Evaluation einer Erzieherinnenfortbildung zum Thema sexueller Mißbrauch (A Questionnaire for the Evaluation of an Educators' Training on Child Sexual Abuse: Development and Application) . . . . . 420
- FEGERT, J. M./SCHULZ, J./BERGMANN, R./TACKE, U./BERGMANN, K. E./WAHN, U.: Schlafverhalten in den ersten drei Lebensjahren (Sleep Behavior in the First Three Years of Life). . 69
- GÖHR, M./RÖPCKE, B./PISTOR, K./EGGERS, C.: Autogenes Training bei Kindern und Jugendlichen mit Diabetes mellitus Typ I („Autogenic Training“ with Children and Young Patients with Diabetes mellitus Type I) . . . . . 288
- HÄBERLE, H./SCHWARZ, R./MATHES, L.: Familienorientierte Betreuung bei krebserkrankten Kindern und Jugendlichen (Family Orientated Interventions of Children and Adolescents with Cancer Disease). . . . . 405
- LEGNER, A./PAULI-POTT, U./BECKMANN, D.: Neuromotorische und kognitive Entwicklung risikogeborener Kinder im Alter von fünf Jahren (Neuromotoric and Cognitive Development of 5-year-old Children with a Perinatal Risk) . . . . . 477
- SARIMSKI, K.: Elternbelastung bei komplexen kraniofazialen Fehlbildungen (Parenting Stress in Families with Craniofacially Disordered Children) . . . . . 2
- STEINEBACH, C.: Familienberatung in der Frühförderung: Bedingungen und Wirkungen aus der Sicht der Mütter (Family Counseling in Early Education: Circumstances and Effects from the Mothers Point of View) . . . . . 15

## Kinder und Gewalt

- GEBAUER, K.: Bearbeitung von Gewalthandlungen im Rahmen eines pädagogischen Konzeptes von Selbst- und Sozialentwicklung – Oder: Mit Schulkindern über Gewalt reden (Dealing with Physical Aggression within the Framework of an Educational Concept of Self- and Social Development – Or: Discussing Physical Aggression with Pupils) . . 182
- GÖBEL, S.: Aggression, unbelebte Objekte und die Phantasie der Unzerstörbarkeit (Aggression, Inanimated Objects and the Phantasy of Invulnerability) . . . . . 206

KRANNICH, S./SANDERS, M./RATZKE, K./DIEPOLD, B./CIERPKA, M.: FAUSTLOS – Ein Curriculum zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern (FAUSTLOS – a Curriculum for an Increase of Social Skills and for the Prevention of Aggressive and Potentially Violent Behavior in Children). . . .	236
MEIER, U.: Gewalt in der Schule – Problemanalyse und Handlungsmöglichkeiten (Violence in School – Analyzing a Phenomenon and Outlining Concepts of Practice-Focused Prevention and Intervention). . . . .	169
NOLTING, H.-P./KNOPF, H.: Gewaltverminderung in der Schule: Erprobung einer kooperativen Intervention (Reducing Aggression in the Schools: A Cooperative Intervention). . . .	195
PETERMANN, F./PETERMANN, U.: Verhaltenstherapie mit aggressiven Kindern (Behavior Therapy with Aggressive Children). . . . .	228
RATZKE, K./SANDERS, M./DIEPOLD, B./KRANNICH, S./CIERPKA, M.: Über Aggression und Gewalt bei Kindern in unterschiedlichen Kontexten (On the Aggression and Violence of Children in Different Contexts). . . . .	153
SCHWEITZER, J.: Systemische Beratung bei Dissozialität, Delinquenz und Gewalt (Systemic Consultation in Problem Systems involving Adolescent Acting-Out-Behavior, Delinquency and Violence). . . . .	215
WETZELS, P./PFEIFFER, C.: Kindheit und Gewalt: Täter- und Opferperspektiven aus Sicht der Kriminologie (Children as Offenders and Victims of Violent Acts: Criminological Perspectives). . . . .	143

## Praxisberichte

ZOLLINGER, R.: Psychotherapie eines Knaben mit einer Depression nach dem Tod von zwei seiner Brüder (Psychotherapy of a Boy with a Depression after two of his Brothers died) . . .	727
---	-----

## Psychotherapie

FASCHER, R.: Überlegungen zur psychodynamischen Bedeutung des Versteckspiels in der Kinderpsychotherapie (Reflections on Psychodynamic Meaning of Playing Hide-and-Seek in Child Psychotherapy) . . . . .	660
HIRSCH, M.: Psychoanalytische Therapie bei sexuell mißbrauchten Jugendlichen (Psychoanalytic Therapy with Adolescent Victims of Sexual Abuse) . . . . .	681

## Übersichten

BILKE, O./MÖLLERING, M.: Der multidisziplinäre Qualitätszirkel – ein Qualitätssicherungsmodell für kinder- und jugendpsychiatrische Kliniken (The Quality Auditing Council – a Method of Quality Management for Child and Adolescent Psychiatry) . . . . .	257
KÄMMERER, A./ROSENKRANZ, J./RESCH, F.: Das Verschwinden der Scham und die Pubertät von Mädchen (The Disappearance of Shame and the Puberty of Girls). . . . .	113
KNORTH, E. J./SMIT, M.: Elterliche Partizipation bei Heimbetreuung in den Niederlanden (Parental Involvement in Residential Care in the Netherlands). . . . .	696
RAUCHFLEISCH, U.: Überlegungen zu den Ursachen und Wirkmechanismen des Konsums von Gewaltdarstellungen bei Kindern und Jugendlichen (Considerations About Motives and Consequences of the Use of Violent Presentations on Children and Adolescents) . . . . .	435

REMSCHMIDT, H.: Entwicklungstendenzen der Kinder- und Jugendpsychiatrie (Trends in the Development of Child and Adolescent Psychiatry) . . . . .	445
RENARD, L.: Psychoanalytische Behandlungsmöglichkeiten in der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Frankreich (Psychoanalytical Approaches in France's Child and Adolescent Psychiatry) . . . . .	278
ROTHENBERGER, A./HÜTHER, G.: Die Bedeutung von psychosozialem Streß im Kindesalter für die strukturelle und funktionelle Hirnreifung: neurobiologische Grundlagen der Entwicklungspsychopathologie (The Role of Psychosocial Stress in Childhood for Brain Maturation: Neurobiological Basis of Developmental Psychopathology). . . . .	623
SCHLEIFFER, R.: Adoption: psychiatrisches Risiko und/oder protektiver Faktor? (Adoption: Psychiatric Risk and/or Protective Factor?) . . . . .	645
SCHREDL, M./PALLMER, R.: Alpträume von Kindern (Nightmares in Children) . . . . .	36
VON GONTARD, A./LEHMKUHL, G.: „Enuresis diurna“ ist keine Diagnose – neue Ergebnisse zur Klassifikation, Pathogenese und Therapie der funktionellen Harninkontinenz im Kindesalter („Diurnal enuresis“ is not a Diagnosis – New Results Regarding Classification, Pathogenesis, and Therapy of Functional Urinary Incontinence in Children) . . . . .	92
VON GONTARD, A./LEHMKUHL, G.: Enuresis nocturna – neue Ergebnisse zu genetischen, pathophysiologischen und psychiatrischen Zusammenhängen (Nocturnal Enuresis – A Review of Genetic, Pathophysiologic, and Psychiatric Associations) . . . . .	709
WILKES, J.: Gott ist tot – Friedrich Nietzsches Ödipuskomplex (God is dead – Nietzsche's Oedipus Complex) . . . . .	268

## Väter und Jugendliche

FENTNER, S./SEIFFGE-KRENKE, I.: Die Rolle des Vaters in der familiären Kommunikation: Befunde einer Längsschnittstudie an gesunden und chronisch kranken Jugendlichen (Father's Role in Family Communication: Results of a Longitudinal Study on Chronically Ill and Healthy Adolescents) . . . . .	354
MATTEJAT, F./REMSCHMIDT, H.: Die Bedeutung der Familienbeziehungen für die Bewältigung von psychischen Störungen – Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen zur Therapieprognose bei psychisch gestörten Kindern und Jugendlichen (The Impact of Family Relations on Coping Processes of Children and Adolescents with Psychiatric Disorders). . . . .	371
SEIFFGE-KRENKE, I./TAUBER, M.: Die Idealisierung des Vaters: eine notwendige Konsequenz in Scheidungsfamilien? (Idealization of the Non-Custodial Father: A Necessary Consequence of Parental Divorce?) . . . . .	338
SHULMAN, S.: Der Beitrag von Vätern zum Individuationsprozeß in der Adoleszenz (The Contribution of Fathers to Adolescents' Individuation) . . . . .	321

## Verhaltens- und Psychodiagnostik

BREUER, D./DÖPFNER, M.: Die Erfassung von problematischen Situationen in der Familie (The Assessment of Problem Situations within the Family). . . . .	583
DÖPFNER, M./LEHMKUHL, G.: Von der kategorialen zur dimensionalen Diagnostik (From Categorical to Dimensional Assessment) . . . . .	519

DÖPFNER, M./WOLFF METTERNICH, T./BERNER, W./ENGLERT, E./LENZ, K./LEHMKUHL, U./LEHMKUHL, G./POUSTKA, F./STEINHAUSEN, H.-C.: Die psychopathologische Beurteilung von Kindern und Jugendlichen in vier kinder- und jugendpsychiatrischen Inanspruchnahmestichproben – eine multizentrische Studie (The Clinical Assessment Scale of Child and Adolescent Psychopathology within four Samples of Clinics of Child and Adolescent Psychiatry – A Multicenter Study) . . . . .	548
FRÖLICH, J./DÖPFNER, M.: Individualisierte Diagnostik bei Kindern mit hyperkinetischen Störungen (Individualized Assessment of Children with Hyperactivity Disorders) . . . .	597
PLÜCK, J./DÖPFNER, M./BERNER, W./FEGERT, J. M./HUSS, M./LENZ, K./SCHMECK, K./LEHMKUHL, U./POUSTKA, F./LEHMKUHL, G.: Die Bedeutung unterschiedlicher Informationsquellen bei der Beurteilung psychischer Störungen im Jugendalter – ein Vergleich von Elternurteil und Selbsteinschätzung der Jugendlichen (The Impact of Different Sources of Information for the Assessment of Behavioural and Emotional Problems in Adolescence – A Comparison of Parent-Reports and Youth Self-Reports) . . . . .	566

## Buchbesprechungen

BÄUERLE, D.: Sucht- und Drogenprävention in der Schule . . . . .	62
BIRBAUER, N./SCHMIDT, R. F.: Biologische Psychologie . . . . .	400
BODE, M./WOLF, C.: Still-Leben mit Vater. Zur Abwesenheit von Vätern in der Familie . .	133
BOECK-SINGELMANN, C./EHLERS, B./HENSCH, T./KEMPER, F./MONDEN-ENGELHARDT, C. (Hrsg.): Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen, Bd. 1: Grundlagen und Konzepte . . . . .	129
BORCHERT, J.: Pädagogisch-therapeutische Interventionen bei sonderpädagogischem Förderbedarf . . . . .	738
BOWLBY, J.: Elternbindung und Persönlichkeitsentwicklung. Therapeutische Aspekte der Bindungstheorie . . . . .	309
COULACOGLOU, C.: Märchentest, Fairy Tale Test – FTT . . . . .	678
DENIG-HELMS, K.: Klassenarbeiten erfolgreich bestehen. Das Programm für gute Noten im Schriftlichen . . . . .	740
FLIEGNER, J.: Szenotest-Praxis. Ein Handbuch zur Durchführung, Auswertung und Interpretation . . . . .	250
FUCHS, M./ELSCHENBROICH, G. (Hrsg.): Funktionelle Entspannung in der Kinderpsychotherapie . . . . .	674
GREVE, W./ROOS, J.: Der Untergang des Ödipuskomplexes. Argumente gegen einen Mythos . .	465
GRISSEMAN, H.: Dyskalkulie heute. Sonderpädagogische Integration auf dem Prüfstand . .	675
GUTHKE, J./WIEDL, K.H.: Dynamisches Testen. Zur Psychodiagnostik der intraindividuellen Variabilität . . . . .	132
HELMS, W./DENIG-HELMS, K.: Fit für's Gymnasium. Die neuen Herausforderungen erfolgreich bewältigen . . . . .	740
HELMS, W.: Besser motivieren – weniger streiten. So helfen Sie Ihrem Kind – aber richtig . .	740
HELMS, W.: Hausaufgaben erledigen – konzentriert, motiviert, engagiert . . . . .	740
HELMS, W.: Los geht's! Alles Gute zum Schulstart . . . . .	740
HELMS, W.: Vokabeln lernen – 100% behalten. Die erfolgreichen Tips zum Fremdsprachenlernen . . . . .	740
HOFFMANN, L.: Therapeutische Konversationen. Von Macht und Einflußnahme zur Zusammenarbeit in der Therapie . . . . .	399

HOFFMANN, S. O./HOCHAPFEL, G.: Neurosenlehre, Psychotherapeutische und Psychosomatische Medizin . . . . .	310
JONES, E.: Systemische Familientherapie. Entwicklungen der Mailänder systemischen Therapien – ein Lehrbuch . . . . .	308
KALFF, D. M.: Sandspiel. Seine therapeutische Wirkung auf die Psyche . . . . .	673
KÄSLER, H./NIKODEM, B.: Bitte hört, was ich nicht sage. Signale von Kindern und Jugendlichen verstehen, die nicht mehr leben wollen . . . . .	131
KONNERTZ, D./SAUER, C.: Tschüs dann! Die erfolgreichen Arbeitstechniken für's Abitur . .	740
KREUSER, U.: Gestalterisches Spiel in seiner Bedeutung für die Lernförderung geistig behinderter Kinder . . . . .	396
LOEWENBERG, P.: Decoding the Past. The Psychohistorical Approach . . . . .	510
MARMOR, J. (Hrsg.): Psychoanalysis. New Directions and Perspectives . . . . .	252
METZMACHER, B./PETZOLD, H./ZAEFFEL, H. (Hrsg.): Praxis der Integrativen Kindertherapie. Integrative Kindertherapie in Theorie und Praxis, Bd. 2 . . . . .	734
METZMACHER, B./PETZOLD, H./ZAEFFEL, H. (Hrsg.): Therapeutische Zugänge zu den Erfahrungswelten des Kindes von heute. Integrative Kindertherapie in Theorie und Praxis, Bd. 1 . .	58
MÖLLER, J./KÖLLER, O. (Hrsg.): Emotionen, Kognitionen und Schulleistung . . . . .	742
NISSEN, G./TROTT, G. E.: Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter . . . . .	311
OPP, G./PETERANDER, F. (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft . . . . .	401
PARENS, H.: Kindliche Aggressionen . . . . .	63
PASSOLT, M. (Hrsg.): Mototherapeutische Arbeit mit hyperaktiven Kindern . . . . .	676
PERKAL, M.: Schön war draußen ... Aufzeichnungen eines 19jährigen Juden aus dem Jahre 1945. . . . .	60
PETERANDER, F./SPECK, O. (Hrsg.): Frühförderung in Europa . . . . .	677
RAHM, D.: Integrative Gruppentherapie mit Kindern. . . . .	733
REISER, M. L.: Kindliche Verhaltensstörungen und Psychopharmaka . . . . .	740
RESCH, F.: Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch .	135
SCHAUDER, T.: Verhaltensgestörte Kinder in der Heimerziehung . . . . .	308
SEIDLER, C.: Gruppentherapie bei Persönlichkeits- und Entwicklungsstörungen im Jugendalter . . . . .	735
SEIFFGE-KRENKE, I./BOEGER, A./SCHMIDT, C./KOLLMAR, F./FLOSS, A./ROTH, M.: Chronisch kranke Jugendliche und ihre Familien . . . . .	394
STUDER, F.: Training kognitiver Strategien: ein computergestütztes Förderprogramm . .	508
VON SCHLIPPE, A./SCHWEITZER, J.: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. . .	395
WALTER, M.: Jugendkriminalität. Eine systematische Darstellung . . . . .	398
WELTER-ENDERLIN, R./HILDENBRAND, B.: Systemische Therapie als Begegnung . . . . .	617
WENDELER, J.: Psychologie des Down Syndroms . . . . .	618
WENGLEIN, E./HELLWIG, A./SCHOOF, M. (Hrsg.): Selbstvernichtung. Psychodynamik und Psychotherapie bei autodestruktivem Verhalten. . . . .	59
WOLFRAM, W. W.: Das pädagogische Verständnis der Erzieherin – Einstellungen und Problemwahrnehmungen . . . . .	251
Editorial . . . . .	1, 141, 319, 475, 517
Autoren und Autorinnen der Hefte . . . . .	57, 122, 248, 304, 393, 459, 507, 597, 672, 732
Zeitschriftenübersicht . . . . .	124, 305, 460, 612
Tagungskalender . . . . .	66, 137, 254, 315, 403, 471, 513, 620, 744
Mitteilungen . . . . .	68, 139, 474, 515, 746

# FAUSTLOS – Ein Curriculum zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Prävention von aggressivem und gewaltbareitem Verhalten bei Kindern<sup>1</sup>

Sabine Krannich, Martin Sanders, Katharina Ratzke, Barbara Diepold und Manfred Cierpka

## Summary

### FAUSTLOS – a Curriculum for an Increase of Social Skills and for the Prevention of Aggressive and Potentially Violent Behavior in Children

FAUSTLOS is a curriculum that has been developed for the prevention of aggression and potentially violent behavior in children in nursery and primary school. A lack of social skills is regarded as one of the fundamental causes that deteriorates problem and conflict solving. FAUSTLOS is the German version of an American program called *Second Step* that has been developed by the Committee for Children in Seattle and has been successfully put into practice in several American states over the last eight years. The project "Kinder und Gewalt" has adapted it for the German speaking countries. FAUSTLOS is at present in its pilot phase. The following is a general survey of the inception, contents and methods of the curriculum and the planning and execution of the pilot phase.

## Zusammenfassung

FAUSTLOS ist ein für die Arbeit im Kindergarten und in der Grundschule entwickeltes Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbareitem Verhalten bei Kindern. Aggressives und gewaltbares Verhalten resultiert wesentlich aus einem Mangel an sozialen Kompetenzen, der eine konstruktive Form der Problem- und Konfliktbewältigung nicht zuläßt. Aus diesem Grund steht die Förderung und Erweiterung prosozialer Verhaltensfertigkeiten von Kindern bei FAUSTLOS im Mittelpunkt. FAUSTLOS ist die deutsche Version des US-amerikanischen Programms *Second Step*, das vom Committee for Children in Seattle entwickelt wurde und seit etwa acht Jahren in vielen amerikanischen Bundesstaaten erfolgreich angewendet wird. Vom Projekt „Kinder und Gewalt“ wurde es für den deutschsprachigen Raum adaptiert. FAUSTLOS befindet sich z.Zt. in der Pilotphase. Im fol-

---

<sup>1</sup> Aus dem Projekt „Kinder und Gewalt“, Universität Göttingen (Projektleitung: Prof. Dr. M. Cierpka); Modellprojekt des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

genden wollen wir einen Überblick über den Ansatz, den Inhalt und die Methodik des Curriculums sowie über die Planung und Durchführung der Pilotphase geben.

## 1 Was ist das Problem?

Forschungsarbeiten über die frühen Anzeichen aggressiven und gewaltbereiten Verhaltens bei Jugendlichen und Erwachsenen haben ergeben, daß Defizite in der Entwicklung bestimmter Verhaltensfertigkeiten in der Kindheit aggressives und gewaltbereites Verhalten begünstigen (RATZKE et al. in diesem Heft). Dazu zählen insbesondere Defizite in der Empathiefähigkeit, Impulskontrolle und Problemlösefähigkeit sowie mangelnde Kompetenzen im Umgang mit Ärger und Wut. Kinder, die die genannten Fertigkeiten nicht erlernt haben, sind auch als Jugendliche und Erwachsene oftmals nicht in der Lage, kooperative Problemlösestrategien zu entwickeln, um sich bei der Lösung alltäglicher Probleme sozial angemessen verhalten zu können. Stattdessen greifen sie auf aggressive und gewaltförmige Verhaltensmuster zur Konfliktlösung zurück. Die Defizite, die Kinder in der Entwicklung prosozialer Verhaltensfertigkeiten zeigen, lassen sich vielfach darauf zurückführen, daß ihnen Modelle für sozial angemessenes Verhalten und alternative Konfliktlösungen fehlen. Selbst wenn sie wissen, was angemessenes Verhalten ist, fehlen ihnen darin häufig Erfahrungen und Übung, weil sie in ihrem Verhalten nicht verstärkt werden.

Schließlich können emotionale Reaktionen, wie Ärger, Furcht oder Angst in einer Ausprägung auftreten, die Kinder in der Entwicklung des gewünschten Verhaltens ebenso behindern, wie Entwicklungsverzögerungen, die Resultat physiologischer Deprivation sind.

Die Prävalenzrate allgemeiner Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergarten- und Schulkindern beträgt 25-30% (COWEN et al. 1975; RUBIN u. BALOW 1978). Zwischen 10-15% der Kinder in England und in Deutschland schikanieren Mitschüler ein- oder zweimal in 12 Wochen (SMITH u. SHARP 1994; SCHÄFER 1996). Kinder, die aufgrund ihres extrem impulsiven und aggressiven Verhaltens als besonders gefährdet gelten (ca. 2%; OLWEUS 1994), stellen in Kindergärten und Schulen eine besondere Belastung dar. Ihr Verhalten ist meist der Grund dafür, daß sie von Gleichaltrigen zurückgewiesen werden (COLE et al. 1990). Erzieherinnen und Lehrerinnen<sup>2</sup> müssen sich zunehmend mit aggressivem Verhalten und der Lösung interpersoneller Konflikte auseinandersetzen. Die dafür aufgewendete Zeit fehlt ihnen dann in der regulären Durchführung des Unterrichts und für die Vermittlung von Lerninhalten. Forschungsergebnisse belegen, daß viele der besonders gefährdeten Kinder in ihrer Lebensbewältigung scheitern und ihr Leben lang auf öffentliche Unterstützung angewiesen sind, wenn ihr

---

<sup>2</sup> Da diesen beiden Berufsgruppen überwiegend Frauen angehören, verwenden wir zu Gunsten einer besseren Lesbarkeit hier nur feminine Genusendungen. Erzieher und Lehrer sind dabei ausdrücklich mitgemeint.



aggressives Verhalten unbeachtet bleibt. Sie zeigen besonders häufig schlechte Schulleistungen oder bleiben in ihrer Ausbildung unterhalb ihrer Möglichkeiten. Für die durch Leistungsversagen und soziale Zurückweisung isolierten und in ihrem Selbstwertgefühl stark beeinträchtigten Kinder stellt eskalierendes aggressives Verhalten vielfach die einzige Möglichkeit der Selbstbehauptung dar. Als Eltern mißbrauchen sie wiederum häufig ihre Kinder physisch und/oder sexuell. Für die USA gilt, daß ein Viertel aus der Gesamtgruppe der ursprünglich besonders gefährdeten Kinder im Alter von 30 Jahren wegen krimineller Handlungen inhaftiert ist (GRUEN 1987). Als Langzeitfolge fortwährenden Schikanierens anderer berichtet OLWEUS (1991), daß diese Kinder später deutlich häufiger (35-40% gegenüber 10%) als andere Altersgenossen drei oder mehr Vorstrafen erhielten.

## 2 Was ist FAUSTLOS?

FAUSTLOS vermittelt Kindern prosoziale Verhaltensfertigkeiten, indem es sie in ihrer Empathiefähigkeit und in ihrer Impulskontrolle fördert und Modelle für Problemlösungen und den Umgang mit Ärger und Wut anbietet. Damit leistet FAUSTLOS nicht nur einen wichtigen Beitrag zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern, sondern unterstützt auch sozial unsichere Kinder und trägt zu ihrer sozialen Entwicklung und Integration bei. FAUSTLOS vermittelt die entsprechenden Fertigkeiten in drei Einheiten:

### 2.1 *Empathietraining (I)*

Empathie läßt sich beschreiben als die Fähigkeit, den eigenen und den emotionalen Zustand eines anderen Menschen bestimmen, die Perspektive einer anderen Person übernehmen und auf eine andere Person emotional reagieren zu können (FESHBACH 1975). Die Fähigkeit zur Empathie bildet sich bei Kindern bereits im Alter von drei bis vier Jahren aus. Störungen in der Entwicklung der Empathiefähigkeit können vor allem durch das Fehlen einer versorgenden und empathischen primären Bezugsperson auftreten. Dieser Mangel oder extrem belastende emotionale Erlebnisse, wie z.B. Mißbrauch oder Vernachlässigung können dazu führen, daß Kinder Abwehrmechanismen entwickeln, die ihre Fähigkeit zur Empathie vermindern.

Da der Empathiefähigkeit zentrale Bedeutung in der Entwicklung prosozialen Verhaltens und interpersoneller Problemlösestrategien zukommt (IANOTTI 1985), bildet das Empathietraining die Basis von FAUSTLOS. Die Unterrichtsstrategien, die zum Erwerb und zur Steigerung der Empathie entwickelt wurden (BELAND 1988, 1989; FESHBACH 1984; HOFFMANN 1982; SALTZ u. JOHNSON 1974; SELMAN 1980), und die in FAUSTLOS Anwendung finden, basieren auf Untersuchungsergebnissen, die belegen, daß Empathie ein erlerntes bzw. erlernbares Verhalten ist. Dementsprechend lernen Kinder aus Grundschule und Kindergarten im Empathietraining,

- aus einer Reihe von physischen und situativen Anhaltspunkten Gefühle zu identifizieren;
- wahrzunehmen, daß Menschen unterschiedliche Gefühle in bezug auf die gleiche Sache haben können;
- wahrzunehmen, daß Gefühle sich ändern und warum das so ist;
- einfache Kausalzusammenhänge zu erkennen, um Gefühle vorhersagen zu können;
- zu verstehen, daß Menschen unterschiedliche Vorlieben und Abneigungen haben;
- gezielte von ungezielten Handlungen zu unterscheiden;
- Gefühle durch die Verwendung von „Ich-“ Botschaften mitzuteilen und über aktives Zuhören zu erfassen;
- Sorge und Mitgefühl für andere auszudrücken.

## 2.2 *Impulskontrolle (II)*

Die Impulskontrolle ist eine wesentliche Fähigkeit zur Reduktion impulsiven und aggressiven Verhaltens. Mit der Vermittlung eines kognitiven Problemlöseverfahrens und mit dem Training sozialer Verhaltensfertigkeiten verbindet FAUSTLOS zwei Strategien, die Kinder in der Entwicklung der Impulskontrolle fördern.

*Das Problemlöseverfahren:* Das von SPIVACK und SHURE (1974) ursprünglich zur Lösung intellektueller Aufgaben entwickelte Problemlöseverfahren wurde auf zwischenmenschliche Beziehungen übertragen, wo es sich als präventive Maßnahme zur Streitschlichtung und als Verhaltensanweisung für aggressive Kinder anwenden läßt. FAUSTLOS vermittelt das Problemlöseverfahren in fünf Schritten:

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

Die einzelnen Schritte werden in FAUSTLOS systematisch nacheinander erarbeitet. Im ersten Schritt lernen die Kinder, Probleme anhand mimischer, gestischer und situativer Hinweise zu beschreiben. Dabei kommt es darauf an, die Problemstellung neutral bzw. so zu formulieren, daß die Perspektive aller an dem Problem beteiligten Personen darin zum Ausdruck kommt. Im zweiten Schritt lernen die Kinder die Methode des Brainstormings kennen. Das Brainstorming dient der Entwicklung von Lösungsmöglichkeiten. Hier ist zunächst nicht die Art oder Qualität der Lösungsvorschläge entscheidend. Wichtig ist, daß die Kinder lernen, möglichst viele Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln, ohne bereits zu bewerten. Um die Auswertung der gefundenen Lösungen anhand von vier Fragen geht es

erst im dritten Schritt. Der vierte Schritt verlangt von den Kindern die Entscheidung für eine Lösung, die sie auf der Grundlage der Informationen aus ihrer Auswertung treffen sollen. Im fünften Schritt überprüfen die Kinder die Wirksamkeit der jeweiligen Lösung und reflektieren den Problemlöseprozeß. Falls die gewählte Lösung nicht den gewünschten Erfolg zeigt, setzt der Problemlöseprozeß wieder beim zweiten Schritt ein.

Um die einzelnen Schritte des Problemlöseverfahrens einüben zu können, bieten die Lektionen zur Impulskontrolle eine Reihe von fiktiven Problemsituationen, die die Kinder lösen sollen. Wesentliches Element bei der Problemlösung ist die Technik des „lauten Denkens“. Dabei führen die Kinder einen Dialog mit sich selbst, in dem sie die Fragen des Problemlöseverfahrens und die Antworten aussprechen. Untersuchungen haben ergeben, daß diese Form der verbalen Selbstinstruktion die Erinnerung, das kognitive Bewußtwerden, das Diskriminationslernen und die Fähigkeit zur Kontrolle motorischen Verhaltens fördern und verstärken (CAMP u. BASH 1981).

*Das Training sozialer Verhaltensfertigkeiten:* Das Training von Verhaltensfertigkeiten soll Kindern ermöglichen, sich in sozialen Situationen angemessen und erfolgreich verhalten zu können. Die entsprechenden Lektionen enthalten Problemsituationen, zu deren Lösung das erlernte Problemlöseverfahren angewendet werden soll. Dabei erlernen die Kinder bestimmte Verhaltensfertigkeiten. So soll z.B. in einer Lektion das Problem gelöst werden, das sich einem Kind stellt, wenn es mit einem Spielzeug spielen möchte, mit dem gerade ein anderes Kind spielt. Dazu werden zunächst die Problemlösefragen gestellt und beantwortet. Nach der Auswertung der Lösungsvorschläge entscheiden die Kinder sich im vierten Schritt für das „Teilen“. Zusammen mit den Kindern werden nun konkrete Verhaltensschritte für das „Teilen“ entwickelt. In einem anschließenden Rollenspiel soll das Gelernte umgesetzt werden. Die angestrebten Verhaltensfertigkeiten zur Impulskontrolle beispielsweise für die Grundschulkinder sind:

- bei etwas mitmachen/mitspielen;
- Ablenkungen und Störungen ignorieren;
- jemanden höflich unterbrechen;
- jemanden freundlich um Hilfe bitten;
- etwas haben wollen, was einem nicht gehört;
- ein Spiel spielen;
- um Erlaubnis fragen;
- sich entschuldigen;
- mit dem Druck von Gleichaltrigen umgehen;
- der Versuchung zu stehlen widerstehen;
- der Versuchung zu lügen widerstehen.

### 2.3 Umgang mit Ärger und Wut (III)

In dieser Einheit werden Techniken zur Streßverminderung vermittelt. Das von Novaco (1975) für die Interventionsarbeit mit aggressiven Jugendlichen und Erwachsenen entwickelte Verfahren hat sich als wirkungsvolle Präventionsform für

Kinder erwiesen (BELAND 1988; TROTTER u. HUMPHREY 1988). Die Techniken beinhalten affektive Komponenten physischer Entspannung und kognitive Strategien der Selbstinstruktion und des Problemlösens. Sie zielen darauf ab, die Wahrnehmung der Auslöser von Ärger mit dem Gebrauch positiver Selbst-Verstärkungen und mit Beruhigungstechniken zu verbinden. So können Wutanfälle verhindert werden, und die Kinder haben die Möglichkeit, über den Vorfall nachzudenken, der den Ärger ausgelöst hat. Wie schon bei der Impulskontrolle dient auch hier das „laute Denken“ der Verhaltenssteuerung. Für den Umgang mit Ärger und Wut lernen die Kinder folgendes Verfahren:

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.

Im ersten Schritt lernen Kinder, körperliche Anzeichen für Ärger und Wut zu identifizieren bzw. Ärgergefühle auf der Basis körperlicher Empfindungen zu erkennen und auszudrücken. Der zweite Schritt dient der Reduktion der Ärgergefühle durch vier aufeinander folgende Beruhigungstechniken. Die Ärgerreduktion ist die Voraussetzung für den nächsten Schritt, in dem die Kinder das Problemlöseverfahren (siehe Impulskontrolle) anwenden. Abschließend wird der Prozeß reflektiert.

Wie in der Einheit II das Problemlösen, so eignet sich auch dieses Verfahren zum Umgang mit Ärger und Wut zur Vermittlung spezifischer Verhaltensfertigkeiten. Das sind beispielsweise in der Grundschule :

- sich aus einem Kampf heraushalten;
- Umgang mit Hänseleien und Neckereien;
- Umgang mit Kritik;
- Umgang mit Enttäuschungen;
- Umgang mit Vorwürfen;
- sich beschweren;
- Konsequenzen akzeptieren.

### 3 Wie wird FAUSTLOS unterrichtet? – Vorgehensweisen und Methoden

FAUSTLOS wurde sowohl für den Kindergarten als auch für die Grundschule entwickelt, um die unterschiedlichen alters- und entwicklungsabhängigen Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen. Das Curriculum für den Kindergarten vermittelt die o.g. Einheiten in insgesamt 28 Lektionen. Das Curriculum für die Grundschule besteht aus insgesamt 51 Lektionen, sieht

aber für jede Klassenstufe spezifische, und von den Inhalten immer komplexer werdende Lektionen zur Empathie, Impulskontrolle und zum Umgang mit Ärger und Wut vor. Diese Differenzierung gewährleistet eine altersadäquate, vor allem aber eine kontinuierliche Vermittlung sozialer Fertigkeiten. Idealerweise wird ein Kind im Kindergarten zum ersten Mal in FAUSTLOS unterrichtet und erhält dann in der Grundschule in jedem Schuljahr weitere, aufeinander aufbauende Lektionen.

Jede Lektion bezieht sich auf eine Fähigkeit, die die Kinder lernen sollen, und nimmt im Kindergarten ca. 20 Minuten, in der Schule 30 bis 45 Minuten in Anspruch. Da die Lektionen aufeinander aufbauen, sollen sie in der vorgegebenen Reihenfolge unterrichtet werden.

Für die Durchführung der Curricula in Schule und Kindergarten hat sich das Unterrichten von zwei Lektionen pro Woche als optimal erwiesen. Bei dieser Frequenz benötigen Lehrerinnen und Erzieherinnen für die vollständige Durchführung des Curriculums ca. 14 Wochen.

Die Lektionen liegen den Erzieherinnen und den Lehrerinnen in einer vollständig ausgearbeiteter Form vor. Zu jeder Lektion gibt es eine große Fotokarte, auf deren Rückseite drei Spalten zu finden sind:

- (1) Der Vorbereitungsteil für Lehrerinnen bzw. Erzieherinnen: Er enthält lektionsspezifische Informationen über die Zielsetzung, wichtige sprachliche Konzepte und entwicklungspsychologische Hintergründe.
- (2) Unterrichten der Lektion: Geschichte und Diskussion (s.u.)
- (3) Weitere Inhalte der Lektion, die der Übung und Vertiefung des Gelernten dienen: Rollenspiele, Übungen, Übertragung des Gelernten, Elternbriefe.

Alle Lektionen werden grundsätzlich nach dem gleichen Muster unterrichtet: Zu jeder Fotokarte wird eine Geschichte erzählt, werden Fragen gestellt und Meinungen diskutiert. Anschließend werden Rollenspiele oder Übungen durchgeführt. Im folgenden werden der Ablauf und die Unterrichtsstrategien einer Lektion anhand eines Beispiels aus der Einheit „Empathietraining“ näher erläutert.

### 3.1 Die Fotokarten

Der Ausgangspunkt einer jeden Lektion ist jeweils eine große Fotokarte, die den Kindern gezeigt wird. Auf jedem Foto ist eine Situation abgebildet, die das Thema der Lektion darstellt: z.B. zwei gleichaltrige Jungen, die ein Haus betreten und die sich in Bezug auf ihre Mimik und Gestik deutlich voneinander unterscheiden<sup>3</sup>. Während die Kinder das Bild anschauen, wird ihnen die auf der Fotorückseite stehende kurze Geschichte erzählt: „Das ist ein Bild von Joshua und Frederik. Sie betreten gerade ein Haus, in dem es spuken soll.“ Dann werden

---

<sup>3</sup> In diesem Beispiel aus dem Curriculum für die 1. Klasse handelt es sich um die zur Einheit Empathie gehörende Lektion „Ähnlichkeiten und Unterschiede von Gefühlen“. In dieser Lektion sollen die Kinder lernen, Ähnlichkeiten und Unterschiede bei Menschen zu erkennen und zu akzeptieren, daß Menschen unterschiedliche Gefühle in der gleichen Situation haben können.

den Kindern Fragen zu dem Foto gestellt, z.B.: „Was denkt Ihr – wie fühlt sich Joshua?“, „Woran könnt Ihr das erkennen?“, „Was haben die beiden Jungen *gemeinsam*?“, „Was *unterscheidet* die beiden?“ Weiterführende Fragen sollen in einen Meinungs austausch überleiten: „Wer von Euch hat Angst in einem Haus, in dem es spuken soll? Wer von Euch ist eher aufgeregt dabei?“. Die Fragen sollen durch ihre offene Formulierung zu Kreativität und Diskussionen anregen. Erzieherinnen und Lehrerinnen können das unterstützen, indem sie wertende Urteile vermeiden und die Kinder so zu freien Meinungsäußerungen ermutigen.

### 3.2 Rollenspiele

Um das Lernen prosozialer Fähigkeiten zu fördern, wird den Kindern anschließend an die Geschichte und die Diskussion von der Lehrerin bzw. Erzieherin ein Modellrollenspiel vorgeführt: Die Lehrerin bzw. Erzieherin stellt alleine oder mit einem Kind zusammen eine Situation passend zum Thema der Lektion dar. In dem o.g. Beispiel stellen sich die Lehrerin und ein Kind Rücken an Rücken und zeigen mimisch und gestisch, wie sie reagieren, wenn es zum Mittagessen Spinat gibt. Dann drehen sie sich gemeinsam zur Klasse um. Alle Kinder können jetzt sehen, ob beide das Gleiche fühlen oder etwas Unterschiedliches.

Daraufhin folgt ein weiterer zentraler Bestandteil der Lektion: Die Rollenspiele für die Kinder. Sie dienen zur Vertiefung und Verdeutlichung des Inhalts der Lektion und sollen den Kindern darüber hinaus neue Erfahrungen ermöglichen. In der o.g. Lektion folgen die Kinder dem Beispiel des Modellrollenspiels: Sie stellen sich paarweise Rücken an Rücken vor die Klasse und zeigen ihre Reaktionen auf verschiedene vorgegebene Situationen (z.B. Achterbahn fahren, auf einen hohen Baum klettern, vom Einmeterbrett springen). Der Erfahrung nach sind Rollenspiele nur zu Anfang schwierig für die Kinder. Nach kurzer Zeit führen sie sie mit viel Freude auf.

Das Rollenspiel hat in dem Curriculum vielfältige Funktionen: Es ermöglicht den Kindern, sich probeweise in die Rolle von Streitpartnern zu versetzen und ein Gefühl für deren Gefühle und Situationen zu entwickeln. Die Folgen von Verhaltensweisen können anhand der Reaktionen des Mitspielers „ausgetestet“ werden. Darüber hinaus können im Rollenspiel neue Verhaltensweisen ausprobiert und eingeübt werden, Meinungsverschiedenheiten ertragen und ausgetragen werden. Durch Reflexionen in der Beobachterrolle und der anschließenden Diskussion können die Wahrnehmungen anderer kennengelernt und ein Austausch über Normen und Werte möglich werden. Da sich Rollenspiele als wirksame Möglichkeit für Kinder erwiesen haben, um soziale Fähigkeiten zu erwerben und Verhalten zu verändern, bilden sie einen zentralen Bestandteil des Curriculums.

### 3.3 Vertiefung der Fähigkeiten – Übertragung des Gelernten

Für den Erfolg von FAUSTLOS ist es notwendig, daß die Kinder lernen, die erworbenen Fertigkeiten in realen Situationen anzuwenden. Deshalb sollen die gelernten Fähigkeiten im Anschluß an die Lektion über den Tag hin weiter vertieft, verstärkt und auch auf andere Situationen übertragen werden: Ideal ist es, wenn

die Lehrerin bzw. Erzieherin den Tag über darauf achtet, die in der Lektion gelernten Inhalte auch weiterhin zu betonen, anzusprechen und sie auch auf andere Gegebenheiten anzuwenden. Ein Vorschlag aus der genannten Lektion sieht beispielsweise vor, zuerst die Kinder in die Pause zu entlassen, die (nicht) die gleichen Schuhe wie die Lehrerin (z.B. Turnschuhe) tragen und danach die anderen.

FAUSTLOS bietet den Lehrerinnen und Erzieherinnen einen einfachen Dreischritte-Plan an, um die Kinder dabei zu unterstützen, die neu erworbenen Fähigkeiten auf reale Gegebenheiten zu übertragen:

1. *Den Tag vorphantasieren:* Zu Beginn des Tages sollte mit den Kindern zusammen überlegt werden, bei welchen Gelegenheiten während des Tages sie bestimmte Fertigkeiten des Curriculums anwenden können.

2. *Verstärkung des Verhaltens:* Während des Tages soll das neue Verhalten von den Erzieherinnen bzw. Lehrerinnen wahrgenommen und verstärkt werden. Diese Verstärkung kann natürlich (auf die Vorteile des Gebrauchs der Fähigkeiten aufmerksam machen) oder geplant (loben, belohnen) sein.

3. *Den Tag Revue passieren lassen:* Am Abschluß des Tages sollte mit den Kindern darüber gesprochen werden, ob und wann sie gelernte Fähigkeiten angewendet haben und welche Erfahrungen sie dabei gesammelt haben.

## 4 Implementierung von FAUSTLOS

FAUSTLOS sollte in den Kindergartengruppen durch die Erzieherinnen, in den Schulklassen möglichst durch die Klassenlehrerinnen eingeführt werden. Beratungslehrerinnen und Sozialarbeiterinnen können dabei eine wichtige unterstützende Funktion übernehmen. Am wirkungsvollsten ist es, wenn das Curriculum an der ganzen Institution eingeführt wird.

### 4.1 Training

Nach den Erfahrungen der Autorinnen von *Second Step* erhöht sich der Effekt des Präventionsprogramms, wenn die Erzieherinnen und Lehrerinnen vor der Einführung darin trainiert werden, wie sie den Kindern die Inhalte des Programms wirkungsvoll vermitteln können. Inhalte eines solchen 1-2tägigen Trainings sind: Informationen über Verhaltensprobleme von Kindern und deren Hintergründe, Einführung in die theoretischen Grundlagen von FAUSTLOS, Einüben der Vorgehensweisen und Unterrichtsstrategien des Curriculums (Bildmaterialien, Rollenspiele, Übertragung des Gelernten etc.). Neben der theoretischen Vermittlung und der Diskussion steht die praktische Erprobung des Curriculums im Vordergrund. In Kleingruppen üben die Erzieherinnen und Lehrerinnen den Umgang mit dem Bildmaterial, indem sie sich gegenseitig unterrichten, die jeweils vorgesehenen Geschichten erzählen und Rollenspiele durchführen. Dabei sollen sie insbesondere eine neutrale Haltung beim Brainstorming der Lösungen und bei der Problembeschreibung (s. Impulskontrolle), das Anleiten und Erleichtern von Rollenspielen und die Übertragung des Gelernten trainieren.

Zu diesem Training erhalten Erzieherinnen und Lehrerinnen die Bildmaterialien und ein Handbuch, in dem alle Informationen schriftlich zusammengefaßt sind.

#### 4.2 Die Pilotphase in Göttingen

Zu Beginn der Pilotphase informierten wir interessierte Kollegien der Grundschulen und Erzieherinnengruppen der Kindergärten in Göttingen und Umgebung über das Programm, seine Ziele, Inhalte und Methoden. Da sich sehr viele Lehrerinnen und Erzieherinnen für die Einführung von FAUSTLOS in ihren Klassen und Gruppen entschieden und FAUSTLOS in bezug auf seine Effektivität evaluiert werden soll, werden die teilnehmenden Schulen und Kindergärten in zwei Gruppen geteilt: Die erste beginnt im Oktober 1996 mit der Einführung des Programms, die zweite Gruppe voraussichtlich im Februar 1997.

Um an die US-amerikanischen Erfahrungen anzuknüpfen, nahmen einige Lehrerinnen und Erzieherinnen der ersten Gruppe jeweils einen Tag lang an einem Modelltraining teil, das von einer erfahrenen Trainerin vom Committee for Children aus Seattle durchgeführt wurde. Neben der Vermittlung von FAUSTLOS für die Lehrerinnen und Erzieherinnen diente uns dieses Training als Modell, um FAUSTLOS-Trainings in Deutschland eigenständig durchführen zu können. Zu diesem Zweck erhielten wir von der US-amerikanischen Trainerin darüber hinaus noch ein „Trainer's Training“, bei dem das Trainieren, dazugehörige Techniken, mögliche Schwierigkeiten beim Trainieren und bei der Implementierung etc. im Mittelpunkt standen.

Inzwischen haben wir bereits ein Training selbständig durchgeführt und weitere Lehrerinnen und Erzieherinnen, die im Oktober mit dem Unterrichten der Kinder beginnen, in der Anwendung von FAUSTLOS trainiert.

Da die Eltern der Kinder, die im Rahmen der Pilotphase an dem Curriculum und an der Erhebung (s.u.) teilnehmen, ihr Einverständnis (schriftlich) erklären müssen, haben wir in allen an FAUSTLOS teilnehmenden Klassen und Kindergartengruppen Elternabende durchgeführt, um die Eltern über FAUSTLOS zu informieren und Fragen zu beantworten.

Nachdem die Eltern der Teilnahme ihrer Kinder zugestimmt haben, wird FAUSTLOS ab Oktober 1996 an insgesamt 8 Schulen und 3 Kindergärten in Göttingen und Umgebung eingeführt. Im Februar 1997 wird voraussichtlich der 2. Teil der teilnehmenden Einrichtungen mit der Einführung von FAUSTLOS beginnen: 5 Schulen und 4 Kindergärten.

Die Durchführung von FAUSTLOS dauert für jede Klasse, bzw. Kindergartengruppe ca. 14 Wochen, wenn pro Woche zwei Lektionen unterrichtet werden. Während dieses Zeitraumes wird den Lehrerinnen und Erzieherinnen beider Einführungsphasen eine Supervisionsgruppe angeboten. Hier können Fortschritte, Erfolge, Schwierigkeiten und Probleme beim Unterrichten von FAUSTLOS besprochen und Lösungsmöglichkeiten erarbeitet werden. Auch Kritik und Veränderungsvorschläge sollen in diesem Rahmen diskutiert werden, um sie ggf. in einer Überarbeitung des Curriculums berücksichtigen zu können.



### 4.3 Evaluation der Pilotphase

An den teilnehmenden Einrichtungen wird FAUSTLOS von den Mitarbeiter/-innen der „Evaluativen Begleitforschung des Modellprojektes Kinder und Gewalt“ evaluiert (HAHLWEG et al. in Vorbereitung). Die geplante Evaluation verfolgt zwei Ziele: Zum einen soll die Anwendbarkeit des adaptierten Curriculums in Schule und Kindergarten ermittelt werden. Hier wird der Frage nachgegangen, ob das Curriculum in der bestehenden Art und Weise den Kindern vermittelt werden kann. Es wird überprüft, ob z.B. die Wortwahl der Lektionen angemessen und deren vorgegebene Struktur adäquat ist, ob die vorgegebenen Rollenspiele für die Kinder realitätsnah sind.

Das zweite Ziel der Untersuchung stellt die Erhebung der Effektivität von FAUSTLOS dar: Erhöhen sich die sozialen Kompetenzen der Kinder, die das Programm mitmachen? Zeigen sie nach dem Programm gesteigertes empathisches Verhalten, lösen sie ihre Probleme effektiver, kontrollieren sie ihren Ärger und suchen nach einem Ausdruck für ihre Wut, der andere Menschen nicht verletzt?

Die Anwendbarkeit des Curriculums wird fortlaufend durch eine schriftliche Befragung der teilnehmenden Lehrerinnen und Erzieherinnen ermittelt. Alle Lehrerinnen und Erzieherinnen, die im Herbst 1996 und im Februar 1997 FAUSTLOS unterrichten, werden nach jeder von ihnen unterrichteten Lektion von FAUSTLOS eine Stundenbeurteilung in Form eines standardisierten Fragebogens ausfüllen.

### 4.4 Ausblick

FAUSTLOS stellt im deutschsprachigen Raum das bislang einzige Präventionscurriculum dar, das Kindern in einem solchen Umfang und derart systematisch und praxisorientiert soziale Fähigkeiten vermittelt. Wenn die Ergebnisse der Evaluation entsprechend der amerikanischen zeigen, daß das Curriculum sich bezüglich seiner Anwendbarkeit und Effektivität bewährt, wäre es wünschenswert, es großflächig auch in Deutschland zu implementieren.

## Literatur

- BELAND, K. (1988): Second Step, Grades 1-3. Seattle. Committee for Children.  
 BELAND, K. (1989): Second Step, Grades 4-5. Seattle. Committee for Children.  
 CAMP, B.W./BASH, M.S. (1981): Think aloud: Increasing social and cognitive skills – A problem-solving-program for children (Primary level). Champaign, IL: Research Press.  
 COIE, J.D./DODGE, K.A./KUPERSMIDT, J.B. (1990): Peer group behavior and social status. In: ASHER, S.R./COIE, J.D. (Hrsg.): Peer Rejection in Childhood. New York: Cambridge University Press.  
 COWEN, E.L./TROST, M.A./LORION, R.P./DOOR, D./IZZO, L.D./ISSAACSON, R.V. (1975): New ways in school mental health. New York: Pergamon Press.  
 FESHBACH, N.D. (1975): Empathy in children. Some theoretical and empirical consideration. The Counseling Psychologist 5, 25-29.  
 GRUEN, J.R. (1987): School bullying and victimization, NSSC Resource Paper. Pepperdine University, CA. National School Safety Center.  
 HAHLWEG, K./HOYER, H./NAUMANN, S.: Abschlußbericht. Evaluative Begleitforschung des Modellprojektes „Kinder und Gewalt“. TU Braunschweig, in Vorbereitung.  
 HOFFMANN, M.L. (1982): Development of prosocial motivation. Empathy and guilt. In: EISENBERG, N. (Hrsg.): The Development of prosocial behavior.

- IANOTTI, R.J. (1985): Naturalistic and structured assessments of prosocial behavior in preschool children. The influence of empathy and perspective taking. *Developmental Psychology* 21, 46-55.
- NOVACO, R.W. (1975): *Anger Control: The development and evaluation of an experimental treatment*. Lexington, MA: D.C. Health.
- OLWEUS, D. (1991): Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. In: PEPLER, D.J./RUBIN, K.H. (Eds.): *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 411-448.
- OLWEUS, D. (1994): *Gewalt in der Schule. Was wir wissen und was wir tun können*. Die Ministerin für Frauen, Bildung, Weiterbildung und Sport des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.).
- RUBIN, R.A./BALOW, B. (1978): Prevalence of teacher identified behavior problems: A longitudinal study. *Exceptional Children* 45, 102-111.
- SALTZ, E./JOHNSON, J. (1974): Training of thematic fantasy play in culturally disadvantaged children. Preliminary results. *Journal of Educational Psychology* 66, 623-630.
- SCHÄFER M. (1996): Aggression unter Schülern. *Report Psychologie* 21, 700-711.
- SELMAN, R.L. (1980): *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- SMITH, P.K./SHARP, S. (1994): *School bullying – Insights and perspectives*. London: Routledge.
- SPIVACK, G./SHURE, M.B. (1974): *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- TROTTER, J.C./HUMPHREY, F.A. (1988). *Feelings, body changes and stress*. Atlanta: Wholistic Stress Control Institute.

Anschrift der Verfasser/-innen: Dipl.-Psych. Sabine Krannich, Schwerpunkt Familientherapie, Abteilung Psychosomatik und Psychotherapie der Georg-August-Universität, Humboldtallee 38, 37073 Göttingen.