

Philipps



Universität
Marburg

Prävention in KiTa und Schule (PiKS)

Programm zum Aufbau
einer konstruktiven Konfliktkultur

Manual

Steffi Pohl
Ulrich Wagner





Erste Auflage 2016

Entstanden als Kooperationsprojekt des Landkreises Marburg-Biedenkopf mit der Philipps-Universität Marburg, AG Sozialpsychologie

Gefördert durch den Deutschen Förderpreis Kriminalprävention der Stiftung Kriminalprävention (Münster)

Über die AutorInnen:

Dr. Steffi Pohl ist an der Philipps-Universität Marburg als Referentin für Eignungsberatung im Zentrum für Lehrerbildung tätig. Außerdem arbeitet sie als freie Schulpsychologin.

Prof. Dr. Ulrich Wagner ist Professor für Sozialpsychologie am Fachbereiche Psychologie und am Zentrum für Konfliktforschung der Philipps-Universität Marburg

Impressum:

Herausgeber: Philipps-Universität Marburg, AG Sozialpsychologie

Adresse: Gutenbergstraße 18, 35032 Marburg

Marburg, März 2016

Sehr geehrte Damen und Herren,
sehr geehrte Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen und Grundschulen,

aktuell ist das Thema Gewalt in unserer Gesellschaft wieder hoch brisant. Dieser Entwicklung gilt es, entschieden entgegenzutreten. Da bei der Entstehung von Gewalt frühkindliche Erfahrungen und Lernprozesse eine zentrale Rolle spielen, hat sich der Landkreis Marburg-Biedenkopf bereits 2010 dazu entschlossen, in Kooperation mit der Philipps-Universität Marburg, durch die AG Sozialpsychologie der Philipps-Universität Marburg ein ganzheitliches Programm entwickeln zu lassen, mit dem der Entstehung von Gewalt und Aggression bereits in Kindertagesstätten und Grundschulen präventiv begegnet werden kann.

Das so entstandene Programm „Prävention in Kita und Schule (PiKS)“ ist in zahlreichen Kindertageseinrichtungen und Schulen im Landkreis Marburg-Biedenkopf erfolgreich in die pädagogische Arbeit integriert worden. Eine besondere Auszeichnung erhielt das gemeinsame Projekt PiKS im Jahr 2013 mit der Verleihung des Deutschen Förderpreises Kriminalprävention.

In der damaligen Laudatio wurde besonders der mehrdimensionale Ansatz von PiKS herausgestellt, in dem die für die Kinder zentralen Räume des sozialen Lernens, Elternhaus, Kindergarten und Schule zum gemeinsamen Raum der Gewaltlosigkeit gemacht werden. PiKS beschränkt sich, wie viele andere Programme, eben nicht nur auf Kita und Schule selbst, sondern zeigt im gesamten sozialen Umfeld der Kinder auf, was jeder der Beteiligten gegen die Entwicklung von Gewalt tun kann und trägt so zu einer möglichst gewaltarmen Gesellschaft bei.

Mit dem nun vorgelegten Manual der AG Sozialpsychologie der Philipps-Universität Marburg erhalten nicht nur Kindertageseinrichtungen und Grundschulen einen umfassenden Einblick, wie frühe Gewaltprävention, unter Einbeziehung des gesamten Umfeldes der Kinder, erfolgreich gelingen kann. Hierfür gilt mein besonderer Dank Dr. Steffi Pohl und Prof. Dr. Ulrich Wagner.

Ich würde mich sehr darüber freuen, wenn das vorgelegte Manual zu PiKS auf Ihr Interesse stößt und zahlreiche Kindertageseinrichtungen und Schulen dazu inspiriert, Gewaltprävention zum Thema ihrer konzeptionellen Arbeit mit den Kindern und Eltern zu machen.

Kirsten Fründt
Landrätin

Steckbrief: Was ist *PiKS*?

Zielgruppe	Kinder, Eltern, ErzieherInnen, Lehrkräfte in Kindertagesstätten und Grundschulen
Ziel	Prävention von Aggression und Gewalt durch: Schaffen von Problembewusstsein, aktive Beteiligung von Eltern, ErzieherInnen und Lehrkräften, klare und einheitlich umgesetzte Regeln, Förderung sozialer Kompetenzen der Kinder
Programm-Form	Primärpräventives Mehrebenen-Programm: Bestehend aus verbindlichen und optionalen Bausteinen auf Individualebene, Gruppen-/Klassenebene und Einrichtungsebene, die in ein Gesamt-Rahmenkonzept eingebettet sind
ProgrammentwicklerInnen	Dr. Judith Lanphen (ehemals Philipps-Universität Marburg) Dr. Steffi Pohl (Philipps-Universität Marburg) Prof. Dr. Ulrich Wagner (Philipps-Universität Marburg)
Besonderheiten	Begleitung durch externe Unterstützung Flexible Anpassung an Einrichtungen Kooperation zwischen KiTa und Grundschule Basierend auf wissenschaftlichen Theorien und Erkenntnissen Umfassende Prozess- und Wirkungsevaluation
Zum Weiterlesen	Pohl, S. (2015). <i>Wie kann frühe Gewaltprävention gelingen? Konzept und Evaluation des Mehrebenen-Programms 'Prävention in KiTa und Schule' (PiKS)</i> . Dissertation an der Philipps-Universität Marburg. Online verfügbar unter tinyurl.com/piks-diss-pohl

Inhalt

Steckbrief: Was ist <i>PiKS</i> ?	4
Inhalt	5
I. THEORETISCHER HINTERGRUND	7
1. Einleitung	7
2. Konzeptentwicklung	9
2.1 Theorie- und evidenz-basiertes Vorgehen	10
2.2 Mehrebenen-Ansatz	10
2.3 Flexible Anpassung an Voraussetzungen und Bedürfnisse	11
2.4 Kooperation zwischen KiTa und Schule	11
2.5 Externe Unterstützung	12
II. PRAKTISCHE UMSETZUNG	13
1. Einrichtungsebene	15
(1) Befragung und Problemanalyse	16
(2) Einbeziehung in Entscheidung, gemeinsame Vision	20
(3) Gemeinsames Verständnis zum angemessenen Umgang mit Konflikten	23
(4) Einbezug vorhandener Maßnahmen	26
(5) Ressourcenorientierung und Positives betonen	29
(6) Prozessreflexion der ErzieherInnen und Lehrkräfte	32
(7) Kollegiale Fallberatung ErzieherInnen und Lehrkräfte	35
(8) Verbesserte Pausensituation	38
(9) Umgang mit Mobbing: „No-Blame-Approach“	41
2. Gruppen-/Klassenebene	44
(1) Fortbildung von ErzieherInnen und Lehrkräften	45
(2) Gemeinsame Gruppen-/Klassenregeln	48
(3) Klassenrat	51
(4) Kooperatives Lernen	54
3. Individualebene	57
(1) Training sozial-emotionaler Kompetenzen	58
(2) Identifikation individueller Probleme	62
(3) Einbeziehung der Eltern	65
(4) Elternworkshops	68
(5) Externes Mentoring-Programm	71
4. Einbezug des Umfelds	73

5. Mögliche Ergänzungsbausteine	75
III. EVALUATION.....	78
IV. MATERIALVORLAGEN.....	81
1. Beispielhafter Ablaufplan Pädagogischer Tag zu Beginn von <i>PiKS</i>	82
Phasen	82
2. Haltung der KiTas xx und Grundschulen xx zum angemessenen Umgang mit Konflikten.....	83
3. Rituale zur Verstärkung von Positivem	84
4. Leitfaden kollegiale Fallberatung	86
Dauer	86
5. Beispielhafte Klassenregeln	87
6. Beispielhafte Elterninformationen über Trainings sozial-emotionaler Kompetenzen.....	93
7. Individuelle Beratungs- und Unterstützungsangebote in Ihrer Kommune/Stadt.....	97
V. Literatur.....	102

I. THEORETISCHER HINTERGRUND

1. Einleitung

PiKS ist ein Präventionsprogramm für Kinder in KiTas und Grundschulen sowie deren Eltern, ErzieherInnen und Lehrkräfte¹. Sein Schwerpunkt liegt auf der Prävention von Aggression und Gewalt und deren negativen Auswirkungen. Durch seine Verortung in öffentlichen Bildungseinrichtungen wie KiTas und Schulen können in den teilnehmenden Kommunen so gut wie alle Kinder einer bestimmten Altersgruppe erreicht werden. Solch eine Prävention ist vergleichsweise ökonomisch und kann in der Breite wirken. Mit Beginn in der KiTa setzt *PiKS* besonders früh an und kann Kinder in einem entwicklungspsychologisch relevanten Zeitraum erreichen.² Auf diese Weise ist es möglich, der Entstehung übermäßig aggressiven Verhaltens und den damit verbundenen negativen Auswirkungen im Laufe der Entwicklung³ vorzubeugen – also primärpräventiv zu wirken. Um die Effekte der Prävention zu stabilisieren, auch über den Wechsel einer Bildungseinrichtung hinaus, wird *PiKS* möglichst über einen möglichst langen Zeitraum durchgeführt. Schon in der KiTa mit Präventionsmaßnahmen zu beginnen, ist ein wichtiger Beitrag zur Gewaltprävention an Schulen.⁴

Mit der Umsetzung des Programms sind konkrete Ziele verbunden. Diese leiten sich aus denen des bekannten verhaltenspsychologischen Gewaltpräventionsprogramms des norwegischen Psychologen Dan Olweus⁵ ab und wurden theoretisch entsprechend ressourcenorientierter Überlegungen erweitert.⁶ Durch *PiKS* sollen sich Kinder in einem Umfeld

bewegen, in dem aggressives Verhalten keine gängige Form der Konfliktlösung ist. Vielmehr sollen sie lernen, konstruktiv mit aggressiven Gefühlen und Impulsen umzugehen. So sollen alternative Verhaltensweisen gestärkt werden. Obwohl die Prävention und Reduktion von Aggression und Gewalt von Erwachsenen nicht explizites Ziel des Programms ist, ist davon auszugehen, dass diese durch die Veränderung von Normen und Stärkung der Kinder ebenfalls positiv beeinflusst wird. Einerseits sollen Eltern, ErzieherInnen und Lehrkräfte durch die Beschäftigung mit der Thematik dazu angeregt werden, ihr eigenes Konfliktverhalten zu reflektieren und untereinander abzustimmen. Andererseits sollte es entsprechend eines Präventionsgedankens möglich sein, langfristig Aggression und Gewalt durch Erwachsene vorzubeugen, wenn diese schon im Kindesalter alternative Handlungsstrategien erlernen.

Gewaltprävention soll die Entwicklung von Aggression unter Kindern reduzieren. Darüber hinaus strebt *PiKS* an, 1) ein *Bewusstsein für die Problematik des Gruppenphänomens Aggression und Gewalt zu schaffen*, 2) *die aktive Beteiligung von ErzieherInnen, Lehrkräften und Eltern zu erreichen*, 3) *klare und einheitlich umgesetzte Regeln für den sozialen Umgang miteinander zu entwickeln* und 4) *sozial-emotionaler Kompetenzen und Konfliktlösungsfähigkeiten bei allen Kindern zu fördern*. Diese Unterziele sollen wiederum aggressionsmindernd wirken.

In der Praxis hat sich *PiKS* bereits bewährt. Zunächst wurde es in einer einjährigen Pilotphase in zwei KiTas und einer Schule in Hessen eingeführt. Auf Grundlage der Erfahrungen in dieser Pilotphase wurde das Konzept von *PiKS* angepasst, um es noch mehr auf den Alltag in den Einrichtungen und deren Bedingungen zuzuschneiden. Anschließend wurde das angepasste Konzept in einer weiteren

¹ Lanphen & Wagner (2010)

² Schick & Ott (2002)

³ Petermann & Koglin (2015)

⁴ Kempfer (2006)

⁵ Olweus (2006)

⁶ Pohl (2015)

dreijährigen Projektlaufzeit in einer hessischen Kleinstadt umgesetzt. In diesem Rahmen fand auch eine umfassende Evaluation statt, um zu überprüfen, inwieweit die formulierten Ziele in der alltäglichen Umsetzung des Programms erreicht werden können (s. Abschnitt 3). Die untersuchten Projektzeiträume waren jeweils nur initiierende zeitlich begrenzte Phasen mit besonders intensiver ex-

terner Unterstützung. Grundgedanke von *PiKS* ist allerdings, dass das Programm zunehmend im Alltag implementiert wird und so langfristig fester Bestandteil der KiTa-Konzeption und Schul-Programme wird. Die dauerhafte Durchführung von *PiKS* geht also deutlich über den Evaluationszeitrahmen von zwei Jahren hinaus.

2. Konzeptentwicklung

In unserem Alltag taucht der Begriff Aggression immer wieder auf. Vergleicht man die Verwendung dieses Begriffs durch unterschiedliche Personen, wird deutlich, dass es kein einheitliches Verständnis davon gibt, was Aggression bedeutet. Zum einen gibt es unterschiedliche Meinungen darüber, welche Verhaltensweisen als aggressiv bezeichnet werden: Ist z.B. nur ein tatsächlicher tätlicher Angriff aggressiv oder schon dessen Androhung? Zum anderen wird die Grenze zwischen „normalem“ und aggressivem Handeln individuell unterschiedlich wahrgenommen. Ist z.B. eine abfällige Bemerkung über eine Person noch akzeptabel oder schon aggressiv? Die Deutung des Begriffs Aggression ist abhängig von individuellen Einstellungen und Erfahrungen sowie den sozio-kulturellen Normen des eigenen Umfeldes.⁷ Wenn in einer Einrichtung aggressionspräventiv gearbeitet wird, ist es wichtig, ein gemeinsames Verständnis von Aggression zugrunde zu legen. In Übereinstimmung mit Baron und Richardson wird Aggression auch bei PiKS als *Verhalten* verstanden, *das darauf abzielt, eine andere Person zu schädigen, welche diese Schädigung wiederum zu vermeiden versucht*. Nicht enthalten in dieser Definition sind Interaktionen, in denen sich Personen in Einverständnis Schädigung zufügen⁸, wie z.B. bei einer freundschaftlichen Rangelei. Es kann unterschieden werden zwischen verschiedenen Formen von Aggression: Offensichtlich ist meist physische Aggression, mit der körperlicher Schaden zugefügt wird. Genauso relevant sind aber auch verbale Aggression, z.B. Beschimpfungen, und relationale Aggression. Letztere beinhaltet Verhaltensweisen, die jemanden aus einer sozialen Gruppe aus-

schließen (z.B. ein Kind nicht mitspielen lassen).⁹

Leicht aggressive Verhaltensweisen treten im Laufe der Entwicklung bei allen Kindern auf. Bei Zwei- bis Dreijährigen ist trotziges und aggressives Verhalten ein üblicher und notwendiger Entwicklungsschritt, da Kinder in verschiedenen Situationen ihre eigenen Grenzen austesten.¹⁰ In diesem Alter ist physische Aggression am häufigsten zu beobachten.¹¹ Im Laufe der Entwicklung nehmen sprachliche und kognitive Fähigkeiten zu, wodurch eine angemessene Konflikt- und Problemlösefähigkeit entwickelt wird und direkte Aggression abnimmt. Überdurchschnittlich aggressives Verhalten im Kindesalter erhöht das Risiko für späteres aggressives Verhalten und für dissoziales, delinquentes sowie anderweitig problematisches Verhalten im Jugend- und Erwachsenenalter.¹² Doch auch für Kinder, die Opfer von Aggression werden, und für Kinder, die Aggression an Anderen beobachten, kann Aggression negative Auswirkungen auf Verhalten, psychische Gesundheit und akademische Leistungen haben.¹³ Frühzeitige Prävention eröffnet die Chance, der Entwicklung auffälliger Aggression zwischen Kindern entgegenzuwirken.

Ein bedeutsames Element von Gewaltprävention im Kindesalter ist die Fokussierung auf bereits vorhandene Ressourcen von Kindern und das Erlernen alternativer Handlungsstrategien. Eine solche alternative Handlungsstrategie ist z.B. sozial kompetentes Verhalten – also *Verhalten, das dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen und gleichzeitig die so-*

⁷ Otten (2002)

⁸ Baron & Richardson (1994)

⁹ Olweus (2006)

¹⁰ Haug-Schnabel (2006)

¹¹ Côté, Vaillancourt, LeBlanc, Nagin & Tremblay (2006)

¹² Scheithauer, Mehren & Petermann (2003)

¹³ Bradshaw (2015)

ziale Akzeptanz zu gewahren.¹⁴ Kinder mit entsprechend sozial-emotionalen Kompetenzen verhalten sich in Konfliktsituationen weniger aggressiv. Diese Kompetenz wird durch die Sozialisation wesentlich beeinflusst, wie durch das elterliche Erziehungsverhalten, durch den Einfluss Gleichaltriger und durch Merkmale der KiTa bzw. Schule.¹⁵ Einzelne Einflussfaktoren allein bestimmen selten, ob ein Kind sich aggressiv verhält oder nicht. Vielmehr ist es in der Regel ein Zusammenspiel mehrerer Faktoren, das bestimmte Verhaltensweisen bedingt.¹⁶ Es ist daher sinnvoll, mit Präventionsmaßnahmen an mehreren Stellen anzusetzen. *PiKS* folgt diesem Ansatz: Es besteht aus einer Bandbreite an Maßnahmen, die auf verschiedenen Ebenen ansetzen – bei den Kindern und deren Eltern, in den KiTa-Gruppen und Schulklassen, bei den ErzieherInnen und Lehrkräften, in den Gesamteinrichtungen und darüber hinaus im weiteren sozialen Umfeld. Dabei werden verschiedene Einzelmaßnahmen integriert, die sich anhand theoretischer Überlegungen und in empirischen Überprüfungen als wirksam erwiesen haben. Die Umsetzbarkeit im Alltag wird dadurch gewährleistet, dass *PiKS* flexibel an die Einrichtungen angepasst werden kann und extern unterstützt wird. Diese Strukturen sorgen dafür, dass das Programm nachhaltig in den Einrichtungen verankert wird. Um die Begleitung von Kindern über eine längere Lebensspanne sicherzustellen, ist *PiKS* als feste Kooperation zwischen Kitas und Grundschulen konzipiert. Diese formalen Grundprinzipien des Programms werden im Folgenden noch einmal im Einzelnen dargestellt.

2.1 Theorie- und evidenz-basiertes Vorgehen

Wichtige Qualitätsmerkmale von Präventionsmaßnahmen aggressiven Verhaltens sind die theoretische Fundierung und die Güte der Evaluation.¹⁷ Wichtig ist außerdem, schon bei der Konzeption der Programme deren Um-

setzbarkeit zu berücksichtigen und diese im Praxisalltag zu überprüfen.¹⁸ Bei *PiKS* handelt es sich um ein Gesamtkonzept aus vielen Einzelbausteinen. Das Gesamtkonzept orientiert sich an dem positiv evaluierten Programm von Olweus¹⁹. Die einzelnen Bausteine lehnen sich zum Teil an die des Olweus-Programms an, zum Teil sind sie als Erweiterung des Programms zusätzlich eingefügt worden. Bei der Auswahl der Bausteine wurde berücksichtigt, ob sich deren Wirksamkeit auch theoretisch begründen lässt (Theoriebasiertheit) und inwieweit sie sich in Untersuchungen als effektiv zur Prävention von Aggression und Gewalt erwiesen haben (Evidenzbasierung). Die zugrundeliegenden theoretischen Überlegungen und empirischen Nachweise aller Einzelbausteine sind aus Platzgründen im vorliegenden Manual nicht weiter ausgeführt. Sie finden sich jedoch in der ausführlichen Evaluation des Programms.²⁰

2.2 Mehrebenen-Ansatz

Die Prävention von Aggression und Gewalt ist dann besonders wirksam, wenn sie darauf abzielt, ein ganzes Schul- bzw. KiTa-Klima zu verändern und nicht nur einzelne Komponenten.²¹ Mehrebenen-Programme, die langfristig angelegt sind und auf eine vernetzte und gemeinsame Problemlösung abzielen, wollen einen Rahmen schaffen, in dem Gewalt durch Thematisierung, Grenzziehung und Integration im Schulalltag wenig Chancen hat. In Vergleichs- und Verlaufsstudien zeigen sich durch solche Programme deutliche und nachhaltige Verbesserungen.²² Ein einflussreiches Mehrebenen-Programm zur Gewaltprävention wurde von dem norwegischen Psychologen Dan Olweus entwickelt. Dieses Programm dient *PiKS* als Grundlage. Wie das zugrundeliegende Programm von Olweus besteht auch *PiKS* aus Maßnahmen auf Einrichtungsebene in den gesamten Kitas und Grundschulen, aus

¹⁴ Kanning (2002)

¹⁵ Petermann & Koglin (2015)

¹⁶ Petermann & Koglin (2015)

¹⁷ Scheithauer & Hayer (2007)

¹⁸ Odgen & Fixsen(2014)

¹⁹ Olweus (2006)

²⁰ Pohl (2015)

²¹ Low & Van Ryzin (2014), Payne (2008)

²² Bannenberg & Rössner (2006)

Maßnahmen auf Gruppenebene in den einzelnen KiTa-Gruppen und Schulklassen und aus Maßnahmen auf individueller Ebene in der Arbeit mit den einzelnen Kindern. Akteure auf den verschiedenen Ebenen sind neben den Kindern auch deren Eltern und die gesamten Kollegien von KiTa-ErzieherInnen und Lehrkräften. Zusätzlich wird versucht, das Umfeld der Einrichtungen (z.B. Kommune, Sportvereine) miteinzubeziehen. Zentral ist die Verknüpfung der verschiedenen Ebenen. Die Inhalte und Prozesse der unterschiedlichen Ebenen sind aufeinander abgestimmt, sodass sie sich möglichst optimal ergänzen und sich gegenseitig verstärken.

2.3 Flexible Anpassung an Voraussetzungen und Bedürfnisse

Für Präventionsprogramme ist es sinnvoll, Trainingsmanuale als Durchführungsleitfäden zu haben. So soll ein Minimalstandard in der Umsetzung gewährleistet werden.²³ Diese Anleitung sollte jedoch offen genug sein, um auf die Gegebenheiten und Bedürfnisse der jeweiligen Einrichtungen einzugehen zu können. Es geht um eine angemessene Mischung aus Programmtreue und Adaption.²⁴ Alle Beteiligten zeigen eine höhere Akzeptanz für die Einführung eines Programms, wenn dieses an bereits vorhandenen Aktivitäten ansetzt. Besonders gut funktionieren Programme, in denen Einrichtungen einzelne Bausteine anhand fester Leitelemente selbst entwickeln oder anpassen.²⁵ Eine solche Anpassungsfähigkeit ist zunächst eine größere Herausforderung für die umsetzenden Einrichtungen, da nicht einfach ein starres Konzept übernommen werden kann. Mittel- und langfristig erhöht ein gewisses Maß an Adaptivität jedoch die Chance, dass eine Auseinandersetzung mit realen Problemen stattfindet. Für diese Probleme können dann Lösungen gefunden werden, die sich auch auf andere Kontexte transferieren lassen.²⁶ *PiKS* besteht aus einem festen Ge-

samtkonzept, die verwendeten Bausteine können jedoch variiert werden. An den meisten Stellen ist es sinnvoll, bereits vorhandene Maßnahmen zur Gewaltprävention an den Einrichtungen miteinzubinden. Während einige Bausteine wahlweise eingebaut werden können, sind andere Bausteine fester Bestandteil des Programms (z.B. ein Training sozialer Kompetenzen für alle Kinder). Somit gewährleistet *PiKS* einerseits Adaptivität, stellt jedoch durch seine Kernelemente die Gesamtwirkung sicher.

2.4 Kooperation zwischen KiTa und Schule

In der KiTa bewegen sich Kinder in einem sehr freien und spielerischen Umfeld. In der Schule treffen sie auf ein Setting, in dem von ihnen erwartet wird, weitgehend an einem festen Platz zu sitzen, zuzuhören und sich in die Strukturen des Unterrichts einzufügen. Zudem müssen Kinder in diesem neuen Umfeld eine eigene soziale Rolle finden und vor Anderen vertreten. Bei solchen Entwicklungsübergängen nimmt das Risiko für Verhaltensauffälligkeiten zu, was durch die damit verbundenen Unsicherheiten für die Kinder zu erklären ist.²⁷ Für die Prävention von Aggression und Gewalt ist es also sinnvoll, die Unsicherheiten, welche Kinder bei der Einschulung häufig erleben, zu reduzieren. Durch eine enge Kooperation zwischen KiTa und Grundschule geschieht dies auf zwei Arten. Zum einen können bestimmte Rituale und Strukturen über die Einrichtungen hinweg konstant gehalten werden, was Kindern den Übergang erleichtert. Hierfür sind enge Absprachen zwischen KiTa und Grundschule erforderlich.²⁸ Zum anderen sollten auch Präventionsmaßnahmen zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen abgestimmt sein. Fördermaßnahmen im Vorschulbereich, durch die die emotionale Kompetenz gestärkt wird, helfen Kindern, die sozialen und kognitiven Anforderungen beim Übergang in die Schule besser bewältigen zu können.²⁹ Wenn an der Grundschule ähnliches zum so-

²³ Bannenberg et al. (2013)

²⁴ Durlak & DuPre (2008)

²⁵ Kyriakides et al. (2014)

²⁶ Gollwitzer (2005)

²⁷ Spröber, Schlottke & Hautzinger (2008)

²⁸ Hammes-Di Bernado & Speck-Hamdan (2007)

²⁹ Blair (2002)

zialen Miteinander vermittelt wird wie schon in der KiTa, fällt Kindern die Orientierung leichter. Statt ihr soziales Verhalten neu anpassen zu müssen, können sie bereits erworbene soziale Kompetenzen und Konfliktlösungsstrategien vertiefen und erweitern. Auch die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Bildungseinrichtung wird dadurch verbessert, da sich einheitliche Regeln in verschiedenen Einrichtungen wesentlich leichter kommunizieren lassen und bei den Eltern keine Verwirrung über unterschiedliche Vorgehensweisen entsteht. In *PiKS* spielt daher die Kooperation zwischen KiTa und Schule eine zentrale Rolle. So kann sichergestellt werden, dass den Kindern in KiTa und Grundschule dieselben Grundsätze zu sozialem Verhalten und Konfliktlösungsstrategien vermittelt werden. Weiterhin werden durch gemeinsame Konzeptionen und Absprachen die Voraussetzungen für die Zusammenarbeit zwischen ErzieherInnen, Lehrkräften und Eltern verbessert.

2.5 Externe Unterstützung

Bei der Einführung neuer Programme entstehen an KiTas und Schulen häufig zusätzliche Herausforderungen und Belastungen. Insbesondere die Koordination des Programms und der beteiligten Akteure bedeutet eine zeitliche Mehrbelastung und erfordert zusätzliche Kapazität. Das kann dazu führen, dass Präventionsprogramme nicht in optimaler Form und in hinreichendem Umfang umgesetzt werden. Eine externe Unterstützung durch eine Programm-ManagerIn mit entsprechenden organisatorischen Kapazitäten kann dafür sorgen, dass die Einrichtungen sich auf die tatsächliche Umsetzung des Programms konzentrieren können.³⁰ Die Programm-ManagerIn ist bei *PiKS* eine Person, die die Umsetzungsplanung koordiniert und den Einrichtungen im Laufe der Umsetzung zur Seite steht. Konkret unterstützt sie bei der konsistenten Umsetzung der Maßnahmen, indem sie das Programm in Zusammenarbeit mit den Akteuren an die Be-

dürfnisse der Einrichtungen anpasst, Arbeitstreffen moderiert, Absprachen im Kollegium anstößt und zeitnah für Fragen zur Verfügung steht, Anregungen und Ideen zum Umgang mit auftretenden Schwierigkeiten liefert, Materialien (z.B. Elternbriefe, Arbeitsblätter) zur Verfügung stellt, Fortbildungen und Elternabende organisiert bzw. selbst durchführt, fachliche Informationen zu den Themen Aggression und deren Prävention einbringt und strukturierte Reflexionen anregt sowie auf Erfolge hinweist. Die externe Unterstützung durch die Programm-ManagerIn ist besonders zu Beginn der Programmumsetzung (in den ersten 2-3 Jahren) von großer Bedeutung. Ihr Stundenumfang richtet sich dabei nach der Anzahl der zu betreuenden Einrichtungen und nach den dort bereits vorhandenen Strukturen und schwankt über die Zeit. Durchschnittlich sollten ca. 2 Stunden pro Woche für jede zu betreuende Einrichtung veranschlagt werden. Langfristiges Ziel ist die Stärkung der ErzieherInnen und Lehrkräfte, damit das Programm im KiTa- und Schulalltag zur Routine wird. In der anfänglichen Zeit intensiver Unterstützung sollte das Programm auch in den pädagogischen Grundsätzen der Einrichtungen (KiTa-Konzeption, Schulprogramm) fest verankert werden, damit eine dauerhafte Weiterführung des Programms gewährleistet ist. Bei der Programm-ManagerIn sollte es sich um eine Person handeln, die – anders als die ErzieherInnen und Lehrkräfte – von außerhalb der Einrichtungen kommt und somit in einer gewissen Distanz zu ihnen steht. Diese Distanz erleichtert es der externen Unterstützung, neue Ideen einzubringen und zum Überdenken festgefahrener Strukturen anzuregen. Weiterhin sollte die Programm-ManagerIn fachlich versiert sein im Feld Aggressionsprävention und sozialen Kompetenzen sowie über Erfahrung mit den Abläufen und Akteuren in KiTas und Schulen verfügen. Denkbar sind hier SchulsozialarbeiterInnen, SchulpsychologInnen oder Mitarbeitende der kommunalen Jugendförderung – soweit sie über ausreichende zeitliche Ressourcen zur Begleitung des Programms verfügen. Optimal ist die Neueinstellung einer entsprechenden Person auf kommunaler Ebene.

³⁰ Durlak & DuPre (2008)

II. PRAKTISCHE UMSETZUNG

PiKS funktioniert nach dem Baukastenprinzip. Auf verschiedenen Interventionsebenen (Einrichtungsebene, Gruppen-/Klassenebene, Individualebene) gibt es verschiedene Einzelbausteine, die von den Einrichtungen eingesetzt werden können. Ein Teil der Bausteine ist verbindlich, da deren Umsetzung essentiell für den Erhalt der zentralen Prinzipien des Programms ist. Ohne diese verbindlichen Bausteine können sich unerwünschte Interventionseffekte zeigen³¹: Z.B. kann die gewünschte Reduktion aggressiven Verhaltens bei Kindern ohne gleichzeitigen Aufbau von Handlungsalternativen dazu führen, dass Kinder noch unsicherer in ihrem Umgang mit Konfliktsituationen werden. Andere Bausteine von *PiKS* sind optional und können im Laufe der Zeit von den Einrichtungen ergänzend eingeführt werden. Das Ziel ist nicht die Umsetzung möglichst vieler Bausteine. Dabei bestünde die Gefahr, dass wesentliche Kapazitäten der Beteiligten in Zusatzmaßnahmen gebunden werden, die keinen zusätzlichen Nutzen haben. Vielmehr sollten nur diejenigen Bausteine eingeführt werden, die das Angebot der Einrichtung sinnvoll ergänzen und für die eine dauerhafte Umsetzung gewährleistet werden kann. Eine anhaltende Situationsanalyse sollte herausstellen, an welchen Stellen in den KiTas und Schulen Unterstützung sinnvoll ist. Zusätzliche Bausteine sollten entsprechend schrittweise eingeführt werden.

In der folgenden Darstellung ist für die einzelnen Bausteine jeweils aufgeführt, ob sie verbindlich oder optional sind und ob sie für KiTas oder Grundschulen vorgesehen sind. Die untenstehende Abbildung 1 gibt eine Übersicht über alle Bausteine in ihren jeweiligen Ebenen.

Die Idee zur Einführung von *PiKS* an einer Einrichtung kann von Eltern, KollegInnen oder

der Einrichtungsleitung stammen. Die einbringende Person bzw. die Personen informieren sich über das Programm (z.B. anhand dieses Manuals), um mit diesen Informationen ein erstes Stimmungsbild bei den Akteuren der Einrichtung einzuholen. Eltern, Kollegium und Einrichtungsleitung sollten dem Programm grundsätzlich positiv gegenüberstehen. In *PiKS* ist vorgesehen, dass Kinder, in deren KiTa *PiKS* umgesetzt wird, dann auch in Grundschulen wechseln, die *PiKS* ebenfalls umsetzen. Umgekehrt sollten alle (oder ein Großteil) der Kinder, die *PiKS* in der Grundschule erleben, eine KiTa besucht haben, die ebenfalls mit dem Programm arbeitet. Entsprechend ist der nächste Schritt die Kontaktaufnahme mit den zugeordneten KiTas bzw. Grundschulen. Auch an diesen Einrichtungen sollte jeweils ein Stimmungsbild bei allen Akteuren eingeholt werden.

Wenn die vorgesehenen Einrichtungen der Einführung von *PiKS* im Grundsatz positiv gegenüberstehen, sollte eine geeigneten Programm-ManagerIn für die externe Unterstützung gefunden werden. Welche Anforderungen diese Person erfüllen sollte, ist in Abschnitt 2 erläutert. Neben den dort genannten inhaltlichen und organisatorischen Kompetenzen, ist anzustreben, dass die entsprechende Person von außerhalb kommt und für jede zu betreuende Einrichtung etwa 2 Stunden wöchentlich Zeitkapazität zur Verfügung hat. Ist die Programm-ManagerIn gefunden, organisiert diese in allen Kollegien eine Abstimmung über die verbindliche Teilnahme an *PiKS*. Optimalerweise ist die Programm-ManagerIn bei den Abstimmungen jeweils anwesend, um detailliert über das Programm zu informieren. Auch Elternvertretungen sollten in die Entscheidung miteinbezogen werden.

³¹ Scheithauer & Hayer (2007)

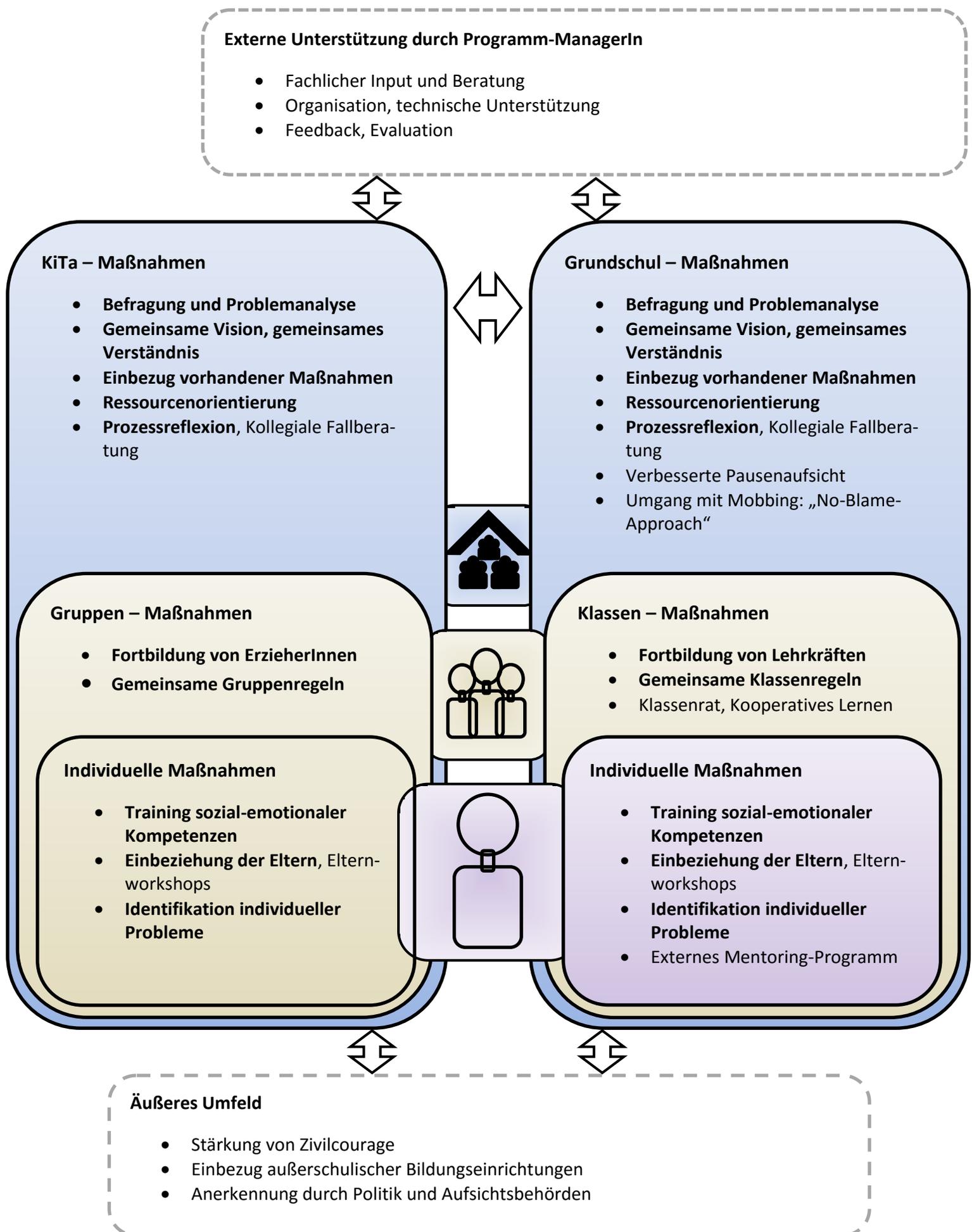


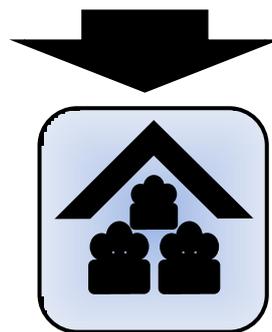
Abbildung 1

Einrichtungsebene

Maßnahmen, die die gesamte Einrichtung betreffen.

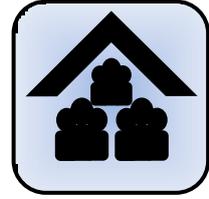
(1)	Befragung und Problemanalyse	verbindlich	KiTa & Grundschulen
(2)	Einbezug in Entscheidung, gemeinsame Vision	verbindlich	KiTa & Grundschulen
(3)	Gemeinsames Verständnis zum angemessenen Umgang mit Konflikten	verbindlich	KiTa & Grundschulen
(4)	Einbezug vorhandener Maßnahmen	verbindlich	KiTa & Grundschulen
(5)	Ressourcenorientierung / Positives Betonen	verbindlich	KiTa & Grundschulen
(6)	Prozessreflexion der ErzieherInnen und Lehrkräfte	verbindlich	KiTa & Grundschulen
(7)	Kollegiale Fallberatung der ErzieherInnen und Lehrkräfte	optional	KiTa & Grundschulen
(8)	Verbesserte Pausensituation	optional	nur Grundschulen
(9)	Umgang mit Mobbing: „No-Blame-Approach“	optional	nur Grundschulen

Prävention von Aggression und Gewalt ist dann besonders wirksam, wenn sie darauf abzielt, ein ganzes KiTa- bzw. Schulklima zu verändern.³² Daher liegen viele der Einzelbausteine von *PIKS* auf der Einrichtungsebene. Diese Maßnahmen sollen Bedingungen und Normen schaffen, die der Entstehung von Aggression und Gewalt vorbeugen und sozial kompetentes Handeln fördern. Dadurch soll eine ganzheitlich konstruktive Konfliktkultur entstehen. Um das zu erreichen, müssen nicht nur die Kinder ihr Verhalten ändern, sondern auch die Eltern, ErzieherInnen und Lehrkräfte in ihrem Umfeld.



Entsprechend sind im Folgenden Bausteine auf der Einrichtungsebene dargestellt, die sich an verschiedene Akteure im KiTa- bzw. Schulkontext richten.

³² Low & Van Ryzin (2014)

(1) Befragung und Problemanalyse

1

Kontinuierliche Analyse von Ist-Zustand und nötigen Maßnahmen



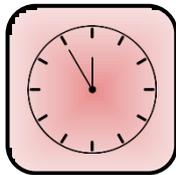
2

Alle Erzieherinnen, Lehrkräfte, Eltern und Kinder mit externer Unterstützung



3

Aggressives Verhalten, soziale Kompetenzen, KiTa- bzw. Schulklima u.ä. werden vor der Einführung von *PiKS* erfasst, um daraus mit den beteiligten ErzieherInnen, Lehrkräften und Eltern eine IST-Analyse zu erstellen und den Programmablauf zu entwickeln. Im weiteren Verlauf des Programms werden regelmäßig Nachfolgebefragungen durchgeführt, um Veränderungen und weiteren Bedarf zu erfassen.



4

Etwa einmal jährlich kurze schriftliche Befragung aller Beteiligten, anschließend etwa 2 Stunden Teamkonferenz o.ä. mit Anwesenheit des Elternbeirats zur Analyse der Ergebnisse.



5

Befragungsinstrumente (Fragebögen, Interviews, Verhaltensbeobachtungen)

¹ Zielsetzung

² beteiligte Personen

³ Vorgehensweisen

⁴ Zeitaufwand

⁵ benötigte Materialien

1.1 Umsetzung *Befragung und Problemanalyse*

a) Ziele

- Erfassung des Vorkommens von Aggression unter Kindern an der Einrichtung
- Ggf. Erfassung anderer Bereiche zu Schulklima o.ä.
- Rückmeldung der Auftretens-Häufigkeit an Kollegium und Eltern
- Reflexion der Situation im Kollegium als Anstoß für einen Entwicklungsprozess

b) Hintergrund

Ein Ziel von *PiKS* ist das Schaffen eines Problembewusstseins, welches als notwendige Voraussetzung für die konsequente Umsetzung des Programms gilt. Um ein solches Problembewusstsein herzustellen, ist es notwendig, bereits bestehendes auffällig aggressives Verhalten unter Kindern durch Befragungen zu erfassen und den beteiligten Eltern, ErzieherInnen und Lehrkräften zurückzumelden. Diese unterschätzen sonst häufig die Problematik. Wiederholte Befragungen verdeutlichen Veränderungen im Verhalten der Kinder und sind somit Indikatoren für die Wirksamkeit von *PiKS*. Wenn ErzieherInnen und Lehrkräfte vom Nutzen von *PiKS* überzeugt sind, erhöht sich ihr Engagement dafür.

c) Einführung und Ablauf

Die Durchführung der Befragung muss durch die Programm-ManagerIn gut vorbereitet werden. Zunächst wird gemeinsam mit den Einrichtungsleitungen überlegt, was genau erfasst werden soll. Zentral ist die Erfassung des Vorkommens von Aggression und Gewalt unter Kindern. Daneben sind aber auch weitere Bereiche interessant, z.B. das Vorhandensein sozialer Kompetenzen unter den Kindern, eine Einschätzung des Schulklimas oder die Rückmeldung zu spezifischen Themenbereichen (z.B. Zufriedenheit der Eltern mit der Einrichtung). Für jeden Bereich wird dann entschieden, welche Personengruppe mit welchem Instrument erfasst werden soll. Es ist davon auszugehen, dass die Einschätzung der verschiedenen Bereiche sich zwischen den Personengruppen unterscheidet. Deshalb

kann es sinnvoll sein, Einschätzungen von mehreren Personengruppen einzuholen.

Das Vorkommen von Aggression unter Kindern sollte sowohl von den Eltern als auch von den ErzieherInnen bzw. Lehrkräften eingeschätzt werden. Kinder ab der 2. Klasse können mit entsprechenden einfach angelegten Fragebögen ebenfalls befragt werden. Für die Befragung der Erwachsenen bietet sich z.B. der *Olweus Bullying Questionnaire (BVQ)* an, für die Befragung der Kinder eignet sich der *Bullying- und Viktimisierungsfragebogen für Kinder (BVF-K³³)*. Zur Erfassung anderer Bereiche wird, wenn möglich, ebenfalls auf standardisierte Fragebögen zurückgegriffen. Insgesamt ist darauf zu achten, dass die Befragungen keinen zu großen Umfang einnehmen. Zu umfangreiche Fragebögen können die Teilnahmebereitschaft bei den Beteiligten negativ beeinflussen.

Je nach Inhaltsbereich und Personengruppe können auch andere Instrumente als Fragebögen zum Einsatz kommen. So können Kinder, die jünger als 7 Jahre sind, besser in Einzelgesprächen Auskunft zu der Häufigkeit von Aggression untereinander geben (dies ist beispielsweise unter Zugrundelegung des *Bullying- und Viktimisierungsfragebogen für Kinder* möglich). Eine andere Möglichkeit sind Verhaltensbeobachtungen. Für einzelne Bereiche ist es ggf. sinnvoll, vertiefte Gespräche mit einzelnen Personen zu führen. So können etwa ElternvertreterInnen im Einzelgespräch Auskunft über die Stimmung in der Elternschaft geben.

Ist die Befragung geplant, wird auch deren Durchführung sorgfältig vorbereitet. Exakte Absprachen, wer welche Befragungen durchführt bzw. Fragebögen austeilte und wieder einsammelt, sind notwendig.

³³ <http://www.testzentrale.de/programm/bullying-und-viktimisierungsfragebogen.html>

Die Durchführung der Befragung sollte möglichst innerhalb eines Zeitraums von ein bis zwei Wochen stattfinden. Für die Beantwortung der Fragebögen für Eltern und ErzieherInnen/Lehrkräfte wird etwa eine Woche Zeit gegeben und ein festes Rückgabedatum vereinbart. Die Fragebögen für die Schulkinder werden gemeinsam in einer Unterrichtsstunde ausgefüllt.

Alle Fragebögen werden an die Programm-ManagerIn weitergeleitet. Inwieweit hierfür die einzelnen Personen (Kinder, Eltern, ErzieherInnen, Lehrkräfte) anonymisiert werden, wird vorher mit dem Kollegium und ElternvertreterInnen abgesprochen. Vorteil einer anonymen Befragung ist, dass offener geantwortet wird. Vorteil einer namentlichen Befragung ist die Möglichkeit, einzelne Personen zu ihren Antworten befragen zu können. Die Programm-ManagerIn wertet die Fragebögen zeitnah aus. In einer Teamsitzung oder Konferenz werden dann die durchschnittlichen Ergebnisse dargestellt. Je nach Wunsch kann dies in Form durchschnittlicher Klassenergebnisse oder in Form von Gesamtergebnissen für die ganze Einrichtung geschehen. Einzelergebnisse sollten nicht öffentlich vorgestellt werden. Damit auch die Eltern der Einrichtung die Ergebnisse erfahren, können ElternvertreterInnen zu der Vorstellung im Kollegium eingeladen oder ein Gesamt-Elternabend dafür organisiert werden. Werden die Ergebnisse vorgestellt, sollte auch ausreichend Raum für deren Diskussion und Reflexion sein.

Idealerweise wird die Vorstellung der Ergebnisse und deren Diskussion mit einem Pädagogischen Tag verbunden, an dem dann auch die zukünftige gemeinsame Vorgehensweisen besprochen wird (s. Einbezug in Entscheidungen, gemeinsame Vision). Der Ablaufplan für so einen Pädagogischen Tag findet sich beispielhaft in Materialvorlage 1.

Um im Laufe eines Präventionsprogramms kontrollieren und dokumentieren zu können, welche Veränderungen sich an der Einrichtung ergeben, sollten die Befragungen zu einem späteren Zeitpunkt wiederholt werden. Optimalerweise erfolgen weitere Befragungen

in jährlichem (oder zwei- bis dreijährigen) Abstand. Die Rückmeldung über die Ergebnisse der Befragungen erfolgt jeweils zeitnah an alle beteiligten Personengruppen. Eine jeweilige Reflexion ist sehr zu empfehlen.

Für die Reflexion der Ergebnisse sollte ausreichend Zeit zur Verfügung stehen. Hier können z.B. folgenden Fragen diskutiert werden:

- „*Welches Verhalten zeigen Kinder in unserer KiTa/Schule?*“
- „*Fühlen sich Kinder an unserer KiTa/Schule sicher und geborgen?*“
- „*Gibt es Hinweise auf Fälle von Aggression, die wir möglicherweise noch nicht bemerkt haben?*“
- „*Wie verfahren wir bisher in Fällen von aggressivem Verhalten? Ist dieses Verhalten zielführend und einheitlich unter allen Kolleginnen?*“
- „*Wie ist die Sicht der Eltern auf die Thematik?*“

Für die Vorstellung und Reflexion der Ergebnisse sollten alle KollegInnen anwesend sein.

d) Rolle der Programm-ManagerIn

Aufgabe der Programm-Managerin ist die Planung, Durchführung und Auswertung der Befragungen. Auch die Rückmeldung über die Befragungsergebnisse sollte durch die Programm-ManagerIn erfolgen. Sie moderiert die Reflexion der Ergebnisse mit ErzieherInnen, Lehrkräften und Eltern und organisiert ggf. den o.g. Pädagogischen Tag.

e) Rollen der Einrichtungsleitung und des Kollegiums

Für die Planung der Befragung spielt insbesondere die Einrichtungsleitung eine entscheidende Rolle. Sie wirkt mit an der Zusammenstellung der Inhalte der Befragung. Auch die Vorstellung und Reflexion der Ergebnisse übernimmt die Einrichtungsleitung zusammen mit der Programm-ManagerIn. Die Kollegien sind aufgefordert, sich vollständig und zu allen Zeitpunkten an den Befragungen zu beteiligen. Gerade ihre Einschätzungen sind besonders relevant für die Bewertung der Situation an der Einrichtung.

f) Rolle der Eltern

Die ElternvertreterInnen sollten ebenfalls an den Inhalten und der Planung der Befragungsmodalität (anonym oder nicht) beteiligt werden. Alle Eltern sind aufgefordert, sich an den Befragungen zu beteiligen. Vor Beginn der Befragungen sollte ihnen daher auf Elternabenden, in Elternbriefen und in informellen Tür-und-Angel-Gesprächen die Bedeutsamkeit der Befragung für einen gesamten Einrichtungs-Entwicklungsprozess verdeutlicht werden.

g) Rolle der Kinder

Die Kinder in der Einrichtung haben an dieser Stelle hauptsächlich die Rolle der Informanten. Sie füllen Fragebögen aus und nehmen ggf. an Verhaltensbeobachtungen und Einzelinterviews teil. Nach Abschluss der Befragung sollten Schulkinder durch ihre Klassenlehrkräfte eine kurze und kindgerechte Rückmeldung der Befragungsergebnisse erhalten. In Klassenlehrerstunden o.ä. wird dann mit den Kindern diskutiert, welche Veränderungswünsche sie für das gemeinsame Leben und Lernen an der Schule haben.

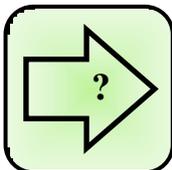
(2) Einbeziehung in Entscheidung, gemeinsame Vision



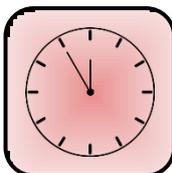
Aktive Einbeziehung von ErzieherInnen, Lehrkräften und Eltern in das Programm zur Erhöhung des Engagements und der effizienten Zusammenarbeit.



Alle ErzieherInnen und Lehrkräfte, Elternvertretung



Alle Akteure (Kollegium, Elternbeirat) werden in wichtige Entscheidungen einbezogen. Dies geschieht in festen Treffen (z.B. Konferenzen, Teamsitzungen) und in speziell angesetzten Terminen, in denen ausreichend Zeit zur Diskussion zur Verfügung steht.



Jeweils ein Zeitrahmen innerhalb fester Teambesprechungen, wenn Entscheidungen anstehen. Länge abhängig von Diskussionsbedarf.



Informationen über einzelne Diskussionspunkte, die allen Beteiligten vorab zur Verfügung gestellt werden.

Einrichtungsebene

verbindlich

KiTas & Grundschulen

1.2 Umsetzung *Einbeziehung in Entscheidungen und gemeinsame Vision*

a) Ziele

- Beteiligung des gesamten Kollegiums
- Beteiligung der Eltern
- Einigung über Vorgehen und Ziele von PiKS an der Einrichtung

b) Hintergrund

Diese aktive Beteiligung von Eltern, ErzieherInnen und Lehrkräften kann unter anderem dadurch erreicht werden, dass alle Akteure in wichtige Entscheidungen miteinbezogen werden. Durch eine gemeinsame Problemanalyse (s.o.) kann der Ist-Zustand im Umgang mit Aggression an der Einrichtung erfasst werden. Anschließend sollten die Kollegien sich auf einen gemeinsam anvisierten Soll-Zustand einigen. Diese gemeinsame Vision, also das Gefühl, in Bezug auf Gewaltprävention an einem Strang zu ziehen, erhöht das Engagement von ErzieherInnen und Lehrkräften und macht die Bemühungen Einzelner effektiver. Wenn alle Akteure an einer Einrichtung mit gemeinsamen Mitteln auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten, fühlen sich sowohl die ErzieherInnen und Lehrkräfte als auch die Kinder und Eltern der Einrichtung verbundener.

c) Einführung und Ablauf

Nach einer positiven Abstimmung zur Programmteilnahme (s.o.) verdeutlicht die Einrichtungsleitung den Ablauf zukünftiger Entscheidungsprozesse. Dieser beinhaltet, dass alle zentralen Programm-Entscheidungen (z.B. Ausweitung von Bausteinen, Aufnahmen weiterer Bausteine) gemeinsam getroffen werden. Vor Abstimmungen erfolgen jeweils Diskussionen in Gesamt-Teamsitzungen bzw. -konferenzen. Dabei wird darauf geachtet, jeweils ausreichend Zeit zur Verfügung zu haben, damit Jede/r Anmerkungen einbringen kann und diese gemeinsam kritisch diskutiert werden können. Abstimmungen finden erst statt, nachdem alle Meinungen gehört und mögliche Alternativen ausgehandelt wurden. Auch Vertretungen der Elternschaft werden bei zentralen Entscheidungen miteinbezogen.

Auf Basis der Problemanalyse wird gemeinsam erarbeitet, welche Ziele in der Einrich-

tung erreicht werden sollen (z.B. einheitliche Regeln zwischen den Klassen). Die Gesamtheit dieser Ziele ist eine gemeinsame Vision. Diese sollte verschriftlicht werden und bei der Diskussion von Entscheidungen als Orientierungsmaßstab dienen. Die gemeinsame Vision ist gemeinsam veränderbar. Es ist durchaus möglich – und sogar erwünscht – dass sich im Laufe der Zeit die Prioritäten verschieben und somit andere Ziele in den Vordergrund rücken. Bereits erreichte Ziele sollten jedoch besonders verschriftlicht (z.B. können sie im Lehrerzimmer an die Wand gehängt werden), um allen Beteiligten die eigenen Erfolge vor Augen zu führen.

Die Einbeziehung in Entscheidungen ist nicht zu einem einzelnen Zeitpunkt im Programm verankert, sondern sollte fortlaufend berücksichtigt werden. Für diese Entscheidungsprozesse sollte – je nach vorheriger Praxis – mehr Zeit eingeplant werden, um alle Meinungen hören zu können.

d) Rolle der Programm-ManagerIn

Die Programm-ManagerIn sollte die Einbeziehung aller Akteure in zentrale Entscheidungen unterstützen. Dies kann z.B. durch Nachfragen geschehen, wie verschiedene Personengruppen Entscheidungen beurteilen. Um vorbildhaft zu zeigen, wie Diskussionen unter der Beteiligung Aller ablaufen sollen, kommuniziert auch die Programm-ManagerIn selbst nicht nur mit den Einrichtungsleitungen, sondern nimmt ebenfalls Kontakte zu den Kollegien und Eltern auf.

e) Rollen der Einrichtungsleitung und des Kollegiums

Die Einrichtungsleitung hat die Rolle, Entscheidungsfindungen zu moderieren. Sie achtet darauf, dass verschiedene Meinungen gehört und diskutiert werden. Bei Abwesenheit von einzelnen Personen stellt sie sicher, dass Informationen und zentrale Diskussionspunkte auch diese Personen erreichen.

f) Rolle der Eltern

Die Einbeziehung der Eltern wird an verschiedenen Einrichtungen oft sehr unterschiedlich

gehandhabt. In einigen KiTas oder Schulen ist es üblich, dass zentrale Entscheidungen (z.B. Ausrichtung der KiTa-Konzeption, Maßnahmen der Schulentwicklung), stets unter Absprache mit der Elternvertretung getroffen werden. Wo dies noch nicht der Fall ist, wird dies im Rahmen von *PiKS* eingeführt. Wenn Eltern das Gefühl haben, sie können tatsächlich mitentscheiden, beteiligen sie sich auch aktiver an spezifischen Programmen und im gesamten KiTa- bzw. Schulleben. Eltern bringen wertvolle zusätzliche Perspektiven in Diskussionen ein. Zudem haben sie Ressourcen, die der Einrichtung zu Gute kommen können, z.B. wenn finanzielle Sponsoren eingeworben werden müssen.

g) Rolle der Kinder

Auch Kinder können und sollten in das Programm mit einbezogen werden. Entscheidungen, die komplexe Überlegungen erfordern, wie z.B. „Welches Training sozial-emotionaler Kompetenzen verwenden wir in unseren Einrichtungen?“, überfordern sie sicher. Kinder können jedoch altersspezifisch herunter ge-

brochene Entscheidungen durchaus mitdiskutieren. In der KiTa kann dies z.B. die Entscheidung über den wöchentlichen Zeitpunkt des Kompetenz-Trainings sein. Insbesondere Kinder im Grundschulalter sind in der Lage, über die Regeln zum sozialen Umgang in ihrer Klassen mitzuentcheiden. Die Beteiligung der Kinder sollte ernst genommen werden und tatsächliche Auswirkung auf die endgültige Entscheidung haben. Mehrere Vorteile ergeben sich aus der Einbeziehung von Kindern: Es ist gut möglich, dass die Kinder tatsächlich Aspekte einbringen, die von den Erwachsenen bisher nicht berücksichtigt wurden. Zusätzlich können Kinder durch diese Diskussionen ihre sozialen Kompetenzen (z.B. Anderen zuhören, eigene Meinung vertreten) weiter ausbauen. Das Gefühl, einbezogen zu werden, erhöht außerdem das Selbstwertgefühl der Kinder und ihre gefühlte Verantwortlichkeit für die getroffenen Entscheidungen. Diese Verantwortlichkeit ist z.B. bei gemeinsamen Klassenregeln sehr hilfreich, da sie zu einem besseren Einhalten der Absprachen beiträgt.

(3) Gemeinsames Verständnis zum angemessenen Umgang mit Konflikten



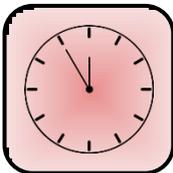
Entwicklung einer gemeinsamen schriftlichen Erklärung zum angemessenen Umgang mit Konflikten



Alle ErzieherInnen, Lehrkräfte und Eltern bzw. Elternbeirat mit externer Unterstützung



Alle Beteiligten einigen sich auf ein gemeinsames Verständnis zum angemessenen Umgang mit Konflikten. Dies geschieht zunächst innerhalb der einzelnen Einrichtungen und wird dann über die Einrichtungen hinweg vereinheitlicht. Inhalt des gemeinsamen Verständnisses sollte ein Einigung über angemessene und nicht angemessene Konfliktregelungsformen unter Kindern (und Erwachsenen) an Einrichtungen sein. Weiterhin sollte erläutert werden, wie das konstruktive Konfliktverhalten in den Einrichtungen konkret unterstützt und gefördert wird.



Außerordentliche Teamsitzung in allen beteiligten Einrichtungen zu Beginn des Programms (optimal Pädagogischer Tag). Treffen mit VertreterInnen aller Einrichtungen zur Abstimmung zwischen den Kollegien.



Vorlage (siehe Materialvorlage 2)

1.3 Umsetzung *Gemeinsames Verständnis* zum angemessenen Umgang mit Konflikten

a) Ziele

- Einigung auf einen gemeinsamen Umgang mit Konflikten innerhalb und zwischen Kollegien
- Hervorheben der Wichtigkeit dieser Einigung durch eine Verschriftlichung
- Verbreitung des gemeinsamen Verständnisses innerhalb der Einrichtungen und nach außen

b) Hintergrund

Im vorherigen Baustein wurde beschrieben, an welchen Stellen Eltern, ErzieherInnen und Lehrkräfte in Entscheidungen einbezogen werden sollten und dass sich diese Entscheidungen an einer gemeinsamen Vision orientieren sollten. Solch eine gemeinsame Vision und darin formulierte Ziele sollten auf einem gemeinsamen Verständnis der Grundlagen aufbauen. Konkret sollten sich bei *PiKS* alle Beteiligten darauf einigen, was sie als Aggression bzw. Gewalt verstehen und wie sie sich einen konstruktiven Umgang damit vorstellen. Dies erfolgt durch die Einigung und Verschriftlichung eines gemeinsamen Verständnisses zum angemessenen Umgang mit Konflikten. Das Ziel dieses gemeinsamen Verständnisses ist, auf aggressives Verhalten eindeutig, zügig und angemessen reagieren zu können. Diese Reaktion sollte nicht darin bestehen, den Täter oder die Täterin als Person insgesamt zu verurteilen, sondern sie sollte sich auf das spezifisch in der Situation gezeigte Verhalten beziehen. Wichtig ist, dass alle Formen aggressiven Verhaltens entsprechende Beachtung und Sanktionierung finden. Der Schwerpunkt der Erklärung liegt dabei darin, positives Alternativverhalten zu fördern. Statt also nur zu umschreiben, welches Verhalten nicht erwünscht ist, wird erläutert, wie sich Kinder konstruktiv und sozial kompetent verhalten können und wie sie darin unterstützt werden. Das gemeinsame Verständnis wird unter Zusammenarbeit aller beteiligten KiTas und Grundschulen erstellt. So wird eine Kontinuität für Kinder und Eltern beim Übergang von der KiTa in die Schule sichergestellt.

c) Einführung und Ablauf

Eine erste Diskussionsgrundlage über Inhalte und Abläufe wird von der Programm-ManagerIn zur Verfügung gestellt. Beispielfähig findet sich eine solche Grundlage in Materialvorlage 2. Die Vorlage wird zunächst innerhalb der einzelnen Kollegien diskutiert und angepasst. In mehreren Rücklaufschleifen einigen sich schließlich auch die Einrichtungen untereinander auf eine gemeinsame Fassung, welche von allen Kollegien in Abstimmungen getragen wird. Um das gemeinsame Konflikt-Verständnis zu verbreiten, wird es an alle Eltern ausgeteilt und ggf. auf den Internetseiten der Einrichtungen veröffentlicht. Auch für ErzieherInnen, Lehrkräfte und die Kinder in den Einrichtungen sollte das Konflikt-Verständnis präsent sein. Es kann z.B. in der Einrichtung aufgehängt oder in einen Schulkalender o.ä. gedruckt werden.

d) Rollen der Einrichtungsleitung und des Kollegiums

Auch bei diesem Baustein hat die Einrichtungsleitung die Rolle der Entscheidungsmoderation. Gemeinsam mit der Programm-ManagerIn leitet sie die kollegiumsinterne Diskussion über die Inhalte des gemeinsamen Konflikt-Verständnisses. Im nächsten Schritt vertritt sie die Diskussionsergebnisse des eigenen Kollegiums. Dazu organisiert er/sie ein Treffen mit den anderen Einrichtungsleitungen, in dem eine gemeinsame Version besprochen wird. Die Ergebnisse dieser Besprechung trägt sie wieder zurück in das Kollegium. Alle ErzieherInnen und Lehrkräfte sind an der Erstellung des gemeinsamen Verständnisses beteiligt. Sie haben weiterhin die Aufgabe, es mit den Kindern in ihren Gruppen zu besprechen.

e) Rolle der Eltern

Die Erstellung eines gemeinsamen Verständnisses zum angemessenen Umgang mit Konflikten ist ein gutes Beispiel für einen Prozess, in den Eltern unbedingt miteinbezogen werden sollten. Elternvertretungen nehmen daher an den entsprechenden Diskussionen teil. Nach der Einigung auf ein gemeinsames Kon-

flikt-Verständnis haben die Elternvertretungen die Aufgabe, das Verständnis an alle anderen Eltern weiterzuleiten. Dazu gehört auch eine ausführliche Darlegung der Bedeutung dieses Verständnisses. Diese Art der Multiplikation kann z.B. auf Elternabenden geschehen.

f) Rolle der Kinder

Die Einigung auf ein gemeinsames Konflikt-Verständnis ist sehr komplex. Kinder im KiTa- und Grundschulalter sind mit dessen Erstel-

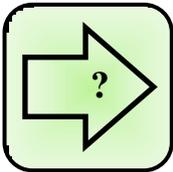
lung überfordert und sollten daher nicht direkt miteinbezogen werden. Es ist jedoch sehr wichtig, den Kindern nach der Einigung die Inhalte des Verständnisses näher zu bringen. Es sollte in den einzelnen Gruppen und Klassen altersangemessen besprochen werden, am besten anhand von Beispielen (z.B. darüber, welches Verhalten als aggressiv betrachtet wird und welches nicht und welche Konfliktlösungsformen als konstruktiv angesehen werden).

(4) Einbezug vorhandener Maßnahmen

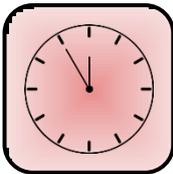
Flexible Anpassung des Programms an Gegebenheiten der jeweiligen Einrichtungen. Zusammenfassung aller bestehenden Einzelmaßnahmen in eine Gesamtstruktur.



Alle ErzieherInnen und Lehrkräfte mit externer Unterstützung



Innerhalb der Kollegien wird gesammelt, welche Präventionsmaßnahmen bisher an einer Einrichtung umgesetzt werden und in welcher Form dies geschieht. Anschließend wird die Abstimmung dieser Maßnahmen untereinander und mit den neuen *PIKS*-Bausteinen besprochen.



Außerordentliche Teamsitzung in allen beteiligten Einrichtungen zu Beginn des Programms (optimal Pädagogischer Tag, z.B. in Verbindung mit der Entwicklung eines angemessenen Umgangs mit Konflikten, s.o.).



-

Einrichtungsebene

verbindlich

KiTas & Grundschulen

1.4 Umsetzung *Einbezug vorhandener Maßnahmen*

a) Ziele

- Nutzung vorhandener Strukturen
- Vermeidung von Doppelstrukturen (parallele Arbeit unterschiedlicher Personen an der gleichen Thematik)
- Erhöhte Akzeptanz von *PiKS* bei allen Beteiligten

b) Hintergrund

An vielen KiTas und Schulen gibt es bereits Maßnahmen, die zur Prävention von Aggression und Gewalt, zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen oder zur Verbesserung des KiTa- bzw. Schulklimas beitragen (sollen). Wenn *PiKS* eingeführt wird, ist es sinnvoll, auf diesen Maßnahmen und den damit bestehenden Strukturen aufzubauen. So wird die Einführung des neuen Programms vor allem von den ErzieherInnen und Lehrkräften als geringerer Aufwand wahrgenommen und die Akzeptanz von *PiKS* gesteigert. Bestehende Strukturen (z.B. Zuständigkeiten, Ablaufpläne) für einzelne Maßnahmen können genutzt werden, und es muss nicht an allen Stellen bei „Null“ angefangen werden. Außerdem erhöht der Einbezug vorhandener Maßnahmen die Effizienz. An vielen Einrichtungen werden einzelne Maßnahmen parallel zueinander durchgeführt, ohne dass zwischen den Verantwortlichen besondere Absprachen stattfinden. Bei einem Zusammenfügen verschiedener Maßnahmen in den *PiKS*-Gesamtrahmen entstehen Synergie-Effekte. Der Arbeitsaufwand kann dadurch ggf. sogar verringert werden.

c) Einführung und Ablauf

Um ein integratives Gesamtkonzept für *PiKS* erstellen zu können, ist zuerst einmal eine Bestandsaufnahme aller Maßnahmen, die bereits an einer Einrichtung umgesetzt werden, sinnvoll. Dies kann z.B. im Rahmen des anfänglichen Pädagogischen Tags (s. Materialvorlage 1) erfolgen. Alternativ findet zu diesem Zweck eine gesonderte Teamsitzung bzw. Konferenz statt. Hier erfolgt zunächst eine Sammlung aller Maßnahmen, die schriftlich festgehalten werden sollten (z.B. auf einem Flipchart). Es wird alles aufgeschrieben, was

im Kollegium genannt wird. Das können umfangreichere Programme (z.B. ein Schülerstreit-Schlichtungsprogramm an der Schule), einzelne Methoden (z.B. Kinder loben, wenn sie etwas gut gemacht haben) oder eine besondere strukturelle Gegebenheit (z.B. feste halbjährliche Elternabende zum Thema in jeder Klasse) sein. Im nächsten Schritt wird für alle aufgeschriebenen Maßnahmen überprüft, inwieweit sie mit den Zielen von *PiKS* vereinbar sind. Wichtige Fragen sind hier:

- *„Ist die Maßnahme ressourcenorientiert, legt sie also den Fokus auf positive Verhaltensweisen und die Wertschätzung von Einzelnen und der Gruppe?“*
- *„Wird durch die Maßnahme ein konstruktiver Umgang mit verschiedenen Emotionen ermöglicht, ohne bestimmte (negative) Emotionen zu verbieten?“*
- *„Ermöglicht sie das Erlernen konstruktiver Konfliktlösungsstrategien (v.a. Alternativen zu aggressiven Handlungen)?“*
- *„Wird durch die Maßnahme das positive Zusammenleben und Zusammenarbeiten in der KiTa bzw. Schule gefördert?“*

Alle Maßnahmen, die diesen Kriterien explizit oder indirekt entsprechen, sollten weitergeführt und in *PiKS* eingebettet werden.

Für diese Maßnahmen wird im Gespräch erarbeitet, inwieweit sie tatsächlich im Alltag umgesetzt werden und nicht nur auf dem Papier bestehen. Die konkreten Abläufe und Zuständigkeiten sollten erläutert werden.

Anschließend stellt die Programm-ManagerIn die verbindlichen Bausteine vor, die nach dem *PiKS*-Rahmenkonzept zusätzlich zu möglicherweise bereits bestehenden eingeführt werden sollen. Für den gesamten Pool vorhandener und einzuführender Maßnahmen sollte nun ein Überblick über Abläufe und Zuständigkeiten erstellt werden. Da die Erstellung dieses Überblicks aufwändig ist, empfiehlt sich die sukzessive Erarbeitung im Laufe des ersten Umsetzungsschuljahres von *PiKS*. Bei ersten Treffen im Zusammenhang mit *PiKS* (z.B. am Pädagogischen Tag) sollten jedoch,

wenn möglich, bereits personelle Zuständigkeiten im Kollegium geklärt werden. Die Abstimmung einzelner Maßnahmen kann dann auch direkt zwischen den entsprechenden verantwortlichen KollegInnen erfolgen. Nicht alle Maßnahmen erfordern die besondere Zuständigkeit einer Person. Für das alltägliche Miteinander innerhalb der Gruppen und Klassen sind jeweils die Gruppen-ErzieherInnen bzw. Klassenlehrkräfte verantwortlich.

d) Rolle der Programm-ManagerIn

Die Unterstützung bei der Erarbeitung eines integrativen Rahmenkonzepts für *PiKS* ist eine der Kernaufgaben der Programm-ManagerIn. Sie sollte das Treffen für die Maßnahmenplanung moderieren. Das Vorstellen der verbindlichen *PiKS*-Bausteine ist ihre Aufgabe, ebenso wie die Koordination der Zuständigkeitsverteilung. Gerade der externe Blick der Programm-ManagerIn hilft dabei, mögliche Doppelstrukturen aufzudecken und zu optimieren. Z.B. kann es sein, dass an einer Schule spezielle Lehrkräfte als Vertrauenslehrkräfte von den SchülerInnen gewählt wurden. Andere Lehrkräfte sind ggf. bereits als MediatorInnen ausgebildet und damit zuständig für die Unterstützung von Konfliktlösungen unter Kindern. Diese beiden Rollen sollten klar untereinander abgesprochen sein, damit alle an der Schule wissen, wer bei welcher Fragestellung die richtige AnsprechpartnerIn ist. Ansonsten kann es passieren, dass unwissentlich an beiden Stellen an der gleichen Problematik gearbeitet wird – schlimmstenfalls sogar mit unterschiedlicher, nicht kompatibler Herangehensweise. Nach dem ersten Treffen ist die Programm-ManagerIn dafür verantwortlich, den Prozess der Integration aller Maßnahmen weiter zu begleiten.

e) Rollen der Einrichtungsleitung und des Kollegiums

Die ErzieherInnen und Lehrkräfte sind diejenigen Personen, die sowohl vorhandene als

auch neu eingeführte Maßnahmen hauptsächlich durchführen bzw. koordinieren. Die Einrichtungsleitung sollte dabei die Instanz sein, die über alle Maßnahmen Bescheid weiß und einen Überblick über die Inhalte hat. Sie sollte jedoch nicht für alle Maßnahmen die Alleinzuständigkeit haben. Wenn möglich, sollten immer mehrere Personen für jeweils einen Bereich zuständig sein, um das Gefühl gemeinsamer Verantwortlichkeit zu erhöhen und die Weiterführung aller Maßnahmen zu gewährleisten, auch bei eventuellem (kurzfristigen) Ausfall einzelner Personen.

f) Rolle der Eltern

Die meisten Maßnahmen an den Einrichtungen werden hauptverantwortlich von den ErzieherInnen und Lehrkräften durchgeführt. Wenn möglich, sollte jedoch auch eine Elternvertretung bei der Sammlung und Verteilung der Maßnahmen anwesend sein. Sie kann ggf. auf weitere bereits umgesetzte Maßnahmen hinweisen. Außerdem ist die Erstellung des *PiKS*-Rahmenkonzepts ein entscheidender KiTa- bzw. Schulentwicklungsbaustein, in den die Eltern einbezogen werden sollten.

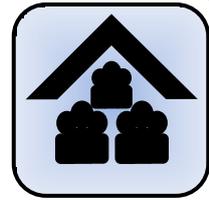
g) Rolle der Kinder

Um keine bereits bestehenden Maßnahmen zu vergessen, kann es sinnvoll sein, insbesondere die Kinder in den Schulen vorab ebenfalls zu fragen, welche Maßnahmen in den oben genannten Bereichen sie an der Schule kennen. Dies kann am besten durch die Klassenlehrkraft im Rahmen eines Klassengesprächs erfolgen.

h) Zum Weiterlesen

Gollwitzer, M. (2005). Könnten Anti-Aggressions-Trainings in der Schule wirksamer sein, wenn sie weniger standardisiert wären? In A. Ittel & M. von Salisch (Hrsg.), *Lästern, Lügen, Leiden lassen: Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 276-312). Stuttgart: Kohlhammer.

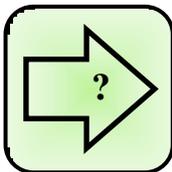
(5) Ressourcenorientierung und Positives betonen



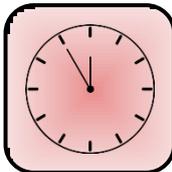
Etablierung einer Schulkultur von Wertschätzung auf allen Ebenen



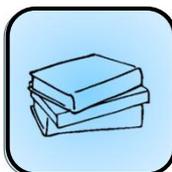
Alle ErzieherInnen, Lehrkräfte, Kinder und Eltern untereinander



Positives wird immer wieder bewusst fokussiert. Dies geschieht im KiTa- und Unterrichtsalltag mit den Kindern, unter KollegInnen (im Alltag und in gemeinsamen Sitzungen) und im Elternkontakt. Hierfür können zunächst feste Rituale und Zeiten entwickelt werden, um die positive Sichtweise nach und nach selbstverständlich werden zu lassen.



-



Ideen für Rituale zur Verstärkung von Positivem (Materialvorlage 3)

Einrichtungsebene

verbindlich

KiTas & Grundschulen

1.5 Umsetzung Ressourcenorientierung und Positives betonen

a) Ziele

- Fokus im KiTa-/Schulalltag auf Positives lenken
- Positive Verhaltensweisen fördern
- Gegenseitige Wertschätzung von Kindern, Eltern, ErzieherInnen und Lehrkräften erhöhen

b) Hintergrund

Ressourcenorientierung ist nicht als konkrete Maßnahme zu sehen, sondern eher als Haltung. Oft wird Negatives im KiTa- bzw. Schulalltag stärker hervorgehoben als Positives. Kinder werden z.B. eher ermahnt, wenn sie als störend empfunden werden, als dafür gelobt zu werden, dass sie sich ruhig verhalten. Kontakte zwischen ErzieherInnen/Lehrkräften und Eltern, gerade außerhalb fester Gesprächsstrukturen (z.B. Elternabende), werden häufig nur dann initiiert, wenn es Probleme gibt. Auch zwischen KollegInnen fällt ein reibungsloser Ablauf weniger auf, als Schwierigkeiten untereinander. Da Störungen des üblichen Ablaufs augenfälliger sind als der reibungslose Ablauf, ist dies verständlich. Allerdings lernen Kinder besser positive Verhaltensweisen, wenn sie genau in diesen Verhaltensweisen verstärkt werden, sobald diese auftreten. Bekommen sie dauerhaft nur dann Aufmerksamkeit, wenn sie negativ auffälliges Verhalten an den Tag legen, fördert dies eher das Auftreten dieses negativen Verhaltens. Beziehungen unter Kindern und Erwachsenen können positiver gestaltet werden, wenn gegenseitige Wertschätzung immer wieder explizit zum Ausdruck gebracht wird. Auch für die eigene psychische Gesundheit ist es förderlich, von Anderen positive Rückmeldung und Wertschätzung zu erhalten. Es lohnt sich also für alle Beteiligten, den Fokus im Alltag auf das, was gut funktioniert, zu lenken. Dies bedeutet nicht, negative Rückmeldung und konstruktive Kritik ganz zurückzuhalten. Diese sind wichtig, um Schwierigkeiten aufzudecken und bearbeiten zu können. Es sollte jedoch auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen positiver und negativer Rückmeldung geachtet werden.

c) Einführung und Ablauf

Eine ressourcenorientierte Haltung kann sich bei allen Beteiligten nur nach und nach entwickeln. Sie kann dadurch gefördert werden, dass im Alltag immer wieder explizit der Blickwinkel verändert wird. Dies sollte auf allen Ebenen geschehen: In Kontakten innerhalb des Kollegiums, in Kontakten mit Eltern, in Kontakten zwischen ErzieherInnen/Lehrkräften und Kindern sowie in Kontakten zwischen Kindern.

d) Rolle der Programm-ManagerIn

Die Programm-ManagerIn sollte Vorbild im Betonen von Positivem sein. In allen Rückmeldungen, Besprechungen und Fortbildungen sollte daher spezifische Zeit dafür eingeplant werden. Schon in der Rückmeldung der ersten Befragungsergebnisse und der Problemanalyse sollte zunächst herausgestellt werden, was in der KiTa bzw. Schule bereits gut läuft. Im weiteren Verlauf des Programms sollten alle Reflexionen mit der Betrachtung der Fortschritte und positiven Ergebnisse innerhalb des Programms beginnen. In Einzelgesprächen mit ErzieherInnen, Lehrkräften und Eltern ist es Aufgabe der Programm-ManagerIn, Stärken und Erfolge der GesprächspartnerInnen hervorzuheben.

e) Rollen der Einrichtungsleitung und des Kollegiums

Auch die Einrichtungsleitung sollte Vorbild in ressourcenorientierter Haltung und Handlung sein. Wie die Programm-ManagerIn achtet sie darauf, dass in Teambesprechungen, Konferenzen und Einzelgesprächen stets auch positive Aspekte betont werden. Alle ErzieherInnen und Lehrkräfte bemühen sich, diese Sichtweise auch in den Kontakt mit Eltern und Kindern einfließen zu lassen. Durch Rituale zur Förderung positiver Verhaltensweisen in der Gruppe bzw. Klasse (s. Materialvorlage 3) unterstützen sie auch Kinder in der Übernahme dieser Sichtweisen. Parallel vermitteln sie den Kindern, dass es wichtig ist, konstruktive Kritik zu üben und für seine eigene Meinung einzustehen. Dies geschieht anhand des Trai-

nings sozial-emotionaler Kompetenzen für alle Kinder, aber auch im Alltag.

f) Rolle der Eltern

Ressourcenorientierung ist im häuslichen Alltag ebenso wichtig wie im KiTa- bzw. Schulalltag. Eine entsprechende Erziehung fördert Kinder in ihrem Selbstbewusstsein und ihrer Selbstständigkeit. Viele Eltern gehen die Erziehung ihrer Kinder bereits mit einer positiven Sichtweise auf ihre Kinder an. Um diese weiter zu verstärken und immer wieder im Alltag einbringen zu können, können Eltern an speziellen Elternabenden oder Workshops (z.B. „Starke Eltern – Starke Kinder“) teilnehmen.

g) Rolle der Kinder

Auch Kinder sollten von Beginn an lernen und verinnerlichen, wie wichtig gegenseitige posi-

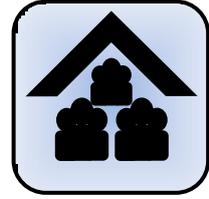
tive Rückmeldung und Wertschätzung ist. Dies lernen sie im Rahmen von *PiKS* systematisch in den Gruppen-/Klassenritualen zur Verstärkung von Positivem. Durch Lob von ErzieherInnen, Lehrkräften und Eltern wird die Wahrnehmung positiver Dinge an Anderen und an sich selbst gefördert.

h) Zum Weiterlesen

Brohm, M., & Endres, W. (2015). Positive Psychologie in der Schule: Die ‚Glücksrevolution‘ im Schulalltag. Mit 5 x 8 Übungen für die Unterrichtspraxis. Beltz Verlag. ISBN 13: 978-3407629241

Mauritius, E. (2015). Positive Verstärker für den Schulalltag – Kl. 1-4: Praktische Materialien zur Verbesserung des Arbeits- und Sozialverhaltens (1. bis 4. Klasse). Persen Verlag. ISBN 13: 978-3834432094

(6) Prozessreflexion der ErzieherInnen und Lehrkräfte



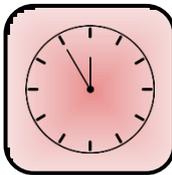
Ständige Reflexion der Programmumsetzung, um immer wieder Anpassungen vornehmen zu können.



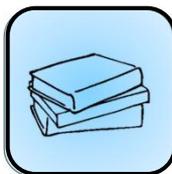
Alle ErzieherInnen und Lehrkräfte mit externer Unterstützung



In Teamsitzungen und Konferenzen wird immer wieder besprochen, was in der Umsetzung der verschiedenen Maßnahmen gut funktioniert und was nicht. Damit werden bereits erreichte Ziele in den Vordergrund gestellt und „Best Practices“ ausgetauscht. Fehlende Informationen und Handwerkszeuge zur erfolgreichen Umsetzung des Programms werden diskutiert. Es werden Einzelmaßnahmen beleuchtet und erörtert, inwiefern Anpassungsbedarf besteht und welche weiteren Maßnahmen ggf. noch implementiert werden müssen.



Etwa alle 6-8 Wochen ein festgesetzter Zeitrahmen innerhalb der Teambesprechungen bzw. Konferenzen.



-

Einrichtungsebene

verbindlich

KiTas & Grundschulen

1.6 Umsetzung *Prozessreflexion*

a) Ziele

- Ständige Reflexion der Programmumsetzung
- Fortlaufende Anpassung von Zielen und Vorgehen

b) Hintergrund

In den vorherigen Bausteinen wurde beschrieben, wie ErzieherInnen und Lehrkräfte in Entscheidungen miteinbezogen werden sollten. Darüber hinaus sollte innerhalb der Kollegien eine ständige Prozessreflexion stattfinden. Hierbei geht es nicht darum, grundlegende Entscheidungen (z.B. über die Einführung eines neuen *PiKS*-Bausteins) zu treffen, sondern darum, die Implementierung des Programms an der eigenen Einrichtung immer wieder kritisch zu beleuchten und zu verbessern. Auf diese Weise ist es möglich, sowohl das eigene Vorgehen als auch die dahinterliegenden Ziele (die gemeinsame Vision) an aktuelle Gegebenheiten und Veränderungen anzupassen.

c) Einführung und Ablauf

Bei Konferenzen und Teamsitzungen innerhalb der Kollegien sollte das Thema *PiKS* und dessen Implementierung regelmäßig als fester Punkt auf der Tagesordnung stehen. Bei der Behandlung dieses Punktes wird zunächst das Positive, bereits Erreichte, hervorgehoben. Es wird betrachtet, wie die Programmumsetzung voranschreitet und was das Team noch an Unterstützung benötigt. Erste Erfolge werden berichtet und es wird ausgetauscht, welche Herangehensweisen sich bewährt haben (Best Practices). Damit können Schwierigkeiten, z.B. in der Umsetzung einzelner Trainings, überwunden werden. Weiterhin wird reflektiert, welche Informationen und Handwerkszeuge die ErzieherInnen und Lehrkräfte zur weiteren Umsetzung des Programms benötigen, welche Einzelmaßnahmen noch in welcher Form angepasst werden müssen und welche weiteren Maßnahmen ggf. implementiert werden. Wie häufig diese Prozessreflexionen stattfinden, bleibt den Einrichtungen überlassen. Zu Beginn der Programm-Einführung sind häufigere (z.B. monatliche) Reflexionen notwendig, als

im weiteren Verlauf. Ausführliche Reflexionen sollten dauerhaft mindestens einmal im Schulhalbjahr erfolgen. Dazwischen empfehlen sich kurze Reflexionen bei Bedarf.

d) Rolle der Programm-ManagerIn

Diese Reflexionen sollten zumindest teilweise mit der Programm-ManagerIn erfolgen. Wie häufig die Programm-ManagerIn dazu gebeten wird, entscheiden die Kollegien selbst. Ihre Anwesenheit ermöglicht eine externe Rückmeldung. Dies ist vorteilhaft, da gerade eine positive Wertschätzung von außen die Motivation und die Mitarbeit aller KollegInnen erhöht. Außerdem kann möglicherweise notwendige Unterstützung direkt bereitgestellt bzw. organisiert werden.

e) Rollen der Einrichtungsleitung und des Kollegiums

Die Einrichtungsleitung hat die Aufgabe, Prozessreflexionen zu regelmäßigen Zeitpunkten und bei Bedarf auf die Tagesordnung der Konferenzen bzw. Teamsitzungen zu setzen. Sie moderiert die Prozessreflexionen und achtet darauf, dass Erfolge berichtet werden, dass alle KollegInnen zu Wort kommen und Bedürfnisse und Bedarfe klar herausgearbeitet werden.

Alle ErzieherInnen und Lehrkräfte nehmen an den Prozessreflexionen teil und bringen ihre eigenen Erfahrungen ein.

f) Rolle der Eltern

Gerade zu den halbjährlichen ausführlichen Reflexionen sollten auch Elternvertretungen dazu kommen. Auch sie können konstruktiv Rückmeldung zu bereits Erreichtem und zu noch zu Leistendem geben. Außerdem können auch sie – stellvertretend für alle Eltern – Rückmeldungen zum Verhalten der Eltern innerhalb des Programms entgegennehmen. So kann von beiden Seiten (Eltern und ErzieherInnen/Lehrkräfte) gegenseitige Wertschätzung ausgesprochen und konstruktive Kritik geübt werden.

g) Rolle der Kinder

Auch die Kinder sollten im Rahmen von Gruppen- bzw. Klassengesprächen immer wieder Gelegenheit erhalten, den aktuellen Programmverlauf zu reflektieren.

Z.B. können sie gefragt werden, wie sich aus ihrer Sicht die Pausensituation verändert hat.

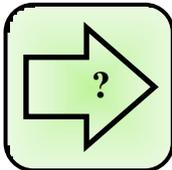
(7) Kollegiale Fallberatung ErzieherInnen und Lehrkräfte



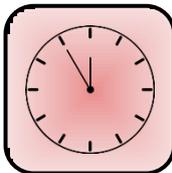
Austausch über Einstellungen und Vorgehensweisen anhand konkreter Fallbeispiele.



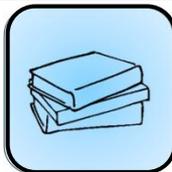
Interessierte ErzieherInnen und Lehrkräfte in selbst organisierten Fallberatungsgruppen



In den Fallberatungsgruppen werden konkrete Fallbeispiele anhand eines festen Schemas besprochen. Die Gruppe entwickelt selbstständig Lösungen zum Umgang mit diesen Situationen, welche sich auf dann auf ähnliche Fälle übertragen lassen.



Je nach Bedarf (z.B. alle 6-8 Wochen) 90-minütiges Treffen der Fallberatungsgruppen.



Leitfaden zur kollegialen Fallberatung (Materialvorlage 4)

Einrichtungsebene

optional

KiTas & Grundschulen

1.7 Umsetzung *Kollegiale Fallberatung*

a) Ziele

- Gegenseitige Unterstützung der KollegInnen
- Austausch über Einstellungen und Vorgehensweisen anhand von Fallbeispielen
- Erarbeiten eines einheitlichen Vorgehens

b) Hintergrund

Im schulischen Alltag sind Lehrkräfte oft allein in ihrer Arbeit. Sie unterrichten als Einzelpersonen und führen alleine SchülerInnen- und Elterngespräche. Der Austausch mit anderen KollegInnen ist jedoch essentiell für die Qualitätssicherung der Arbeit Einzelner. Nur durch Rückmeldung kann das eigene Verhalten umfassend reflektiert und an verschiedene Situationen angepasst werden. Dies ist nicht nur für die Lernerfolge und ganzheitliche Unterstützung der SchülerInnen, sondern auch für die Zufriedenheit und Selbstsicherheit der Lehrkräfte wichtig. Einzelne Situationen mit SchülerInnen oder Eltern werden zwischen KollegInnen im Alltag häufig in Tür-und-Angel-Gesprächen besprochen. In der Regel ermöglicht dies jedoch nur einen kurzen Austausch. Die systematische Betrachtung von Fallbeispielen und die Reflexion über eigenes Verhalten hat im Schulalltag oft wenig Raum. Aus diesem Grund wird von Experten eine externe Supervision für Lehrkräfte gefordert. Diese ist bisher jedoch strukturell kaum verankert und nicht finanziert. Eine Alternative können selbst organisierte kollegiale Fallberatungen sein. Diese benötigen keine externe (und kostenaufwändige) SupervisorIn, sondern können von Lehrkräften eigenständig durchgeführt werden. Aufgrund ihres systematisierten Ablaufs sind sie sehr gut für die Selbst-Reflexion geeignet.

In KiTas arbeiten in der Regel mehrere ErzieherInnen in einer Gruppe. Doch auch hier gibt es wenig systematische Rückmeldungen, so dass ErzieherInnen ebenso von einer kollegialen Fallberatung profitieren können wie Lehrkräfte. Für eine kollegiale Fallberatungsgruppe sollten sich jeweils 5-10 ErzieherInnen oder Lehrkräfte zusammenschließen, die bereit sind, sich in regelmäßigen Abständen

(optimalerweise alle 4-8 Wochen) für etwa 90 Minuten zusammensetzen. Es ist dabei nicht notwendig, dass ein vollzähliges Kollegium teilnimmt. Das Angebot muss für Interessierte offen sein. Bei sehr großer Nachfrage können auch mehrere Fallberatungsgruppen eingerichtet werden, um eine überschaubare Größe der einzelnen Gruppen zu gewährleisten. Auch können KollegInnen aus unterschiedlichen Einrichtungen in einer kollegialen Fallberatungsgruppe zusammen kommen. Allerdings ist es sinnvoll, wenn alle Teilnehmenden einer Gruppe ähnliche Alltagsaufgaben haben – also z.B. alle KiTa-ErzieherInnen sind. Für die Treffen sollte ein ruhiger Raum zur Verfügung stehen.

c) Einführung und Ablauf

In Materialvorlage 4 ist das Schema einer kollegialen Fallberatung abgebildet. Diese Struktur ermöglicht es, innerhalb von 90 Minuten systematisch einen Fall zu besprechen. So ein "Fall" könnte etwa ein konfliktreiches Eltern- oder SchülerInnen-Gespräch sein. Das Gespräch kann sowohl in der Vergangenheit liegen und nachbesprochen werden, oder noch anstehen und vorbesprochen werden. Obwohl an einem konkreten Beispiel gearbeitet wird, geht es auch um die Übertragung auf ähnliche Situationen, denen alle Beteiligten der Fallberatung in Zukunft wahrscheinlich gegenüberstehen werden. Die FallgeberIn hat in der Fallberatung die Möglichkeit, zunächst spontane Eindrücke und Rückmeldungen zu ihrem Fall zu hören. Anschließend werden konkrete Lösungsvorschläge erarbeitet. Eine ModeratorIn und eine ZeitwächterIn achten darauf, dass die verschiedenen Phasen inhaltlich und zeitlich eingehalten werden. Alle Teilnehmenden außer der FallgeberIn nehmen die Rolle von BeraterInnen ein. Ziel ist die gemeinsame Erarbeitung einer Lösung für die Situation der FallgeberIn (z.B. eine konkrete Herangehensweise für ein anstehendes Gespräch). Im Laufe der Besprechung erfolgt oft auch ein Abgleich von Meinungen und Einstellungen untereinander. Die kollegiale Fallberatung ist daher ein Raum für grund-

sätzlichen Austausch und Diskussionen um gemeinsame Werte und Normen.

Die teilnehmenden KollegInnen sollten bereit sein, offen über ihre Schwierigkeiten und Herausforderungen zu sprechen. Auf der anderen Seite sollten sie in der Lage sein, konstruktiv Rückmeldung zu geben und verschiedene Perspektiven einnehmen zu können. In den Treffen selbst übernehmen alle teilnehmenden ErzieherInnen bzw. Lehrkräfte im Wechsel die verschiedenen Rollen (FallgeberIn, ModeratorIn, ZeitwächterIn, BeraterIn). Insbesondere die Rolle der FallgeberIn sollte im Laufe der Zeit alle Gruppenmitglieder einnehmen können.

d) Rolle der Programm-ManagerIn

Die Kollegiale Fallberatung ist als Instrument ohne äußere Unterstützung angelegt. Allerdings sind die Mitglieder einer neuen Fallberatungsgruppe zu Beginn oft unsicher. Das Einhalten des festen Gesprächsschemas kann erst einmal befremdlich wirken. Daher ist es ratsam, dass die Programm-ManagerIn die ersten zwei bis vier Treffen begleitet. In diesen Treffen nimmt sie die Rolle der Modera-

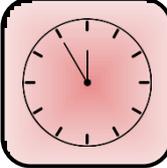
torIn ein und führt an das neue Schema heran. Nach und nach legt die Programm-ManagerIn die Treffen in die Hand der ErzieherInnen oder Lehrkräfte.

e) Rollen der Einrichtungsleitung und des Kollegiums

Die Einrichtungsleitung spielt in der kollegialen Fallberatung in der Regel keine große Rolle. Zentral für das Konzept der Fallberatung ist die Möglichkeit zur Diskussion in einem wertungsfreien Rahmen. Die Teilnahme der Einrichtungsleitung birgt die Gefahr, dass hierarchische Unterschiede zwischen ihr und den KollegInnen das freie Gespräch hemmen. Daher sollte nur in Ausnahmefällen die Einrichtungsleitung Teil der Gruppe sein. Sinnvoll ist ihre Teilnahme aber dann, wenn sie neben ihren Leitungstätigkeiten auch ähnliche Tätigkeiten wie die KollegInnen ausführt (z.B. Unterrichten oder Gruppenalltag in der KiTa) und wenn eine entspannte Beziehung zu allen teilnehmenden KollegInnen gegeben ist.

f) Zum Weiterlesen

Spangler, G. (2005). *Kollegiale Beratung - Das Heilsbronner Modell*. Nürnberg: mabase.

<h2 data-bbox="252 286 890 336">(8) Verbesserte Pausensituation</h2>		
	<p data-bbox="411 454 1394 566">Erleichterung der Umsetzung klarer Regeln zum sozialen Umgang in der Schule und der Entwicklung sozialer Normen. Verbesserung der konsequenten Reaktion auf aggressives Verhalten.</p>	
	<p data-bbox="411 701 1062 739">Alle Lehrkräfte, ggf. einzelne Eltern für alle Kinder</p>	
	<p data-bbox="411 835 1394 1059">Die bisherige Pausensituation wird in einer Konferenz analysiert. Daraus werden Orte identifiziert, in denen oft unbemerkt Aggression und Gewalt unter Kindern stattfindet. Ziel ist keine ständige Kontrolle und Überwachung aller Kinder, sondern eine allgemein sichere Pausenatmosphäre. Für die Planung konkreter Pausenaktivitäten oder eine eventuelle Umgestaltung des Schulhofs können auch Eltern einbezogen werden.</p>	
	<p data-bbox="411 1126 1394 1205">Zeiträumen für Pausenanalyse und Planung von Verbesserungsmöglichkeiten</p>	
	<p data-bbox="411 1350 424 1366">-</p>	

1.8 Umsetzung *Verbesserte Pausensituation*

a) Ziele

- Verbesserung der Spielmöglichkeiten für die Kindern
- Verbesserung der Aufsichtssituation
- Prävention übermäßiger Aggressionen in der Pause

b) Hintergrund

Für die Umsetzung klarer Regeln zum sozialen Umgang an einer Schule und für die Entwicklung sozialer Normen, welche Aggression als nicht-angemessene Reaktion einstufen, ist eine konsequente Reaktion auf aggressives Verhalten notwendig. Aggressives Verhalten unter Kindern findet häufig in den Pausen auf dem Schulhof statt. Lehrkräfte intervenieren dabei nicht immer. Das Nicht-Eingreifen von Erwachsenen kann von den Kindern als stillschweigende Zustimmung empfunden werden. Daher ist es sinnvoll, die Beaufsichtigungssituation in Pausen zu analysieren und ggf. umzustrukturieren. Ziel einer solchen Analyse ist es, Situationen zu verhindern, die aggressives Verhalten begünstigen. Dies bedeutet keine ständige Kontrolle aller Tätigkeiten der Kinder. Es sollten jedoch Orte und Ecken auf dem Pausengelände identifiziert werden, in denen häufig aggressives Verhalten auftritt, das von Lehrkräften unbemerkt bleibt. Auch die Spielmöglichkeiten in der Pause sollten genau betrachtet und ggf. verbessert werden. Durch Langeweile, wenige attraktive Spielmöglichkeiten oder Spielmöglichkeiten, die unter vielen Kindern geteilt werden müssen, kann aggressives Verhalten ausgelöst werden. Durch strukturiert angeleitete Spiele in der Pause, z.B. Fußball spielen nach bestimmten Regeln, lassen sich dagegen Aggressionen unter Kindern reduzieren.

c) Einführung und Ablauf

Zur Analyse und Optimierung der Pausensituation sollte zunächst ein Treffen von 1,5 – 2 Stunden veranschlagt werden, an dem sich alle Mitglieder des Schulkollegiums und die Elternvertretung zusammensetzen. Hierbei sollte besprochen werden, wie die aktuelle Situation auf dem Pausengelände zu beurtei-

len ist. Dies kann anhand folgender Leitfragen geschehen:

- „*Wo sind die kritischen Orte auf dem Schulhof?*“
- „*Was erschwert möglicherweise die Pausenaufsicht?*“
- „*Wie sind die Spielmöglichkeiten der Kinder zu beurteilen?*“

Nach dieser Analyse wird die Pausensituation zum einen bezüglich der Pausenaufsicht optimiert. Ziel ist es, die Aufsicht an Orten und Ecken, in denen gehäuft aggressives Verhalten auftritt, zu intensivieren. Zum anderen werden die Spielmöglichkeiten in der Pause diskutiert. Es werden sowohl Räumlichkeiten und fest installierte Geräte, als auch Einzelnes, ggf. ausleihbares Spielzeug betrachtet. Anschließend sollten Optimierungsmöglichkeiten diskutiert werden.

Einmal jährlich (bei Bedarf häufiger) sollte die Pausensituation mit dem Kollegium erneut kurz reflektiert werden, um weitere Optimierungsmöglichkeiten zu erkennen. Dies kann z.B. im Rahmen einer bestehenden Konferenz geschehen.

d) Rolle der Programm-ManagerIn

Die Programm-ManagerIn regt die Reflexion der Pausensituation an. Auf Wunsch der Kollegien ist sie bei dieser Reflexion anwesend und bringt eigene Ideen und Erfahrungen ein.

e) Rollen der Einrichtungsleitung und des Kollegiums

Die erste Diskussion zur Verbesserung der Pausendiskussion sollte mit allen KollegInnen stattfinden. Anschließend ist es jedoch effizienter, wenn sich eine Gruppe interessierter Personen im Kollegium findet, die sich hauptsächlich mit dieser Thematik befassen. Diese Gruppe berichtet dann in allgemeinen Konferenzen von ihren Ergebnissen. Die Organisation dieser „Pausengruppe“ kann auch, statt von der Einrichtungsleitung, von einer Lehrkraft übernommen werden. Auf diese Weise werden Verantwortlichkeiten und Ressourcen sinnvoll verteilt.

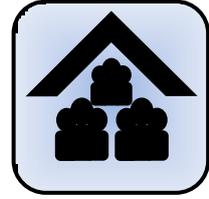
f) Rolle der Eltern

Für die Gestaltung des Pausenhofs und zur Optimierung von Spielmöglichkeiten können auch die Eltern miteinbezogen werden. Interessierte Eltern können auch Teil der o.g. „Pausengruppe“ sein.

g) Rolle der Kinder

Idealerweise tragen auch die Kinder selbst mit Ideen bei. Dies kann z.B. in einzelnen Klassengesprächen geschehen, deren Ergebnisse anschließend zusammengetragen werden. Oder es wird ein Kindertreffen zu dem Thema veranschlagt, an dem alle interessierten SchülerInnen freiwillig teilnehmen können.

(9) Umgang mit Mobbing: „No-Blame-Approach“



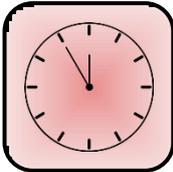
Auflösung von Mobbing-Konstellationen und Verantwortungsübernahme durch die TäterInnen. Re-Integration in Klassengemeinschaft.



Ausgebildete No-Blame-Lehrkräfte oder außenstehende Personen (z.B. SchulsozialarbeiterIn) für betroffene Kinder



Zur Unterstützung eines Mobbing-Opfers wird, unter Anleitung, eine UnterstützerInnen-Gruppe aus MitschülerInnen gegründet. In regelmäßigen Treffen werden in dieser Gruppe konkrete Maßnahmen besprochen, die dem betroffenen Kind bei der Integration in die Klassengemeinschaft helfen.



Mehrere getrennte Treffen mit Opfer und UnterstützerInnen-Gruppe



-

Einrichtungsebene

optional

nur Grundschulen

1.9 Umsetzung *No-Blame Approach*

a) Ziele

- Bilden einer UnterstützerInnen-Gruppe für Mobbing-Opfer
- Re-Integration des Mobbing-Opfers in Klassengemeinschaft
- Verantwortungsübernahme durch die TäterInnen

b) Hintergrund

Auf Regelverstöße und übermäßig aggressive bzw. gewalttätige Verhaltensweisen sollte direkt und konsequent reagiert werden. Schwierig ist eine angemessene Reaktion auf komplexe Konfliktsituationen, wie z.B. Mobbing. Beim Mobbing (bzw. Bullying) werden einzelne Kinder regelmäßig und systematisch Opfer von aggressivem Verhalten Anderer. Oft besteht diese Aggression in systematischem Ausschluss von Teilhabe und Informationen oder in übler Nachrede Dritten gegenüber. In diesen Fällen ist ein gesondertes Vorgehen angezeigt. Lehrkräfte reagieren auf solche Situationen oft mit der Konfrontation und Sanktionierung der vermeintlichen TäterInnen. Allerdings führen solche Beschuldigungen und Bestrafungen häufig nicht zum gewünschten Ergebnis: Statt das Mobbing zu beenden, wenden TäterInnen nach einer Sanktionierung eher verdecktere Strategien an und setzen das Opfer unter Druck, nichts mehr von den Vorfällen zu berichten. In solchen Situationen empfiehlt sich als Alternative zur Sanktionierung der TäterInnen, den Fokus auf die Unterstützung für das Opfer zu richten und die TäterInnen dabei konstruktiv miteinzubeziehen. Dies kann im Rahmen des *No-Blame-Approachs* geschehen. In diesem Ansatz geht es darum, TäterInnen dazu zu bringen, Empathie für das Opfer zu empfinden. Dies soll dazu führen, dass sie von sich aus ihr Fehlverhalten erkennen und in der Folge ändern. Weiterhin wird den TäterInnen in diesem Ansatz eine positive Alternativrolle, nämlich die der UnterstützerIn, zugewiesen.

Zudem ist es in der Praxis häufig so, dass nicht einige Kinder ausschließlich TäterInnen und andere ausschließlich Opfer sind. Häufig zeigen auch die Opfer auffällige Verhaltenswei-

sen – ob diese nur Konsequenzen des Bullying sind, lässt sich meist schwer bestimmen. Auch bei nicht-eindeutiger Zuordenbarkeit zu Täter- oder Opfer-Rollen funktioniert der *No-Blame-Approach*, da er ohne eine klare Benennung diese Rollen auskommt.

Für den *No-Blame-Approach* liegt ein ausführliches und praxisnahes Manual zur Durchführung vor (s.u.). Fortbildungen zu dem Ansatz werden von verschiedenen Institutionen angeboten.³⁴ Der Ansatz ist für Lehrkräfte also gut umsetzbar.

c) Einführung und Ablauf

Erfährt eine Klassenlehrkraft von einem Mobbing-Vorfall in ihrer Klasse, sollte sie zunächst mit dem betroffenen Kind reden. Stellt sich dabei heraus, dass es tatsächlich regelmäßige und systematische Angriffe gegen sich selbst durch andere Kinder wahrnimmt, kann das weitere Vorgehen im Sinne des *No-Blame-Approachs* sinnvoll sein. Allerdings gibt es auch Mobbing-Situationen, in denen der Konflikt schon weit eskaliert ist. Dies ist z.B. häufig der Fall, wenn bereits Eltern beider Seiten involviert und ebenfalls in einen gegenseitigen Konflikt verwickelt sind. In diesem Fall ist eine Lösung auf der Ebene der Kinder häufig nicht mehr wirksam.

Im *No-Blame-Approach* wird dem von Mobbing betroffenen Kind zunächst der Ansatz erläutert und es wird gefragt, ob es mit der Bildung einer UnterstützerInnen-Gruppe einverstanden ist. Ist dies der Fall, bittet die Klassenlehrkraft um die Unterstützung einer entsprechend fortgebildeten Person (KollegIn, SchulsozialarbeiterIn, SchulpsychologIn). Gemeinsam wird eine UnterstützerInnen-Gruppe aus 5-6 Kindern zusammengestellt. Die Gruppe sollte bestehen aus Kindern, die das Mobbing aktiv ausüben, Kindern, die eine neutrale

³⁴ Auf <http://www.no-blame-approach.de/> finden sich Hinweise zu aktuellen Fortbildungsterminen in verschiedenen Städten.

Haltung gegenüber dem von Mobbing betroffenen Kind haben, und Kindern, die eine positive Beziehung zu dem Opfer haben. Die Klassenlehrkraft und die fortgebildete Person führen gemeinsam ein erstes Gespräch mit der UnterstützerInnen-Gruppe. Darin wird erläutert, dass das von Mobbing betroffene Kind Schwierigkeiten hat und Unterstützung benötigt. Dabei sollten jegliche Arten von Schuldzuweisungen unterbleiben - weder sollten die TäterInnen beschuldigt werden, noch sollten die TäterInnen das Opfer beschuldigen, um sich selbst zu verteidigen. Es wird deutlich gemacht, dass es um eine konstruktive gemeinsame Konfliktlösung geht. Hierzu werden mit der UnterstützerInnen-Gruppe konkrete Maßnahmen erarbeitet, wie dem Opfer im Schulalltag geholfen werden kann (z.B. in der Pause zum Spiel hinzuholen). Jedes Mitglied der UnterstützerInnen-Gruppe sollte Vorschläge einbringen und sich selbst für die Umsetzung einzelner Vorschläge verantwortlich zeigen. Das betroffene Kind weiß von der UnterstützerInnen-Gruppe aber nicht, welche konkreten Maßnahmen vereinbart wurden. In den folgenden Wochen und Monaten sollten immer wieder getrennte Gespräche mit Opfer und der UnterstützerInnen-Gruppe stattfinden, um herauszufinden, an welchen Stellen Verbesserungen auftreten und an welchen Stellen noch weitere Unterstützungsmaßnahmen nötig sind.

d) Rolle der Programm-ManagerIn

Für die tatsächliche Anwendung des *No-Blame-Approach* spielt die Programm-

ManagerIn eine untergeordnete Rolle. Sie verdeutlicht im Voraus die Vorteile dieser Herangehensweise und organisiert Fortbildungen zu dem Thema. Wenn die Programm-ManagerIn sich selbst mit dem Ansatz auskennt, kann sie die Lehrkräfte im Verlauf zu auftretenden Fragen beraten.

e) Rollen der Einrichtungsleitung und des Kollegiums

Auch die Einrichtungsleitung hat für den *No-Blame-Approach* lediglich eine anstoßende Rolle. Durchgeführt wird der Ansatz von den entsprechend fortgebildeten KollegInnen.

f) Rolle der Eltern

Eltern sollten über den *No-Blame-Approach* informiert werden, sich aber - insbesondere in akuten Konfliktsituationen - heraushalten. Sie können ihre Kinder in Gesprächen zuhause dabei unterstützen, eine konstruktive Sichtweise auf die Situation einzunehmen. Hierbei sollte besonders die Differenzierung von Opfer und Täter vermieden und der Fokus auf eine konstruktive gemeinsame Lösung gelenkt werden.

g) Rolle der Kinder

Einzelne, am Mobbing-Vorfall beteiligte Kinder (s.o.), nehmen im *No-Blame-Approach* die Rollen von UnterstützerInnen ein. Die restlichen Kinder der Klasse sind nicht involviert.

h) Zum Weiterlesen

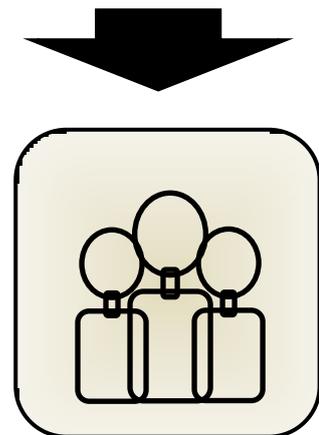
Blum, H., & Beck, D. (2014). *No Blame Approach – Mobbing-Intervention in der Schule: Praxishandbuch*. Köln: fairaend.

Gruppen-/Klassenebene

Maßnahmen, die bei Gruppen bzw. Klassen (inkl. beteiligten ErzieherInnen und Lehrkräften) ansetzen.

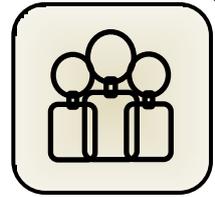
(1)	Fortbildung von ErzieherInnen und Lehrkräften	verbindlich	KiTas & Grundschulen
(2)	Gemeinsame Gruppen-/ Klassenregeln	verbindlich	KiTas & Grundschulen
(3)	Klassenrat	optional	nur Grundschulen
(4)	Kooperatives Lernen	optional	nur Grundschulen

Der direkte soziale Bezugspunkt Gleichaltriger ist für Kinder meist ihre KiTa-Gruppe bzw. Klasse. Die Wahrscheinlichkeit für Aggression unter Kindern ist höher, wenn diese durch Gleichaltrige geduldet oder sogar verstärkt wird. Im Gegensatz dazu ist die psychosoziale Bewältigung von Opfern von Aggression besser, wenn diese sich durch eine gute Klassengemeinschaft unterstützt fühlen.³⁵ Mit den Bausteinen auf der Gruppen-/Klassenebene setzt PiKS an diesem Punkt an. Da ErzieherInnen und Lehrkräfte viel dazu beitragen, wie sich die Beziehungen zwischen Kindern entwickeln, sind sie entscheidende Wirkfaktoren auf der Gruppen- bzw. Klassenebene.



³⁵ Saarento et al. (2015)

(1) Fortbildung von ErzieherInnen und Lehrkräften



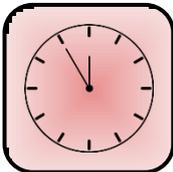
Vermittlung von spezifischen Fertigkeiten zur Umsetzung einzelner Programmbausteine



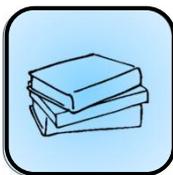
Programm-ManagerIn/Externe Anbieter für alle ErzieherInnen und Lehrkräfte



Innerhalb der Einrichtungen und gemeinsam mit mehreren Einrichtungen werden Fortbildungen für spezifische Themen organisiert. Zu Beginn der Programmumsetzung sollten sich diese mit allgemeinen Thematiken wie dem eigenen Umgang mit Emotionen und Konflikten beschäftigen, im weiteren Programmverlauf erfolgen Fortbildungen zu einzelnen Bausteinen wie z.B. sozial-emotionales Kompetenztraining, Klassenrat.



Fortbildungstermine



Ablaufplan Pädagogischer Tag (Materialvorlage 1)

Gruppen-/Klassenebene

verbindlich

KiTas & Grundschulen

2.1 Umsetzung *Fortbildung von ErzieherInnen und Lehrkräften*

a) Ziele

- Vermittlung spezifischer Fertigkeiten zur Umsetzung einzelner Programmbausteine

b) Hintergrund

ErzieherInnen und Lehrkräfte sind für positive Veränderungen im Rahmen von Gewaltpräventionsprogrammen zentral. Sie tragen wesentlich dazu bei, dass Kinder soziale Werte, emotionale Kompetenzen und positive Einstellungen gegenüber ihren Mitschülern erwerben. Besonders für die Beziehung zwischen Kindern innerhalb einer Gruppe/Klasse spielen die Einstellung und das Verhalten von ErzieherInnen und Lehrkräften eine große Rolle. Sollen Präventionsprogramme umgesetzt werden, ist es daher wichtig, ErzieherInnen und Lehrkräfte entsprechend zu schulen. Ziel sind eine umfassende Vermittlung von Fertigkeiten und die Reflexion der eigenen Einstellung. Die Fortbildung von ErzieherInnen und Lehrkräfte im Umgang mit Emotionen und Konflikten kann die sozialen Kompetenzen und die Entwicklung von Normen von Kindern positiv beeinflussen. Außerdem wird durch Fortbildungen im Rahmen von *PiKS* das eigene Kompetenzerleben erhöht, und das Engagement für die Umsetzung eines Programms steigt.

c) Einführung und Ablauf

Fortbildungen zu spezifischen Themen können zu verschiedenen Zeitpunkten stattfinden. Verbindlich für alle Kollegien ist ein Pädagogischer Tag zu den Themen Aggression und Gewaltprävention zu Beginn der Programmeinführung von *PiKS*. Hierin werden den ErzieherInnen und Lehrkräften zunächst einige theoretische Grundlagen zu den Themen Aggression und Gewalt unter Kindern vermittelt, die anschließend diskutiert und auf den Arbeitsalltag der TeilnehmerInnen übertragen werden. Außerdem ist eine Fortbildung zum einzuführenden Training sozial-emotionaler Kompetenzen notwendig. Neben diesen beiden Fortbildungen, die zu Programmbeginn verbindlich für alle ErzieherInnen und Lehrkräfte sind, können im Verlauf des Programms weitere freiwillige Fortbildungen

erfolgen. Sinnvoll sind Fortbildungen im Zusammenhang mit der Einführung weiterer Bausteine, wie z.B. Klassenrat. Es ist aber auch möglich, dass einzelne KollegInnen an Fortbildungen teilnehmen, an denen sie spezifisches Interesse haben. Der Vorteil von Fortbildungen mit einem kompletten Kollegium ist, dass Ansätze einzelner ErzieherInnen bzw. Lehrkräfte direkt in der Fortbildung untereinander abgestimmt werden können. Fortbildungen, die für KollegInnen verschiedener KiTas und Grundschulen gemeinsam organisiert werden, können den Kontakt zwischen den Einrichtungen fördern. Dadurch wird auch die in *PiKS* verankerte Zusammenarbeit zwischen KiTas und Grundschulen weiter gestärkt.

d) Rolle der Programm-ManagerIn

Die Programm-ManagerIn ist zuständig für die Organisation der ersten beiden verbindlichen Fortbildungen. Den Pädagogischen Tag in allen Kollegien moderiert sie selbst – ein möglicher Ablaufplan findet sich in Materialvorlage 1. Neben einer allgemeinen Einführung in das Thema werden auf diesem Pädagogischen Tag bereits vorhandene Maßnahmen an einer Einrichtung koordiniert (s.o.) und eine gemeinsame Vision (s.o.) erarbeitet. Für die Fortbildung zum Training sozial-emotionaler Kompetenzen lädt die Programm-ManagerIn externe FortbildungsleiterInnen ein. Fortbildungen zu weiteren Themen bietet sie auf Wunsch der Kollegien oder einzelner ErzieherInnen/Lehrkräfte an bzw. recherchiert hierfür externe Fortbildungsmöglichkeiten.

e) Rollen der Einrichtungsleitung und des Kollegiums

Die Organisation der Fortbildungen erfolgt in enger Absprache mit der Einrichtungsleitung. Diese kann einschätzen, an welchen Stellen im Kollegium besonderer Bedarf besteht. Sie motiviert die ErzieherInnen bzw. Lehrkräfte außerdem, im Verlauf des Programms an weiteren Fortbildungen teilzunehmen. Hierfür stellt sie die entsprechenden Personen frei. Alle ErzieherInnen und Lehrkräfte nehmen verbindlich an den beiden o.g. anfänglichen Fortbildungen teil. Im Verlauf des Programms

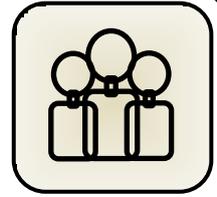
nehmen sie eigeninitiativ an weiteren Fortbildungen teil, die sie jeweils interessieren.

f) Rolle der Eltern

Die Eltern spielen für die Fortbildungen der ErzieherInnen und Lehrkräfte keine Rolle.

g) Rolle der Kinder

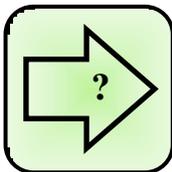
Die Kinder spielen für die Fortbildungen der ErzieherInnen und Lehrkräfte keine Rolle.

(2) Gemeinsame Gruppen-/Klassenregeln

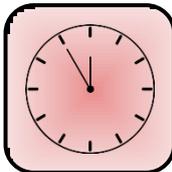
Erstellung und Anwendung klarer Regel zum sozialen Umgang innerhalb einer Gruppe bzw. Klasse. Wenn möglich Vereinheitlichung der Regeln innerhalb einer Einrichtung.



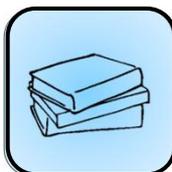
Alle ErzieherInnen und Lehrkräfte mit den Kindern ihrer Gruppe bzw. Klasse



Die Gruppen-ErzieherIn bzw. Klassenlehrkraft erarbeitet gemeinsam mit den Kindern gemeinsame Regeln zum sozialen Umgang miteinander. Die Miteinbeziehung der Kinder erfolgt dabei altersgemäß. Die Einhaltung von Regeln sollte verstärkt werden. Bei Regelverstößen sollten allen ErzieherInnen bzw. Lehrkräfte die gleichen Konsequenzen folgen lassen.



Zeit in der Gruppen- bzw. Klassensituation zur Regelerstellung und -visualisierung (z.B. im KiTa-Morgenkreis oder in der Klassenstunde).



Beispielhafte Klassenregeln (Materialvorlage 5).

2.2 Umsetzung *Gemeinsame Gruppen-/Klassenregeln*

a) Ziele

- Erarbeitung von Regeln zum sozialen Miteinander in jeder Gruppe/Klasse
- Vereinheitlichung der Regeln aller Gruppen/Klassen innerhalb einer KiTa/Schule
- Klarheit herstellen über erwünschtes und unerwünschtes Verhalten bei allen Kindern, ErzieherInnen und Lehrkräfte einer Einrichtung

b) Hintergrund

Ein Ziel von *PIKS* ist die Erstellung und das Durchsetzen klarer Regeln an einer Einrichtung. Hierfür ist der erste Schritt die Erstellung von Regeln innerhalb einer Gruppe bzw. Klasse. Wenn ErzieherInnen bzw. Lehrkräfte die Regeln in der Gruppe bzw. Klasse und die damit verbundenen Erwartungen an das Verhalten der Kinder deutlich machen, kann aggressives Verhalten von Kindern verringert werden. Außerhalb der Gruppe/Klasse gibt es darüber hinaus Gelegenheiten, zu denen alle Kinder einer Einrichtung zusammentreffen. Dies ist in der Schule vor allem in der Pause und auf dem Schulweg der Fall. Nur wenn auch zwischen den verschiedenen Gruppen/Klassen Einheitlichkeit in Bezug auf die Regeln gegeben ist, haben die Kinder Sicherheit, welches Verhalten erwünscht ist und welches nicht. Es fällt ihnen entsprechend leichter, positives Alternativverhalten zu Aggression zu zeigen. Auch für ErzieherInnen und Lehrkräfte werden Unsicherheiten beseitigt, wenn es eindeutige Regeln an einer gesamten KiTa bzw. Schule gibt, auf die sie sich berufen können. Wünschenswert ist auch die Vereinheitlichung von Regeln über Einrichtungen hinaus, sodass Kinder auch beim Übergang von der KiTa in die Schule eine Regelsicherheit erleben. Allerdings ist dies in der Praxis schwer zu erreichen. Die Regeln an den verschiedenen Einrichtungen sollten allerdings auf dem gleichen Verständnis zum angemessenen Umgang mit Konflikten (s.o.) beruhen.

c) Einführung und Ablauf

Gruppen- bzw. Klassenregeln sind individuell gestaltet und auf die Situation vor Ort ange-

passt. Bei ihrer Erstellung werden die Kinder altersgemäß miteinbezogen, damit sie mitteilen können, was ihnen inhaltlich wichtig ist. Die Formulierung der Regeln sollte durch die ErzieherIn/Lehrkraft erfolgen. Folgende Punkte sollten beachtet werden:

- Regeln sollten knapp und altersangemessen verständlich formuliert sein.
- Nicht zu viele Regeln: Drei bis sechs Regeln sind genug.
- Regeln sollten nicht abstrakt sein (z.B. „nett zu einander sein“), sondern konkretes Verhalten beschreiben (z.B. „freundlich mit Anderen reden“).
- Regeln sollten möglichst positiv formuliert sein (z.B. „Wir helfen Anderen, wenn sie Hilfe brauchen“).

Schön ist auch eine Visualisierung der Regeln im Gruppen- bzw. Klassenraum. In der KiTa kann dies z.B. durch selbst erstellte Fotos der Kinder geschehen. In der Grundschule können die Regeln aufgeschrieben und mit kleinen Symbolen verdeutlicht werden. Die Umsetzung dieser Regeln funktioniert besonders gut, wenn die Regeleinhaltung positiv beachtet und verstärkt wird (z.B. „Super Carlotta, wie du Achmed zugehört hast“). Bei Regelverstößen sollten alle ErzieherInnen/Lehrkräfte in einer Gruppe bzw. Klasse gleiche Konsequenzen folgen lassen (z.B. „beim Anderen entschuldigen“). Wichtig ist dabei, dass deutlich wird, dass nicht ein Kind an sich, sondern sein Verhalten sanktioniert wird. Sinnvoller als unverbundene Strafen (z.B. „Regeln dreimal abschreiben“) sind Hilfen zur Regeleinhaltung (z.B. Auszeit von der Klassensituation, um sich zu beruhigen). Alle Regeln sollten regelmäßig besprochen werden und auch den Eltern zugänglich sein. Beispielhafte allgemeine Klassenregeln finden sich in Materialvorlage 5.

d) Rolle der Programm-ManagerIn

Die Programm-ManagerIn unterstützt bei der Formulierung der Regeln. Sie achtet darauf, dass die o.g. Anforderungen an diese Regeln erfüllt sind. Insbesondere die positive Formulierung von Regeln stellt häufig eine große

Herausforderung dar. Durch regelmäßiges Nachfragen unterstützt die Programm-ManagerIn bei der Vereinheitlichung von Regeln innerhalb einer Einrichtung. Bei der Suche nach angemessenen Konsequenzen auf Regelverstöße bringt die Programm-ManagerIn ihr pädagogisch-fachliches Wissen ein.

e) Rollen der Einrichtungsleitung und des Kollegiums

Die Einrichtungsleitung achtet darauf, dass zwischen den Gruppen bzw. Klassen eine Vereinheitlichung von Regeln erfolgt. Alle ErzieherInnen und Lehrkräfte arbeiten hieran mit. Außerdem sind sie dafür verantwortlich, innerhalb ihrer Gruppe/Klasse die Regeln mit Kindern zu besprechen und deren Ideen in die Diskussion einzubringen. Sie haben die Aufgabe, die vereinbarten Regeln allen Beteiligten zugänglich zu machen. Dazu gehören die Visualisierung der Regeln für die Kinder und die Weitergabe an die Eltern (z.B. in einem entsprechenden Elternbrief). Durch positives Verstärken von Regeleinhaltung und klare Reaktionen auf Regelverstöße, fördern sie die Einhaltung der Regeln im Alltag.

f) Rolle der Eltern

Die Eltern sollten über die Regeln in der Gruppe/Klasse bzw. Gesamteinrichtung informiert werden. Bei Ihrer Erstellung spielen sie keine Rolle.

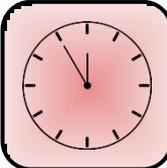
g) Rolle der Kinder

Die Kinder werden im Gruppen-/Klassenkontext in die Erstellung der Regeln miteinbezogen. Sie können eigene Ideen einbringen. Auch an der Visualisierung der Regeln können sie beteiligt werden, z.B. durch das Stellen von Fotos.

h) Zum Weiterlesen

Grüner, T., Hilt, F., & Tilp, C. (2014). *Bei STOPP ist Schluss!: Werte und Regeln vermitteln*. Hamburg: Persen.

Redaktionsteam Verlag an der Ruhr (2013). *Unsere Klassenrituale. 72 Bild- und Textkarten zum individuellen Kombinieren*. Verlag an der Ruhr. ISBN-13: 978-3834624352

	<h3>(3) Klassenrat</h3>
	<p>Kinder lernen, Konflikte untereinander eigenständig im Klassenverbund zu lösen. Förderung von Sozial- und Konfliktlösekompetenzen.</p>
	<p>Alle Kinder einer Klasse selbstständig mit Unterstützung durch die Klassenlehrkraft</p>
	<p>Aktuelle Themen und Konflikte der Kinder können in der regelmäßigen Klassenratsstunde besprochen werden. Dies geschieht anhand einer festen Struktur, nach klaren Kommunikations- und Moderationsregeln durch die Kinder selbst. Der Schwerpunkt liegt auf dem Hervorheben von Positivem und der konstruktiven Lösung von Konflikten. Die Lehrkraft nimmt keine aktive Rolle ein.</p>
	<p>Fortbildung der Klassenlehrkraft. Eine Schulstunde wöchentlich in jeder Klasse.</p>
	<p>-</p>

Gruppen-/Klassenebene

optional

nur Grundschulen

2.3 Umsetzung *Klassenrat*

a) Ziele

- Kinder lösen Konflikte untereinander eigenständig im Klassenverbund
- Förderung von Sozial- und Konfliktlösekompetenzen
- Förderung demokratischer Partizipation der Kinder

b) Hintergrund

Durch *PiKS* sollen sozial-emotionale Kompetenzen von Kindern gefördert werden. Dabei ist es für die Kinder wichtig zu lernen, wie sie mit konkreten Konfliktsituationen im Alltag umgehen können. Eine strukturierte Möglichkeit, sozial kompetentes Verhalten zu erproben, ist eine regelmäßig stattfindende Stunde, in der aktuelle Themen der Kinder besprochen und Konflikte geklärt werden können. Diese Stunde sollte einem bestimmten Schema folgen, wie z.B. beim Konzept des wöchentlichen Klassenrats, in dem Kinder eigenständig untereinander ihre Konflikte klären können.

c) Einführung und Ablauf

Während des Klassenrats können alle Kinder ihre Anliegen einbringen. Die Besprechung dieser Anliegen erfolgt anhand klarer Kommunikations- und Moderationsregeln. Aus ihren eigenen Reihen verteilen die Kinder die Rollen ZeitwächterIn, ModeratorIn, ProtokollantIn und RegelwächterIn. Das Vorgehen erfordert etwas Übung und sollte daher regelmäßig umgesetzt und nach und nach erprobt werden. Kindern ab der zweiten Klasse gelingt es nach einer gewissen Übungszeit schon sehr gut, die Sitzungen selbst zu organisieren und die Lösung ihrer Konflikte selbst in die Hand zu nehmen. Zusätzlich bietet der Klassenrat für Kinder die Möglichkeit, sich an klassenübergreifenden Diskussionen zu beteiligen. Z.B. kann im Klassenrat eine Regelung zur Nutzung des Fußballplatzes in der Pause getroffen werden, anstatt dass diese von den Lehrkräften vorgegeben wird. Dies erhöht die Akzeptanz und somit die Einhaltung der Regelung durch die Kinder.

Die Methode des Klassenrats ist für Schulkinder konzipiert. Jüngeren Kindern fällt die Me-

thode wahrscheinlich schwer. Allerdings können Elemente des Klassenrats auch in der KiTa umgesetzt werden, indem z.B. mit den Kindern im Gruppenkreis besprochen wird, was an dem Tag unternommen wird. Dies stellt bereits eine einfache Form aktiver Teilhabe durch die Kinder dar.

d) Rolle der Programm-ManagerIn

Die Programm-ManagerIn hat beim Klassenrat lediglich die Rolle des Anstoßes. Sie organisiert entsprechende Fortbildungen und unterstützt die anleitenden Lehrkräfte. Durch regelmäßiges Nachfragen kann sie sicherstellen, dass der Klassenrat tatsächlich wöchentlich durchgeführt wird und nicht zugunsten zusätzlichen Unterrichts o.ä. ausfällt.

e) Rollen der Einrichtungsleitung und des Kollegiums

Entschließt sich eine Schule, in allen Klassen den Klassenrat einzuführen, muss in jeder Klasse eine feste Wochenstunde dafür zur Verfügung gestellt werden. Dies organisiert die Einrichtungsleitung. Auch sie sollte die kontinuierliche Durchführung des Klassenrats in allen Klassen überwachen. Vor Einführung nehmen alle Klassenlehrkräfte an einer Fortbildung teil. Um seine positiven Effekte vollständig entfalten zu können, ist es wichtig, dass er tatsächlich in seiner strukturierten Form (mit Regeln und Rollenvergabe) durchgeführt wird und nicht einfach als eine offene "Klassenlehrerstunde" durchgeführt wird. Für die umfassende Umsetzung sind die Klassenlehrkräfte verantwortlich.

f) Rolle der Eltern

Die Eltern spielen für die Umsetzung des Klassenrats keine entscheidende Rolle. Sie sollten jedoch in Elternabenden über die Grundsätze und Abläufe der Methode informiert werden.

g) Rolle der Kinder

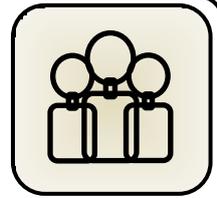
Für den Baustein des Klassenrats spielen die Kinder die entscheidende Rolle. Sie moderieren diese Zeit selbst. Ihnen sollte deutlich werden, welche Möglichkeiten der eigenen Beteiligung sie in der Klassenratsstunde haben. Das soll sie darin bestärken, sich auch in

anderen Situationen für ihre eigene Meinung einzusetzen.

h) Zum Weiterlesen

Friedrichs, B. (2009). *Praxisbuch Klassenrat: Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen*. Weinheim: Beltz.

Blum, E., & Blum, H. J. (2012). *Der Klassenrat: Ziele, Vorteile, Organisation*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

(4) Kooperatives Lernen

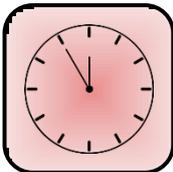
Verbesserung der Beziehung zwischen Kindern und Abbau von Vorurteilen.



Klassen-Lehrkräfte für alle Kinder einer Klasse



Gemeinsames Arbeiten und gegenseitige Unterstützung der Kinder in Kleingruppen von zwei bis maximal vier Personen. Wichtig ist, dass die Methode strukturiert angewandt wird. Für die Umsetzung ist eine vertiefte Fortbildung Voraussetzung.



Fortbildung der Klassenlehrkraft.
Zu Beginn Zeit zur Einführung der Methode einkalkulieren.



Material wird in Fortbildungen zur Verfügung gestellt.

Gruppen-/Klassenebene

optional

nur Grundschulen

2.4 Umsetzung *Kooperatives Lernen*

a) Ziele

- Verbesserung der Beziehungen unter den Kindern
- Abbau von Vorurteilen gegenüber einzelnen Gruppen
- Förderung sozialer Kompetenzen

b) Hintergrund

Ein positiver Umgang zwischen Kindern sollte in *PiKS* nicht nur durch die theoretische Vermittlung von Regeln einerseits und sozial kompetentem Verhalten andererseits erfolgen. Eine Möglichkeit, soziales Miteinander im alltäglichen Unterrichtsgeschehen zu fördern, ist das *Kooperative Lernen*. Wird es umfassend umgesetzt, lassen sich positive Effekte in verschiedenen Bereichen nachweisen, die im Zusammenhang mit Gewaltprävention stehen, z.B. zunehmende soziale Kompetenzen, höhere Empathie und Perspektivübernahme sowie eine Verbesserung von sozialen Beziehungen in der Klasse. Insbesondere der Abbau von Vorurteilen gegenüber einzelnen Gruppen, wie etwa Kindern mit Migrationshintergrund, ist belegt. Auch darüber hinaus gibt es Effekte in Bezug auf Anstrengungsbereitschaft und schulische Leistungen.

c) Einführung und Ablauf

Kooperatives Lernen bedeutet gemeinsames Arbeiten und gegenseitige Unterstützung der Schüler in Kleingruppen von zwei bis maximal vier Kindern. Diese Kleingruppen bleiben über einen längeren Zeitraum bestehen. Zielführend ist die Methode vor allem dann, wenn sie strukturiert und anhand bestimmter Kriterien erfolgt, wie z.B. bei dem Learning-Together-Ansatz von Johnson und Johnson.³⁶ Die Basiselemente dieses Ansatzes sind:

- Positive Interpendenz: Durch gemeinsame Aufgaben sind die Schüler einer Kleingruppe positiv voneinander abhängig.
- Individuelle Verantwortlichkeit: Durch die kleine Gruppengröße ist es nicht möglich,

sich im Schatten der Gruppenarbeit auszuruhen. Jeder einzelne muss etwas beitragen und muss über das Gruppenergebnis berichten können.

- Direkte Interaktion: Aufgaben sollten so gestaltet sein, dass zur Lösung ein echter Austausch zwischen den Gruppenmitgliedern nötig ist.
- Soziale Kompetenzen: Um in der Gruppenarbeit auftretende Konflikte konstruktiv zu lösen, sollten die Schüler im Rahmen des *Kooperativen Lernens* auch ein Training sozialer Kompetenzen erhalten (dies geschieht im Rahmen von *PiKS* bereits).
- Gruppenreflexion: Durch Analyse der Interaktion in der Gruppe findet eine fortschreitende Verbesserung von Gruppen(lern)prozessen statt.

Für die Umsetzung des *Kooperativen Lernens* ist es erforderlich, dass die durchführenden Lehrkräfte eine umfassende Fortbildung zu dieser Methode besuchen und die Maßnahme in den ersten Unterrichtsmonaten regelmäßig mit KollegInnen und der Programm-ManagerIn reflektieren. Wie viele andere Maßnahmen ist *Kooperatives Lernen* nur erfolgreich, wenn es möglichst genau den Vorgaben entsprechend umgesetzt wird. Aufgrund der Komplexität der Methode stellt die Umsetzungsgenauigkeit beim *Kooperativen Lernen* eine besondere Herausforderung dar.

Die Einführung des *Kooperativen Lernens* ist besonders im späteren Verlauf der Implementierung von *PiKS* zu empfehlen: Da *Kooperatives Lernen* häufig eine größere Herausforderung für Lehrkräfte darstellt, kann die parallele Einführung zu den anfänglichen *PiKS*-Bausteinen belastend werden. Wenn andere Bausteine, wie z.B. das Training sozial-emotionaler Kompetenzen in einer Klasse gut etabliert sind, stellt das *Kooperative Lernen* eine sinnvolle Ergänzung dar.

d) Rolle der Programm-ManagerIn

³⁶ Johnson & Johnson, 2005

Die Programm-ManagerIn verdeutlicht den Kollegien die Vorteile des *Kooperativen Lernens*. Gemeinsam mit der Einrichtungsleitung überlegt sie, wann ein guter Zeitpunkt für die Einführung dieses Bausteins ist. Bei Einführung des Bausteins organisiert sie entsprechende Fortbildungen für das Kollegium.

e) Rollen der Einrichtungsleitung und des Kollegiums

Die Einrichtungsleitung bespricht mit den einzelnen KollegInnen, wer Interesse an dem Ansatz des *Kooperativen Lernens* hat. Es bietet sich besonders in Klassen mit einem hoher Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und in Inklusionsklassen an. Hier unterstützt die Methode die Lehrkräfte dabei, konstruktiv mit der Heterogenität in der Klasse umzugehen. Das *Kooperative Lernen* erfordert eine tiefgehende Einarbeitung und sollte engagiert umgesetzt werden. Es ist zwar wünschenswert, dass möglichst viele Lehrkräfte innerhalb eines Kollegiums die Methode umsetzen. Es ist aber auch möglich, dass nur einzelne Lehrkräfte *Kooperativen Lernens* umsetzen.

f) Rolle der Eltern

Eltern spielen keine aktive Rolle beim *Kooperativen Lernen*. Sie sollten jedoch darüber informiert werden, wenn diese Methode eingesetzt wird. Werden ihnen die Vorteile verdeutlicht, können sie der Lehrkraft bei eventuellen Startschwierigkeiten Rückhalt geben.

g) Rolle der Kinder

Kinder sind die zentralen Akteure *Kooperativen Lernens*. Sie profitieren voneinander durch direkte Interaktion und übernehmen Verantwortung für einzelne Arbeitsbereiche. *Kooperatives Lernen* erfordert jedoch – gerade zu Beginn des Einsatzes der Methode – eine enge Begleitung durch die Lehrkraft.

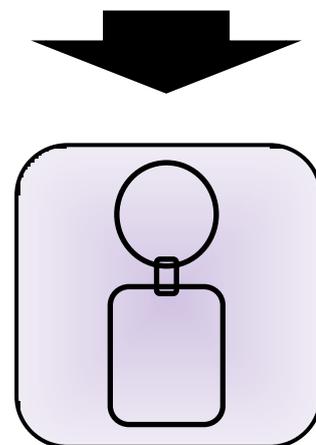
h) Zum Weiterlesen

Lanphen, J. (2011). *Kooperatives Lernen und Integrationsförderung: Eine theoriegeleitete Intervention in ethnisch heterogenen Schulklassen*. Münster: Waxmann.

Green, N. & Green, K. (2005). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingshandbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

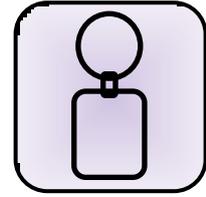
Individualebene <i>Maßnahmen, die bei einzelnen Kindern und deren Eltern ansetzen.</i>			
(1)	Training sozial-emotionaler Kompetenzen	verbindlich	KiTas & Grundschulen
(2)	Identifikation individueller Probleme	verbindlich	KiTas & Grundschulen
(3)	Einbeziehung der Eltern	verbindlich	KiTas & Grundschulen
(4)	Elternworkshops	optional	KiTas & Grundschulen
(5)	Externes Mentoring-Programm	optional	nur Grundschulen

Es gibt eine Vielzahl individueller Faktoren, die beeinflussen, wie sich ein Kind in Konfliktsituationen verhält. Dazu gehören sozial-emotionale Kompetenzen sowie die Fähigkeit zur sozialen Informationsverarbeitung. Gerade bei jüngeren Kindern erweisen sich isoliert kindzentrierte Maßnahmen jedoch oft als wenig erfolgreich. Wenn allerdings zusätzlich die Eltern einbezogen werden, besteht eine größere Chance, dass Aggressionen tatsächlich reduziert werden.³⁷ Auf die Eltern bezogene Maßnahmen sind ebenfalls der Individualebene zuzuordnen, da elterliche Einflüsse für jedes Kind individuell verschieden sind. Ebenfalls auf dieser Ebene zu verorten sind sekundärpräventive Maßnahmen, die nicht allen Kindern zukommen, sondern nur denjenigen, die bereits auffällig geworden sind.



³⁷ Wolff Metternich & Döpfner (2000)

(1) Training sozial-emotionaler Kompetenzen



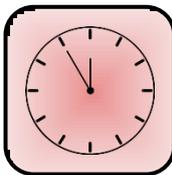
Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder über ein spezifisches wöchentliches Training.



Gruppen-ErzieherInnen und Klassen-Lehrkräfte für alle Kinder.



Wahrnehmungs- und Deutungsmustern in sozialen Situationen sowie konstruktive Handlungsalternativen werden Schritt für Schritt erarbeitet. Geeignet sind eine Vielzahl unterschiedlicher Programme. Zu bevorzugen sind evaluierte Maßnahmen mit einer spezifischen Passung für KiTa und Grundschule.



Einmal wöchentlich feste Einheit, in den KiTas ca. 15-20 Minuten, in den Schulen eine Schulstunde.
Vorbereitung der Stunden durch ErzieherInnen und Lehrkräfte.



Handbücher und Materialien zu dem gewählten Programm.

Individualebene

verbindlich

KiTas & Grundschulen

3.1 Umsetzung *Training sozial-emotionaler Kompetenzen*

a) Ziele

- Stärkung von Kindern im Umgang mit Emotionen
- Stärkung des Sozialverhaltens
- Förderung konstruktiven Konfliktverhaltens

b) Hintergrund

Durch *PiKS* sollen die sozial-emotionale Kompetenzen von Kindern gefördert werden. Ein spezifisches Training kann zu der Entwicklung dieser Kompetenzen wesentlich beitragen. Soziale Kompetenz- oder Problemlösetrainings stellen vor allem die Arbeit mit dem Kind in den Mittelpunkt und werden zusammenfassend als soziale Lerntrainings bezeichnet. Diese Trainings beinhalten meist die Erarbeitung von Wahrnehmungs- und Deutungsmustern in sozialen Situationen und den Aufbau konstruktiver Handlungsalternativen. Im KiTa- bzw. Schulkontext lassen sich die Trainings gut in einer wöchentlichen Stunde umsetzen, in denen die Gruppen-ErzieherInnen bzw. Klassenlehrkräfte das Training mit den Kindern durchführen.

Im deutschsprachigen Raum stehen verschiedene soziale Lerntrainings zur Verfügung. Im Rahmen von *PiKS* einigen sich alle Beteiligten auf eines dieser Trainings. Das gewählte Training sollte sowohl für die KiTa als auch für die Grundschule konzipiert sein. Die Weiterführung des gleichen Trainings beim Übergang zwischen den beiden Institutionen unterstützt Kinder in ihren sozialen Lernprozessen. Weiterhin sollte das Training eine konkrete Handreichung für ErzieherInnen und Lehrkräfte enthalten, da diese die Umsetzung des Trainings erleichtert. Schließlich sollte das Training evaluiert sein, um seine Wirksamkeit sicherzustellen. Aktuell entsprechen drei Programme diesen Kriterien: „*Faustlos – Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention*“, „*Lubo aus dem All! Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen*“ und „*Verhaltenstraining im Kindergarten/in der Grundschule – Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen*“. In den bis-

herigen Projektlaufzeiten von *PiKS* wurde *Faustlos* eingesetzt. Für weitere Umsetzungen von *PiKS* kann das Training sozial-emotionaler Kompetenzen jedoch auch durch *Lubo aus dem All* oder das *Verhaltenstraining* realisiert werden. Wird an einzelnen teilnehmenden Einrichtungen bereits ein geeignetes Training erfolgreich durchgeführt, bietet es sich an, dasselbe Training auch auf die anderen Einrichtungen auszuweiten.

Das isolierte Training sozial-emotionaler Kompetenzen mit Kindern führt nicht automatisch zu sozialem Verhalten im Alltag. Dazu ist die Forderung und Förderung von sozialem Verhalten durch das gesamte Umfeld der Kinder erforderlich. Deshalb ist es sinnvoll, soziale Lerntrainings in ein Gesamtkonzept von Gewaltprävention einzubetten, wie es in *PiKS* geschieht.

c) Einführung und Ablauf

Für das Training sozial-emotionaler Kompetenzen benötigen die ErzieherInnen und Lehrkräfte einer Einrichtung eine einführende Fortbildung. Je nach Training wird diese von den Trainings-EntwicklerInnen (oder assoziierten Instituten) angeboten oder von der Programm-ManagerIn selbst durchgeführt. Eine einführende Fortbildung sollte jedoch in jedem Fall stattfinden. Eine solche Einführung bildet auch eine gemeinsame Grundlage für Besprechungen und Reflexionen zur Trainingsdurchführung im weiteren Verlauf von *PiKS*.

Nach der ersten Fortbildung sollten alle ErzieherInnen/Lehrkräfte einer Einrichtung mit der Durchführung des Trainings in ihren Gruppen/Klassen beginnen. In der KiTa bietet es sich an, die wöchentlichen Sitzungen im Rahmen eines Morgenkreises o.ä. durchzuführen. Je nach Gruppen-Größe und Zusammensetzung der Kinder kann es sinnvoll sein, das Training nur mit einem Teil der Kinder durchzuführen, z.B. mit den Vorschulkindern. Dies kann dann in einer gesonderten wöchentlichen Kleingruppe geschehen. Solch ein Vorgehen erfordert allerdings entsprechende

Personalkapazitäten. In der Schule sollte in jeder Klasse eine feste wöchentliche Stunde für die Durchführung des Trainings zur Verfügung stehen. Anweisungen für die detaillierte Durchführung der einzelnen Trainings finden sich in den jeweiligen Handbüchern. Erste Informationen zum Vergleich der Trainings finden sich auf den jeweiligen unten aufgeführten Internetseiten.

Gerade in den ersten Monaten nach Beginn des Trainings sollten regelmäßige Reflexionen im Kollegium stattfinden, um sich über Erfolge und Herausforderungen bei der Umsetzung des Trainings auszutauschen. Bei Bedarf werden im Programmverlauf weitere Vertiefungs- oder Auffrischungsfortbildungen organisiert.

Im Gegensatz zu den anderen verbindlichen PiKS-Bausteinen ist die Einführung des Trainings sozial-emotionaler Kompetenzen mit zusätzlichen Kosten für Materialien und Fortbildungen verbunden. Oft ist es möglich, diese Kosten durch Sponsorenmittel abzudecken. Mögliche Sponsoren sind Elternvereine, Schulvereine und lokale Unternehmen. Im weiteren Verlauf der Umsetzung entstehen meist keine zusätzlichen Kosten.

d) Rolle der Programm-ManagerIn

Die Programm-ManagerIn spielt für die Umsetzung des Kompetenztrainings weitgehend eine organisatorische Rolle. Sie recherchiert ein geeignetes Training und koordiniert die entsprechenden Fortbildungen dazu. Insbesondere im weiteren Verlauf der Umsetzung ist sie jedoch besonders wichtig. Insgesamt sind soziale Lerntrainings weit verbreitet. Viele KiTas und Schulen führen sie zunächst mit großer Motivation ein. Häufig sinkt jedoch im Laufe der Zeit das Engagement der durchführenden ErzieherInnen und Lehrkräfte. Gerade im ersten Durchlauf eines Trainings entstehen häufig Unsicherheiten darüber, ob das Training gut umgesetzt wird und wie es den Kindern gefällt. Diese Unsicherheiten liegen meist darin begründet, dass Jede/r im Kollegium das Training eigenständig umsetzt und es bei Schwierigkeiten keine Rückmeldungen gibt. Zentrale Aufgabe der Programm-ManagerIn ist es daher, diese Gespräche an-

zuleiten, z.B. im Rahmen der (anfänglich monatlichen) Reflexionen. Sie motiviert die KollegInnen, indem sie hervorhebt, was schon gut funktioniert und zeigt konkrete Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Schwierigkeiten auf. Auch im weiteren Programmverlauf erfragt die Programm-ManagerIn immer wieder den Umsetzungsstand des Trainings, um sicherzustellen, dass dessen regelmäßige Durchführung nicht nach und nach abnimmt.

e) Rollen der Einrichtungsleitung und des Kollegiums

Die Einrichtungsleitung unterstützt die Programm-ManagerIn bei der langfristigen Motivation des Kollegiums zur Umsetzung des Trainings. Sie ist außerdem wichtig für das Einwerben von Sponsorenmittel zur Finanzierung des Trainings.

Alle ErzieherInnen und Lehrkräfte setzen das Training wöchentlich in ihren Gruppen bzw. Klassen um. Dafür bereiten sie jeweils selbstständig mithilfe der Anweisungen und Materialien die einzelnen Sitzungen vor. Gerade im ersten Durchlauf erfordert dies einen zeitlichen Mehraufwand. Bei den weiteren Durchläufen mit neuen Gruppen bzw. Klassen verringert sich der Vorbereitungsaufwand entscheidend. Neben der Durchführung der einzelnen Sitzungen haben ErzieherInnen und Lehrkräfte die Aufgabe, deren Inhalte immer wieder im Alltag aufzugreifen, sodass den Kindern ein Transfer der erlernten Kompetenzen auf reale Situationen gelingt.

f) Rolle der Eltern

Die Eltern werden in Elternbriefen regelmäßig über den Fortgang des sozialen Lerntrainings informiert. So können sie zuhause an die Inhalte in der Schule anknüpfen und besser verstehen, was ihre Kinder ihnen von den Trainings erzählen, und zum Transfer des Gelernten beitragen. Eltern sind mit ihren Kontakten auch eine Ressource bei der Einwerbung von Sponsorenmitteln zur Finanzierung des Trainings.

g) Rolle der Kinder

Die Kinder sind die Empfänger der Trainings. Sie lernen dabei konstruktiv mit ihren Gefüh-

len und sozialen Situationen umzugehen. An allen Stellen im Training bringen sie eigene Gedanken und Situationen ein und gestalten so die Sitzungen aktiv mit.

h) Zum Weiterlesen

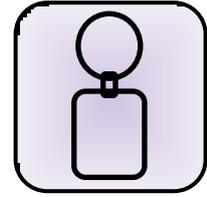
Faustlos: <http://www.f Faustlos.de/>

Lubo aus dem All: [http://www.reinhardt-ver-](http://www.reinhardt-verlag.de/de/titel/7080/_Lubo_aus_dem_All_-_Vorschulalter/978-3-497-02044-7/)

[lag.de/de/titel/7080/_Lubo_aus_dem_All_-_Vorschulalter/978-3-497-02044-7/](http://www.reinhardt-verlag.de/de/titel/7080/_Lubo_aus_dem_All_-_Vorschulalter/978-3-497-02044-7/)

Verhaltenstraining:

<http://www.hogrefe.de/programm/verhaltenstraining-im-kindergarten.html>

(2) Identifikation individueller Probleme

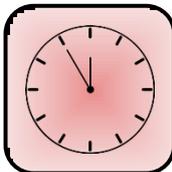
Verstärkte Unterstützung für einzelne Kinder mit spezifischen Schwierigkeiten



ErzieherInnen und Lehrkräfte für Eltern und Kinder mit verstärktem Unterstützungsbedarf



Zeigen sich einzelne Kinder besonders verhaltensauffällig (fällt es ihnen z.B. besonders schwer, sich in eine Gruppe zu integrieren), finden frühzeitig Gespräche zwischen ErzieherInnen bzw. Lehrkräften und Eltern statt. Die Kinder selbst werden altersgemäß miteinbezogen. Gemeinsam wird überlegt, welche Lösungen für die aktuelle Problematiken denkbar und umsetzbar sind.



Einzelgespräche bei Bedarf



Selbst zu erstellende Information über lokale Anlaufstellen, die an alle Eltern ausgeteilt wird (Beispiel in Materialvorlage 7)

Individualebene

verbindlich

KiTas & Grundschulen

3.2 Umsetzung *Identifikation individueller Probleme*

a) Ziele

- Erkennen von individuellen Schwierigkeiten einzelner Kinder
- Koordination von Unterstützung bei diesen Schwierigkeiten

b) Hintergrund

PiKS stellt ein primärpräventives Programm dar, das sich an alle Kinder, Eltern, ErzieherInnen und Lehrkräfte wendet. Die meisten der Bausteine richten sich daher nicht an spezifische Zielgruppen. Doch gibt es manchmal einzelne Kinder, die durch besondere Verhaltensauffälligkeiten hervortreten. Solche Kinder profitieren wie alle Kinder von einem allgemeinpräventiven Programm wie *PiKS*. Zusätzlich sollte diesen Kindern jedoch eine verstärkte Unterstützung angeboten werden.

c) Einführung und Ablauf

ErzieherInnen und Lehrkräfte werden in Fortbildungen und Prozessreflexionen dazu angeregt, sich über einzelne auffällige Kinder auszutauschen und zu diskutieren, was die Schwierigkeiten sind und wo die Ursachen gesehen werden. In Abhängigkeit vom Analyseergebnis sollte spezifisch interveniert werden. Liegt das Problem z.B. in einer isolierten Kontaktschwierigkeit zwischen einer einzelnen Lehrkraft und dem Kind, steht die Reflexion eigenen Verhaltens der Lehrkraft im Vordergrund. Auch die Antwort auf die Frage, inwieweit das Verhalten der Gleichaltrigen zur Entstehung und Aufrechterhaltung des problematischen Verhaltens eines Kindes beiträgt, ist wichtig. In diesem Fall sollte eine Intervention auch an dieser Stelle ansetzen. Zusätzliche Unterstützung kann entweder innerhalb der Einrichtung erfolgen oder es können externe professionelle Beratungsangebote eingeholt werden.

d) Rolle der Programm-ManagerIn

Die Programm-ManagerIn unterstützt die ErzieherInnen und Lehrkräfte bei der Identifikation von Schwierigkeiten einzelner Kinder sowie bei der Suche nach deren Ursachen. Auf diese Weise können gemeinsam geeignete Interventionen erarbeitet werden. Diese Un-

terstützung kann sowohl im Rahmen von Teamsitzungen oder Konferenzen stattfinden als auch, bei Bedarf, in Einzelgesprächen. Außerdem recherchiert die Programm-Managerin weitere lokale Beratungsmöglichkeiten. Sowohl den ErzieherInnen und Lehrkräften als auch den Eltern stellt sie eine Übersicht der externen Beratungsmöglichkeiten in der Region zur Verfügung. Ein Beispiel für eine solche Übersicht findet sich in Materialvorlage 7. Steht die Programm-ManagerIn in persönlichem Kontakt mit den externen Beratungsangeboten, kann sie im Einzelfall direkt weiter vermitteln.

e) Rollen der Einrichtungsleitung und des Kollegiums

Die Einrichtungsleitung sollte einen Überblick über die individuellen Schwierigkeiten einzelner Kinder an der Einrichtung haben. Je größer die Einrichtung ist, umso weniger detailliert kann dieser Überblick sein. Die „Fallkoordination“ für einzelne Kinder liegt in der Hand der Gruppen-ErzieherIn bzw. Klassenlehrkraft. Bei ihr laufen alle Informationen zusammen. Andere ErzieherInnen/Lehrkräfte sollten also dieser FallkoordinatorIn mitteilen, wenn sie bei einem Kind Auffälligkeiten beobachten. Die FallkoordinatorIn führt Gespräche mit dem Kind und dessen Eltern und vermittelt bei Bedarf an externe Beratungsstellen. Als Unterstützung holt die entsprechende Gruppen-ErzieherIn/Klassenlehrkraft ggf. eine SchulpsychologIn o.ä. hinzu. Auch die Programm-ManagerIn von *PiKS* kann zu Rate gezogen werden. Kollegiale Fallberatungsgruppen (s.o.) sind eine Möglichkeit, Schwierigkeiten eines Kindes vertieft zu betrachten. Dies kann aber auch in kürzeren informellen Gesprächen unter KollegInnen geschehen.

f) Rolle der Eltern

Bei Auffälligkeiten bei einzelnen Kindern ist die frühzeitige Einbeziehung der Eltern sinnvoll. Daher sollte der erste Schritt sein, Gespräche mit den entsprechenden Kindern und deren Eltern zu führen. ErzieherInnen/Lehrkräfte und Eltern sollten dabei gemeinsam überlegen, welche Lösungen für die

aktuellen Problematiken denkbar und umsetzbar sind.

g) Rolle der Kinder

Die aufgefallenen Kinder sollten altersgemäß in die Lösung der Problematik einbezogen werden. In jedem Alter ist ein Gespräch mit dem Kind sinnvoll, um dessen Sichtweise zu erfahren. Ältere Kinder können bei den Eltern-Lehrkraft-Gesprächen teilnehmen und sich aktiv an der Lösungssuche beteiligen.

h) Zum Weiterlesen

Krowatschek, D., & Wingert, G. (2010). *Schwierige Schüler im Unterricht: Was wirklich hilft*. Borgmann Publishing. ISBN-13: 978-3861453154 (Tipps für Lehrkräfte für den Umgang mit einzelnen Problematiken im Unterricht)

(3) Einbeziehung der Eltern

Information und Beteiligung der Eltern.



ErzieherInnen und Lehrkräfte für alle Eltern.



Eltern erhalten regelmäßig Informationen über Programminhalte und darüber, wie sie selbst die Thematik im Alltag aufgreifen können. Dies geschieht in Form von Elternbriefen (teilweise durch die Programm-ManagerIn zur Verfügung gestellt) und an den üblichen Gruppen- bzw. Klassen-Elternabenden. Die Einbringung von Ideen und Beteiligung durch Eltern sollte jederzeit möglich sein. Durch guten Kontakt zu allen Eltern kann im Problemfall an diese Basis angeknüpft werden.



Zeit zum Erstellen und Austeilen von Elternbriefen



Selbst zu erstellende schriftliche Elterninformationen. Z.B. Infos über Training soziale-emotionaler Kompetenzen *Faustlos* (Materialvorlage 6)

Individualebene

verbindlich

KiTas & Grundschulen

3.3 Umsetzung *Einbeziehung der Eltern*

a) Ziele

- Information der Eltern über Geschehen in der KiTa/Schule
- Beteiligung der Eltern am Geschehen in der KiTa/Schule

b) Hintergrund

Das Elternhaus ist der Ort, an dem Kinder in der Regel die meiste Zeit verbringen. Eltern sind die Hauptbezugspersonen von Kindern und elterliches Verhalten hat daher einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der Kinder. Insbesondere für die Entwicklung aggressiven Verhaltens ist das elterliche Erziehungsverhalten ein entscheidender Einflussfaktor. Verhalten sich Eltern inkonsistent und bringen ihrem Kind wenig Wertschätzung entgegen, fördert dies aggressives Verhalten beim Kind. Ein Ziel von *PiKS* ist neben der aktiven Beteiligung der ErzieherInnen und Lehrkräfte daher auch die aktive Beteiligung der Eltern. Hiermit sollen die Beziehungen zwischen Elternhaus und KiTa bzw. Schule verbessert werden. Wenn Eltern und ErzieherInnen/Lehrkräfte sich abstimmen und Hand in Hand arbeiten, ist Prävention erfolgreicher. Die Einbeziehung der Eltern ist jedoch in vielen Präventionsprogrammen eine der größten Herausforderungen. Häufig ist die Bereitschaft zur Kooperation derjenigen Eltern, deren Kinder von Präventionsprogrammen am meisten profitieren könnten, besonders gering.

Es gibt verschiedene Empfehlungen zur besseren Einbeziehung von Eltern. Externe Programm-AnbieterInnen stoßen bei Eltern häufig auf Skepsis. ErzieherInnen und Lehrkräfte genießen dagegen bei vielen Familien ein gewisses Vertrauen. Weiterhin sind Eltern eher zur Kooperation bereit, wenn sie aktiv an einem Programm beteiligt werden. Dies beinhaltet eine regelmäßige Information über Programminhalte und Möglichkeiten zum inhaltlichen Austausch. Schließlich ist es wichtig, dass eine Präventionsmaßnahme von Eltern nicht als Stigmatisierung empfunden wird. Dieses Risiko besteht besonders bei Präventionsmaßnahmen, die sich nur auf ein-

zelne, bereits auffällig gewordenen Kindern und Eltern konzentrieren. In primärpräventiven Angeboten, in denen alle Eltern gleichermaßen angesprochen werden, ist die Gefahr einer gefühlten Stigmatisierung geringer.

c) Einführung und Ablauf

Die Information von Eltern kann persönlich in Einzelgesprächen und an (Gruppen-/Klassen-) Elternabenden erfolgen. Vor der Einführung von *PiKS* an einer Einrichtung werden auch Gespräche mit Elternvertretungen aller Einrichtungen geführt, um deren Unterstützung für das Programm zu sichern. Die Elternvertretungen können – wie die ErzieherInnen und Lehrkräfte – als bedeutsame Multiplikatoren in der Elternschaft gesehen werden. Ein- bis zweimal im Schuljahr finden Elternabende statt. Auf diesen Elternabenden werden die Programminhalte von *PiKS* vorgestellt und diskutiert. Zusätzlich werden Eltern schriftlich in Form von regelmäßigen Elternbriefen informiert. Sowohl vor Beginn als auch im Laufe des Projekts erhalten alle Eltern schriftliche Informationen von der Programm-Managerin über den aktuellen Stand des Programms. Weiterhin informieren die ErzieherInnen und Lehrkräfte die Eltern regelmäßig schriftlich, z.B. durch Briefe oder Aushänge, über die aktuell behandelten Inhalte des Trainings sozial-emotionaler Kompetenzen. In der vorliegenden Handanweisung wird für jeden Baustein von *PiKS* explizit erläutert, auf welche Weise die Einbeziehung von Eltern erfolgen kann.

d) Rolle der Programm-ManagerIn

Die Programm-ManagerIn informiert die Eltern durch Briefe und auf Informationsabenden über den Verlauf des Gesamtprogramms. Für die ErzieherInnen und Lehrkräfte stellt sie Vorlagen für die Elterninformation zum Training sozial-emotionaler Kompetenzen zur Verfügung.

e) Rollen der Einrichtungsleitung und des Kollegiums

Die Einrichtungsleitung achtet darauf, dass Eltern über wichtige KiTa-/Schulentscheidun-

gen informiert werden. In KiTa- bzw. Schul-Entwicklungsprozesse bindet sie, wenn möglich, Eltern(vertretungen) mit ein. Alle ErzieherInnen und Lehrkräfte bemühen sich um einen positiven Kontakt mit den Eltern ihrer Gruppe/Klasse. Dieser kann z.B. dadurch gefördert werden, dass nicht erst bei Schwierigkeiten mit einem Kind Kontakt aufgenommen wird. Vielmehr sollten im Rahmen von Elternsprechtagen und Elternabenden Möglichkeiten zum Kennenlernen bestehen. Eine zunächst zeitaufwändige, aber langfristig lohnende Maßnahme ist ein kurzer Hausbesuch bei allen Eltern einer neuen Gruppe/Klasse. Hierdurch wird den Eltern von Beginn an Interesse an ihrem Kind und dessen Umfeld signalisiert. Diese Beziehung ist bei eventuellen späteren Problemen eine gute Grundlage für eine gemeinsame konstruktive Lösung.

f) Rolle der Eltern

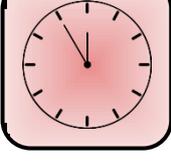
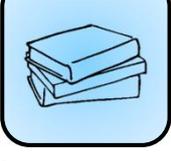
Eltern sollten von der KiTa/Schule einbezogen werden. Eltern sollen die Möglichkeit haben, sich selbst aktiv einzubringen. Eine starke Elternvertretung hilft, die Interessen vieler Eltern zu bündeln und an die KiTa/Schule heranzutragen. Einzelne Eltern sollten insbesondere die enge Zusammenarbeit mit der Gruppen-ErzieherIn/ Klassenlehrkraft ihres Kindes suchen.

g) Rolle der Kinder

Kindern gibt es Sicherheit, wenn sie merken, dass Eltern und ErzieherInnen/Lehrkräfte zusammen arbeiten. Eine aktive Rolle in dieser Zusammenarbeit haben sie nicht.

h) Zum Weiterlesen

Groot-Wilken, B. (2010). *Eltern beraten, begeistern, einbeziehen: Beispiele einer lebendigen Erziehungspartnerschaft*. Herder Verlag. ISBN-13: 978-3451303326

<h2 data-bbox="252 275 689 320">(4) Elternworkshops</h2>		
	<p data-bbox="411 454 1393 566">Training für Eltern, wie sie zuhause sozial kompetentes Verhalten ihrer Kinder fördern und eine positive Beziehung zu ihrem Kind aufbauen können.</p>	
	<p data-bbox="411 707 1241 741">Programm-ManagerIn/Externe Anbieter für interessierte Eltern</p>	
	<p data-bbox="411 842 1393 1025">Z.B. „Starke Eltern – Starke Kinder“ oder „Triple P“: In acht bis zwölf Kurs-einheiten wird ein Erziehungsideal gewaltfreier Erziehung vermittelt und das eigene Erziehungsverhalten, Werte und Normen reflektiert. Ziel ist die Stärkung des Selbstbewusstseins der Eltern, Entlastung des Familienalltags und Aufzeigen von Wegen, Konflikte zu lösen und zu bewältigen.</p>	
	<p data-bbox="411 1133 938 1167">8 – 12 Sitzungen für interessierte Eltern.</p>	
	<p data-bbox="411 1335 419 1346">-</p>	

Individualebene

optional

KiTas & Grundschulen

3.4 Umsetzung *Eltern-Workshops*

a) Ziele

- Erziehungskompetenzen von Eltern fördern
- Eltern Sicherheit in der Erziehung geben
- Förderung einer positiven Beziehung zwischen Eltern und Kindern

b) Hintergrund

Da Eltern entscheidenden Einfluss auf das Verhalten ihrer Kinder haben, sollten sie nicht nur in Präventionsprogramme miteinbezogen werden (s.o.), sondern auch ein spezifisches Training darin erhalten, wie sie selbst zuhause sozial kompetentes Verhalten ihrer Kinder fördern können. Solche Eltern-Workshops unterstützen Eltern meist dabei, den Teufelskreis von ungünstigem Erziehungsverhalten und Verhaltensauffälligkeiten ihres Kindes nicht entstehen zu lassen. Zudem sollen sie Eltern helfen, eine positive Beziehung zu ihrem Kind aufzubauen und so einen unterstützenden Rahmen für die Entwicklung ihres Kindes zu schaffen. Eltern lernen, wie sie mit Kindern über Aggression sprechen können und wie sie dabei an die Lerninhalte aus KiTas und Schulen anknüpfen können. Auf diese Weise können Elterntrainings dazu beitragen, aggressives Verhalten der Kinder zu verringern. Elterntrainings sind dann besonders effektiv, wenn sie mit anderen Maßnahmen in einem Gesamt-Rahmenprogramm wie *PiKS* kombiniert werden.

c) Einführung und Ablauf

Sinnvolle Eltern-Workshops sollten aus mehreren Sitzungen bestehen. Für die Durchführung empfehlen sich externe AnbieterInnen, die unabhängig von KiTa bzw. Schule sind. Von Volkshochschulen und Familienbildungsstätten werden solche Trainings oft finanziell gefördert, sodass für teilnehmende Eltern nur ein geringer Unkostenbeitrag entsteht. Es gibt eine Vielzahl von Eltern- oder Erziehungstrainings im deutschsprachigen Raum. Für einige dieser Trainings gibt es Nachweise über deren Wirksamkeit.

Ein international etabliertes, gut evaluiertes Elternprogramm ist das *Triple P* (deutsch:

Positives Erziehungsprogramm), das in Deutschland von verschiedenen Anbietern angeboten wird. Es soll Eltern darin unterstützen, eine liebevolle und fördernde Beziehung zu ihren Kindern aufzubauen, und besteht aus verschiedenen Elementen: Das *universelle Triple P* stellt Eltern in öffentlichen Medien (Broschüren, Zeitungen, Zeitschriften, Radio, Fernsehen) Kurzinformationen und Anregungen zu positivem Erziehungsverhalten bereit. An die *Triple P Kurzberatung* können sich Eltern mit speziellen Erziehungsfragen wenden und in bis zu vier kurzen Einzelberatungen Unterstützung erhalten. Das *Triple P Elterntraining* umfasst ein Gruppentraining von acht Sitzungen, das sich an alle Eltern richtet und Reflexionen über das eigene Erziehungsverhalten, Werte und Normen beinhaltet. Ein weiteres Elternprogramm mit ähnlichen inhaltlichen Ansätzen ist der Elternkurs *Starke Eltern – Starke Kinder*, der bundesweit durch den Deutschen Kinderschutzbund angeboten wird. Er hat zum Ziel, das Selbstbewusstsein von Eltern zu stärken, den Familienalltag zu entlasten und Wege aufzuzeigen, Konflikte zu bewältigen und zu lösen. In acht bis zwölf Kurseinheiten soll das Erziehungsideal gewaltfreier Erziehung vermittelt und reflektiert werden.

Welches Erziehungstraining den Eltern vermittelt wird, hängt von den örtlichen Gegebenheiten und Finanzierungsmöglichkeiten ab.

d) Rolle der Programm-ManagerIn

Die Programm-ManagerIn recherchiert passende Eltern-Workshops in der Region und informiert die Eltern darüber. Sie nimmt Kontakt zu den durchführenden Institutionen (z.B. Volkshochschule, Kinderschutzbund) auf und bemüht sich um zusätzliche Workshop-Angebote für die Eltern der *PiKS*-Einrichtungen. Diese Workshops werden idealerweise in den Räumlichkeiten der Schule o.ä. angeboten (dies ist auch mit externen FortbilderInnen möglich). Für Eltern sinkt die Hemmschwelle zur Teilnahme, wenn ihnen die Örtlichkeiten bekannt sind und eine re-

gelmäßige Teilnahme durch kurze Anfahrtswege erleichtert wird. Finden die Workshop-Sitzungen tagsüber statt, ist die Organisation einer parallelen Kinderbetreuung ideal. Auf diese Weise wird auch Alleinerziehenden die Teilnahme ermöglicht. Berufstätige Elternpaare bevorzugen dagegen eher Abendtermine. Um allen Bedürfnissen gerecht zu werden, sollten die Uhrzeiten bei verschiedenen Workshop-Angeboten variiert werden.

e) Rollen der Einrichtungsleitung und des Kollegiums

Einrichtungsleitung und Kollegien spielen bei den Eltern-Workshops keine entscheidende Rolle. Sie sollten jedoch alle Eltern in ihren Gruppen/Klassen zur Teilnahme ermuntern. Ergeben sich in Elterngesprächen individuelle Bedarfe entsprechend der Workshop-Inhalte,

können die ErzieherInnen/Lehrkräfte noch einmal besonders auf das Angebot hinweisen.

f) Rolle der Eltern

Alle Eltern bekommen das Angebot zur Teilnahme. Die ist jedoch freiwillig. Auch erfolgt keine Information der KiTa/Schule über die Teilnahme einzelner Eltern.

g) Rolle der Kinder

Kinder nehmen in diesem Baustein keine Rolle ein.

h) Zum Weiterlesen

Starke Eltern – Starke Kinder: www.sesk.de

TripleP: www.triplep.de

<p>(5) Externes Mentoring-Programm</p>	
	<p>Spezifische Unterstützung sozial auffälliger Kinder</p>
	<p>Externe MentorInnen für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf</p>
	<p>Z.B. „<i>Balu und Du</i>“: Kinder können von Lehrkräften für Programm vorgeschlagen und unter Zustimmung der Eltern angemeldet werden. Ein Jahr lang trifft sich ein/e MentorIn wöchentlich mit dem Kind für gemeinsame Aktivitäten. Die Mentorin bzw. der Mentor sind oft Studierende oder FachschülerInnen, sie nehmen während der Mentoring-Zeit an regelmäßigen Begleitveranstaltungen teil und protokollieren in einem wöchentlichen Tagebuch den Verlauf der Beziehung.</p>
	<p>Eine Stunde wöchentlich für teilnehmende Kinder</p>
	<p>-</p>

Individualebene

optional

KiTas & Grundschulen

3.5 Umsetzung *Externes Mentoring-Programm*

a) Ziele

- Spezifische Unterstützung auffälliger und gefährdeter Kinder
- Aufbau einer positiven Beziehung zu einer festen Bezugsperson
- Angebot eines positiven Rollenvorbildes im Alltag

b) Hintergrund

Neben der Empfehlung spezifischer Beratungsmaßnahmen für individuelle Schwierigkeiten gibt es weitere Möglichkeiten zur Unterstützung besonders gefährdeter Kinder. Im Training sozial-emotionaler Kompetenzen werden auf systematische Weise bestimmte Aspekte des sozialen Umgangs miteinander vermittelt. Es muss jedoch davon ausgegangen werden, dass soziale Kompetenzen auch durch Modelllernen, also durch Rollenvorbilder und eigene Alltagserfahrungen gelernt werden. Dieses informelle Lernen von z.B. Empathie findet zu einem Großteil im Elternhaus statt. Gerade Kindern aus Elternhäusern, die problematisches Erziehungsverhalten aufweisen, fehlt es aber an geeigneten Rollenvorbildern und Möglichkeiten, soziales Verhalten „nebenbei“ im Alltag zu lernen. Eine Möglichkeit, dieses Defizit zumindest teilweise zu kompensieren, ist der Aufbau einer Beziehung zwischen einem Kind und einem externen Mentor. Durch ein externes Mentoring haben Kinder ein positives Rollenvorbild, erhalten Unterstützung in Alltagssituationen und erweitern ihren Horizont.

c) Einführung und Ablauf

Ein besonders strukturiertes und umfangreich begleitetes Mentoring-Programm ist *Balu und Du*. Dieses Programm wird an vielen Standorten bundesweit angeboten. Konzept von *Balu und Du* ist, dass ein Mentor (Balu) sich ein Jahr lang wöchentlich mit einem Kind (Mogli)

trifft. Die Moglis sind sechs- bis zehn-jährige Kinder, die z.B. durch besonders aggressives oder besonders schüchternes Verhalten auffallen, jedoch noch keine klare therapeutische Indikation erfüllen. Nach Absprache mit den Eltern werden die Kinder dann passenden Balus zugeordnet. Die Balus sind dabei meist Studierende oder FachschülerInnen, die während der Mentoring-Zeit an regelmäßigen Begleitveranstaltungen teilnehmen und wöchentlich ein Tagebuch über den Verlauf der Beziehungen schreiben. Dadurch ist eine ständige Qualitätssicherung des Programms möglich. Das Programm *Balu und Du* wurde von verschiedenen AutorInnen evaluiert.³⁸

d) Rolle der Programm-ManagerIn

Die Programm-ManagerIn stellt einen ersten Kontakt zwischen dem nächstgelegenen Balu- und-Du-Standort her.

e) Rollen der Einrichtungsleitung und des Kollegiums

Die Einrichtungsleitung koordiniert die Auswahl von zu unterstützenden Kindern an der Schule. Alle Klassenlehrkräfte nennen Kinder, die aus ihrer Sicht von dem Mentoring profitieren könnten. In Absprache mit dem Balu- und-Du-Team wird dann ausgewählt, welche Kinder teilnehmen.

f) Rolle der Eltern

Die Eltern der ausgewählten Kinder sind im Detail zu informieren. Sie haben ihr Einverständnis zu erklären.

g) Rolle der Kinder

Ausgewählte Kinder werden ein Jahr lang von ihrer MentorIn begleitet.

h) Zum Weiterlesen

www.balu-und-du.de

³⁸ <http://www.balu-und-du.de>

4. Einbezug des Umfelds

Nicht nur Elternhaus und KiTa bzw. Schule beeinflussen aggressives Verhalten von Kindern. Auch Normen zum Umgang mit Aggression im weiteren Umfeld, wie z.B. in der Kommune, beeinflussen die Einstellung aller Beteiligten in KiTas und Schulen.³⁹ Über den KiTa- bzw. Schulkontext hinaus kann das äußere Umfeld in *PiKS* einbezogen werden. Dies ist optionaler Bestandteil von *PiKS* und auf einer Ebene zu verorten, die über die einrichtungsspezifische hinausgeht.

KiTas und Schulen agieren in dem ihnen gesteckten Rahmen. Dieser bedeutet oft zeitlich und personell begrenzte Ressourcen, was von ErzieherInnen und Lehrkräften als Hinderungsgrund für die Umsetzung von neuen Projekten angeführt wird. Daher ist es erstrebenswert, Kommunalpolitik und die zuständigen Aufsichtsbehörden von Anfang an über das Programm *PiKS* zu informieren und einzubeziehen, um so deren Unterstützung zu gewinnen. Dadurch besteht die Chance, dass gemeinsame Fortbildungstage zusammengehöriger Einrichtungen ermöglicht werden oder dass Fortbildungszeiten als Arbeitszeit anerkannt werden. Dies stellt auch eine Wertschätzung der beteiligten Einrichtungen dar und hat sich in Studien als hilfreich für die nachhaltige und dauerhafte Implementierung von Interventionsmaßnahmen erwiesen.⁴⁰

Eine Möglichkeit, die Normen von *PiKS* auch im weiteren Umfeld zu verankern, ist die Stärkung von Zivilcourage in der Kommune. Gerade in den letzten Jahren ist der Begriff der Zivilcourage in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt. Er soll hier keine Eigenschaft einer Person beschreiben, sondern einen *be*Typus sozial verantwortlichen Handelns. Bundesweit werben zahlreiche Zivil-Courage-Kampagnen dafür einzugreifen,

wenn Gewalt oder Verbrechen gegen andere beobachtet wird. Häufig stecken dahinter Empfehlungen für spezifische Formen des Eingreifens, damit Hilfe für andere effektiv erfolgen kann, ohne sich selbst in Gefahr zu bringen. In Untersuchungen hat sich gezeigt, dass solche kommunalen Kampagnen dazu beitragen, dass zuvor unbeteiligte Personen konstruktiv eingreifen, wenn sie aggressives Verhalten beobachten.⁴¹ Sie können also dazu beisteuern, auch über KiTas und Schulen hinaus eine soziale Kultur zu fördern, in der aggressives und gewalttätiges Verhalten als Normverletzung wahrgenommen wird. Ergänzend zu medialen Kampagnen können zivilcouragierte Verhaltensweisen und Einstellungen auch über spezifische Trainings vermittelt werden.⁴² In Hessen initiierte der Präventionsrat der Stadt Frankfurt am Main die Kampagne „Gewalt Sehen Helfen“⁴³ (*GSH*). Der Grundgedanke der Kampagne ist es, Menschen zu sozial verantwortlichem Handeln zu ermutigen Zivilcourage zu zeigen. Damit dieses Handeln nicht nur theoretisch vorgegeben wird, sondern auch praktisch eingeübt werden kann, werden in *GSH*-Workshops für verschiedene Zielgruppen das Wissen und die Fertigkeiten dafür vermittelt.

Das Programm *PiKS* wird in KiTas und Grundschulen. Auf diese Weise ist es möglich, alle Kinder einer Altersgruppe zu erreichen. Die Einbeziehung der Eltern ist wichtig, da Kinder einen Großteil ihrer Zeit in ihren Familien verbringen. Um Widersprüche zu vermeiden, sollten Kindern in Elternhaus und Bildungseinrichtungen einheitliche Einstellungen und Strategien zum gewaltfreien Umgang mit Konflikten vermittelt werden. Um auch im weiteren Lebensum-

³⁹ Bacchini, Esposito & Affuso (2009)

⁴⁰ Desimone (2002); Durlak & DuPre (2008)

⁴¹ Bradshaw (2015)

⁴² Jonas (2007)

⁴³ http://www.gewalt-sehen-helfen.de/de/gewalt_sehen_helfen_4440.html

feld der Kinder einheitliches Vorgehen zu gewährleisten, sollte versucht werden, auch außerschulische Bildungsangebote und -einrichtungen in das Programm miteinzubeziehen. Das betrifft z.B. Sportvereine, kirchliche Kinder- und Jugendgruppen und kommunal organisierte Kinderferienspiele. In diesen Kontexten interagieren Kinder ebenso wie in KiTas und Schulen. Besonders sinnvoll wäre eine Übertragung der *PiKS*-Regeln aus KiTa und Schule, wie z.B. das gemeinsame Selbstverständnis zum angemessenen Umgang mit Konflikten. Externe Träger spielen auch bei der Fortbildung von Eltern eine wichtige Rolle. Beispielsweise bieten Volkshochschulen und unabhängige Träger in Kommunen immer wieder Vor-

träge und Workshops für Eltern an, mit denen deren Erziehungskompetenzen gestärkt werden sollen. Eltern sollten in Gesprächen mit ErzieherInnen und Lehrkräften und in Informationen von KiTa und Schule die gleichen Strategien zur Förderung ihrer Kinder vermittelt bekommen, wie bei externen Vorträgen. Um dies zu erreichen ist es sinnvoll, externe Angebote in denjenigen Kommunen, in denen *PiKS* durchgeführt wird, zu recherchieren und sich mit den entsprechenden Anbietern und Vortragenden über grundsätzliche Vorstellungen über zu Aggression und Gewalt und dem angemessenen Umgang damit auszutauschen. Dies ist eine weitere Aufgabe der externen Unterstützung.

5. Mögliche Ergänzungsbausteine

Die oben beschriebenen Einzelmaßnahmen stellen eine Auswahl theoretisch fundierter und empirisch überprüfter Bausteine dar, die dazu beitragen können, Aggression unter Kindern zu vermindern und vorzubeugen. Sie sind Bestandteil des *PiKS*-Rahmenkonzepts an KiTas und Grundschulen. Wie in Abschnitt 2 beschrieben, ist ein Grundprinzip des Programms die flexible Anpassung an die jeweiligen Einrichtungen: Dort bereits vorhandene und etablierte Maßnahmen sollen in den *PiKS*-Rahmen integriert werden. Nicht alle Maßnahmen sind sinnvoll zur Reduktion von Aggression. Bei der anfänglichen Problem- und Situationsanalyse sollte daher genau geschaut werden, welche Maßnahmen sich eignen. Im Folgenden werden einige Maßnahmen genannt, die sich gut mit *PiKS* kombinieren lassen, da ihnen ähnliche theoretische Prinzipien zugrunde liegen. Werden sie bereits in einzelnen Gruppen bzw. Klassen umgesetzt, empfiehlt sich ggf. die Ausweitung auf die komplette Einrichtung. Je einheitlicher die Maßnahmen innerhalb einer Einrichtung sind, umso häufiger und intensiver werden Kinder im Laufe ihrer Bildungslaufbahn damit konfrontiert. Sie haben so die Möglichkeit, Prinzipien und Maßnahmen zu verinnerlichen. Eine solche Verinnerlichung von Prinzipien und Umgangsformen wird schwierig, wenn die Kinder sich in jedem Schuljahr an neue, z.T. einander widersprechende Maßnahmen herangeführt werden und die Maßnahmen der vergangenen Jahre nicht weiter thematisiert werden.

In vielen Schulen gibt es Streitschlichterprogramme: Einzelne Kinder werden zu sogenannten Streitschlichtern ausgebildet. Sie durchlaufen dabei meist ein strukturiertes Trainingsprogramm. Anschließend sind sie niedrigschwellige Ansprechpartner für Gleichaltrige bei kleineren Konflikten, die von den Konfliktparteien nicht alleine gelöst werden können. Für tiefergehende Konflikte, massive Mobbing-Vorfälle und Konflikte, an denen Erwachsene beteiligt sind, eignet

sich diese Konfliktlösungsform nicht. In der Streitschlichtung wenden die entsprechend ausgebildeten Kinder Instrumente der Mediation an: Als unabhängige Dritte begleiten sie die Konfliktparteien in ihrem Lösungsprozess. Dabei wird versucht, zu einer gemeinsamen Vereinbarung zu gelangen, die den Bedürfnissen und Interessen aller Konfliktparteien entspricht.⁴⁴

Es gibt eine Vielzahl an Einzelmaßnahmen, die explizit das kindliche Verhalten in Konfliktsituationen verbessern sollen. Dazu gehört z.B. das Konzept der gewaltfreien Kommunikation von Marshall B. Rosenberg. Es beschreibt vier Bestandteile, die eine konstruktive Ärger-Mitteilung enthalten sollte: Die Beobachtung einer konkreten Handlung, das dadurch entstandene persönliche Gefühl, das entstandene Bedürfnis und die Bitte um eine konkrete Handlung des Gegenübers.⁴⁵ Es gibt verschiedene Ansätze, dieses Konzept auch für kleinere Kinder altersgerecht anzupassen. Ein Ansatz ist die „Konfliktbrücke“, ein Verfahren zum konstruktiven Umgang mit Konflikten. Hierzu wird das Bild einer Brücke herangezogen, an dessen Enden sich jeweils die Konfliktparteien befinden. Kindern wird vermittelt, mit welchen Schritten sie in einem Konflikt aufeinander zugehen können, um sich in der Mitte der Brücke zu einem Kompromiss zu treffen.⁴⁶ Alle diese Verfahren sind von ihrem Grundsatz her gut mit *PiKS* vereinbar.

Viele Maßnahmen zur Gewaltprävention beziehen sich auf kognitive Prozesse, wie z.B. die Trainings sozial-emotionaler Kompetenzen, welche auf eine Verbesserung sozialer Informationsverarbeitungsprozesse abzielen. Dies kann auch für kleine Kinder sinnvoll sein. Bei kleinen Kindern spielen körperliche Interaktionen, wie Umarmen

⁴⁴ Montada (2007)

⁴⁵ Rosenberg (2012)

⁴⁶ Johnson & Johnson (2005)

und spielerische Rangeleien, eine große Rolle. Die Grenzen zwischen spielerischem und aggressivem Verhalten sind dann überschritten, wenn eines der beteiligten Kinder die Rangelei beenden möchte, das andere Kind dies jedoch nicht wahrnimmt bzw. befolgt. Diese Grenzen sind von außen schwer zu erkennen und auch den beteiligten Kindern häufig nicht klar. Um gezielt diese Grenzen zu üben, bietet es sich an, spezielle Trainings dazu umzusetzen. Bundesweit gibt es eine Reihe von Praxisbeispielen, in denen KiTa- und Grundschulkindern in einem strukturierten Rahmen „Ringeln und Raufen“ können. Ziel ist es zu lernen, die eigenen Grenzen wahrzunehmen und diese dem Gegenüber zu verdeutlichen. Darüber hinaus soll trainiert werden, Grenzsetzungen anderer Kinder wahrzunehmen, zu akzeptieren und zu befolgen.⁴⁷ Theoretisch lässt sich dies gut mit dem Konzept von *PiKS* vereinbaren.

Auch andere Methoden bestärken Kinder darin, ihre eigenen Grenzen wahrzunehmen und anderen gegenüber deutlich zu machen, wie etwa das Prinzip der „Stopp-Regel“. Bei dieser Methode wird mit allen Kindern einer Klasse oder Schule ein einheitliches Signal vereinbart, das die Kinder jederzeit in körperlichen Rangeleien oder verbalen Auseinandersetzungen einsetzen können, wenn es ihnen zu viel wird. Dies kann z.B. ein einfaches „STOPP!“ sein. In Rollenspielen wird die Einhaltung dieser Regel erprobt. Ist die Regel etabliert, kann sie auch von Lehrkräften eingesetzt werden, wenn z.B. ein Kind wiederholt den Unterricht stört. Eine Stopp-Regel kann eine von mehreren sozialen Regeln im Klassenverband darstellen.⁴⁸ Eine Anwendung in der KiTa ist in vereinfachter Form grundsätzlich auch denkbar.

Neben dem Prinzip externen Mentorings ist es auch möglich, Mentoringprogramme zwischen Kindern aufzubauen. Häufig werden dazu ältere Kinder als MentorInnen für SchulanfängerInnen eingesetzt. Da die älteren Kinder die Schule schon gut kennen und einen gefestigten Stand in deren sozialem System haben, können sie jüngere Kinder dabei unterstützen, sich dort zurecht zu finden. Das hessische Kultusministerium fördert z.B. seit 2007 das Projekt *buddy*.⁴⁹ In diesem Rahmen können Schulen für selbstgewählte soziale Themen Buddys (Mentorinnen) für jüngere Schülerinnen installieren. Grundgedanke dieses Ansatzes ist ein Lernen von, für und mit Gleichaltrigen, eine Lebensweltorientierung, Partizipationsmöglichkeiten und die Erhöhung von Selbstwirksamkeit der Buddys. Sowohl MentorIn als auch Mentee sollen also gleichermaßen von der Maßnahme profitieren. Dies wiederum soll sich auf das komplette System Schule auswirken. Theoretisch lässt sich die Integration solcher Maßnahmen in das *PiKS*-Rahmenkonzept gut begründen.

Ein Bereich, der nicht explizit Bestandteil von *PiKS* ist, ist das sogenannte Cyber-Bullying.⁵⁰ Da es bisher bei Kindern in Kitas und Grundschulen eine geringe Rolle spielte, gibt es dazu keinen Baustein im *PiKS*-Rahmenprogramm. Da gerade die Nutzung von Smartphones zunehmend auch durch jüngere Kinder erfolgt, ist jedoch davon auszugehen, dass die Relevanz dieser Thematik zukünftig auch an Grundschulen steigt. Zudem setzen primärpräventive Maßnahmen sinnvollerweise schon an, wenn die Problematik noch nicht ausgeprägt ist. Gerade Elternarbeit kann an dieser Stelle einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass Kinder von Beginn der Nutzung digitaler Medien an auch einen sozialen Umgang damit erlernen. Umfassend evaluierte Programme liegen zu dieser Thematik noch nicht vor. Bleckmann,

⁴⁷ Konkrete Übungen zu dem Ansatz finden sich z.B. in der Fortbildungsdokumentation „Ringeln und Raufen mit Rücksicht und Regeln“ der Unfallkasse Berlin: <http://www.unfallkasse-berlin.de/res.php?id=10395>

⁴⁸ z.B. Grüner, Hilt & Tilp (2014)

⁴⁹ http://gud.bildung.hessen.de/Projektbereiche_GuD/Info_buddy/index.html

⁵⁰ Petermann & von Marées (2013)

Seidel, Pfeiffer und Mößle legen jedoch ein Konzept zur medienpädagogischen Elternberatung in der Grundschule vor⁵¹, das vielversprechende primärpräventive Ansätze enthält.

Die hier genannten Ansätze stellen nur eine Auswahl möglicher, mit *PiKS* kombinierbarer Maßnahmen dar. Im Einzelfall sollte überprüft werden, in wieweit die theoretischen Annahmen und Ziele dieser Maßnahmen mit denen von *PiKS* vereinbar sind.

⁵¹ Bleckmann, Seidel, Pfeiffer & Mößle (2013)

III. EVALUATION

Um die Umsetzbarkeit von *PiKS* zu überprüfen und zu optimieren, wurde das Programm von 2009 bis 2010 in einem Pilotprojekt mit erprobt. Begleitend fand eine Prozessevaluation statt, in der Erkenntnisse zur besseren Umsetzbarkeit von *PiKS* gesammelt wurden. Diese Erkenntnisse wurden in die anschließende Projektlaufzeit von 2012 bis 2015 eingebaut, an der sechs KiTas und vier Grundschulen teilnahmen. Um zu überprüfen, wie gut die Umsetzung in dieser zweiten Projektlaufzeit gelang und ob sich ein positiver Einfluss von *PiKS* auf aggressives Verhalten unter Kindern zeigte, wurde für dieses optimierte Konzept eine umfassende Prozess- und Ergebnisevaluation durchgeführt.

Zunächst wurde im Rahmen einer Prozessevaluation analysiert, ob, in welchem Umfang und in welcher Qualität die Umsetzung der einzelnen Programmbausteine in den teilnehmenden KiTas und Grundschulen gelang. In allen Kollegien wurde nach ausführlicher Diskussion positiv über die Einführung des Programms abgestimmt. Im Verlauf der Programm-Durchführung hatten die teilnehmenden ErzieherInnen und Lehrkräfte das Gefühl, sie würden in Entscheidungen miteinbezogen und die in das Projekt investierte Zeit lohne sich. Im ersten Projektjahr gelang es, mit allen Einrichtungen ein gemeinsames Verständnis zum angemessenen Umgang mit Konflikten zu formulieren. Dieses findet sich in Materialvorlage 2. Einzelne, bereits an den Einrichtungen vorhandene Maßnahmen (z.B. Stopp-Regel) wurden aufgegriffen und einbezogen. Zu Beginn der Programmeinführung nahmen alle ErzieherInnen und Lehrkräfte an einem Pädagogischen Tag zum Thema Gewaltprävention und an einer Fortbildung zu dem Training sozial-emotionaler Kompetenzen (*Faustlos*) teil. Im weiteren Verlauf folgten in den verschiedenen Kollegien Fortbildungen zu spezifischen Themen (z.B. Klassenrat) und es fanden regelmäßige Prozessreflexionen im

Rahmen von Teamsitzungen bzw. Konferenzen statt.

In 23 der insgesamt 30 Gruppen und Klassen gelang eine wöchentliche Durchführung des Programms *Faustlos* zum Training zu sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder. Regelmäßige Elternbriefe sowie Elternabende und Workshops wurden angeboten, um Eltern zu informieren und sie in das Projekt miteinzubeziehen. Die Teilnahme an den Elternabenden und Workshops lag mit jeweils unter 10% der Gesamt-Elternschaft eher niedrig. In zukünftigen Umsetzungen von *PiKS* sollte die Elternarbeit vertieft werden.

Insgesamt gelang im Rahmen der Projektlaufzeit die Umsetzung des Gesamtprogramms. Implementiert wurden in den teilnehmenden KiTas und Schulen die Bausteine Befragung und Problemanalyse, Einbeziehung in Entscheidungen, Gemeinsames Verständnis zum angemessenen Umgang mit Konflikten, der Einbezug vorhandener Maßnahmen, Prozessreflexionen, Fortbildung von ErzieherInnen und Lehrkräften und das Training sozial-emotionaler Kompetenzen. Die Bausteine Ressourcenorientierung, gemeinsame Gruppen- bzw. Klassenregeln, Einbeziehung der Eltern und Identifikation individueller Probleme wurden in Ansätzen implementiert. In der betrachteten Projektlaufzeit erwies sich die Begleitung durch eine externe Programm-Managerin als zentral für die Einführung und konsequente Umsetzung aller Maßnahmen. Mit Hilfe dieser externen Unterstützung wurden immer wieder Arbeitsprozesse erleichtert, gebündelt und koordiniert. In den beteiligten Einrichtungen gelang es, auch über die Projektlaufzeit hinaus, feste Strukturen zu schaffen und *PiKS* in den KiTa-Konzeptionen und Schulprogrammen zu verankern.

Neben der Umsetzung des Programms sollte überprüft werden, inwieweit die gewünschten Ziele von *PiKS* (s. Einleitung) im Laufe

der Programmeinführung erreicht werden konnten. Zu diesem Zweck fanden jeweils im Sommer 2012, 2013 und 2014 an den teilnehmenden KiTas und Schulen (Projekteinrichtungen) systematische Befragungen von Kindern, Eltern, ErzieherInnen und Lehrkräften statt. Alle Befragungen wurden gleichzeitig auch in KiTas und Grundschulen durchgeführt, die das Programm nicht umsetzten (Vergleichseinrichtungen). Dieser Vergleich diente dazu, sicherzustellen, dass die beobachteten Veränderungen auf *PiKS* zurückzuführen sind und nicht auf andere Faktoren, wie z.B. die altersbedingte Entwicklung der Kinder. Insgesamt wurden 87 ErzieherInnen und Lehrkräfte und 684 Eltern mithilfe von Fragebögen befragt. 301 Kinder von der zweiten bis zur vierten Klasse füllten Fragebögen aus. Von den jüngeren wurden 159 Kinder im KiTa-Alltag und 71 Kinder der 1. Klassen im Sportunterricht beobachtet. Mit 88 Kindern aller Altersstufen wurden Einzelinterviews geführt. Das erste Unterziel von *PiKS* war das Erreichen eines Problembewusstseins. Tatsächlich waren 95% der ErzieherInnen und Lehrkräfte in den Projekteinrichtungen über den kompletten Untersuchungszeitraum der Ansicht, Gewaltprävention sei notwendig ($M^{52} = 3.70^{53}$, $SE = .65$) und könne dazu beitragen, Konflikte konstruktiver zu lösen ($M = 3.69$, $SE = .53$). Da die Befürwortung beider Aussagen bereits zu Beginn hoch war und im Verlauf nicht weiter stieg, ist nicht davon auszugehen, dass *PiKS* einen ursächlichen Einfluss auf das Problembewusstsein hatte. Diese Annahme wird dadurch gefestigt, dass auch in den Vergleichseinrichtungen bei allen Befragungen hohe Zustimmungswerte zu den o.g. Aussagen zu verzeichnen waren. Im Verlauf zeigte sich kein signifikanter Gruppenunterschied.

⁵² M = Mittelwert, SE = Standardabweichung

⁵³ Die Zustimmung zu allen hier aufgeführten Items wurde anhand einer vierstufigen Skala erfragt: 1 = Stimme gar nicht zu bis 4 = Stimme voll und ganz zu.

Die aktive Beteiligung von ErzieherInnen, Lehrkräften und Eltern war das zweite Interventionsziel von *PiKS*. Die Befragungen zu der aktiven Beteiligung wurden nur in den Projekteinrichtungen durchgeführt. Hierbei ergab sich, dass eine große Mehrzahl (77%, ($M = 3.06$, $SE = .84$) der ErzieherInnen und Lehrkräfte das Gefühl hatten, für die Umsetzung der Entscheidungen des Kollegiums mitverantwortlich zu sein. Von den Eltern stimmten 90% ($M = 3.33$, $SE = .67$) der Aussage zu, sie selbst seien ausreichend miteinbezogen. Sowohl die ErzieherInnen und Lehrkräfte als auch die Eltern fühlten sich also hinlänglich am Programm beteiligt. Aufgrund der oben berichteten geringen Teilnahme an Angeboten, konnte diese Beteiligung – besonders für die Eltern – aus Sicht der Programm-Managerin jedoch nicht bestätigt werden.

Das dritte Unterziel von *PiKS* bestand in der Einführung und einheitlichen Umsetzung klarer Absprachen und Regeln. Dies wurde durch die Verabschiedung des gemeinsamen Verständnisses zum angemessenen Umgang mit Konflikten und durch die Vereinheitlichung von Gruppen- bzw. Klassenregeln erreicht. Im Verlauf verbesserte sich die – schon zu Beginn gute – Zusammenarbeit in Bezug auf Gewaltprävention in den Kollegien der Projekteinrichtungen signifikant im Kontrast zu den Kollegien der Vergleichseinrichtungen.

Viertes Unterziel war die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen der Kinder. Hier zeigten sich insgesamt im Laufe der Zeit deutliche Unterschiede zwischen einzelnen Gruppen und Klassen mit und ohne regelmäßigem Training sozial-emotionaler Kompetenzen: Sowohl aus Elternsicht ($p = .05$), als auch in den Verhaltensbeobachtungen ($p = .05$) entwickelte sich das soziale Verhalten der Kinder in den Trainingsgruppen und -klassen deutlich positiv. In den Gruppen und Klassen, die zwar am Gesamt-Programm *PiKS* teilnahmen, in denen aber nicht das Training sozial-emotionaler Kompetenzen durchgeführt wurde, zeigte sich keine signifikante Verbesserung sozialen Verhaltens.

Das Training sozial-emotionaler Kompetenzen ist also ein zentraler Baustein für die Förderung des tatsächlichen Auftretens sozialen Verhaltens.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in der evaluierten Projektlaufzeit ein Großteil der Unterziele von *PiKS* erreicht wurde. Insgesamt wurde in den teilnehmenden KiTas und Schulen ein konstruktiver Umgang mit Konflikten entwickelt.

Das Hauptziel von *PiKS* ist die Reduktion von Aggression und Gewalt. In der evaluierten Projektlaufzeit ergaben sich in diesem Bereich deutliche Effekte. Retrospektiv berichteten die ErzieherInnen und Lehrkräfte ($p = .09$) sowie die Eltern ($p = .05$) in den Projekteinrichtungen deutliche Veränderungen im Vorkommen von Aggression im Vergleich zu den Vergleichseinrichtungen. In Veränderungsmessungen bestätigte sich dieser Eindruck: Im Kontrast zu den Vergleichseinrich-

tungen berichteten sowohl Eltern ($p = .04$) als auch ErzieherInnen und Lehrkräfte ($p = .04$) in den Projekteinrichtungen eine deutliche Verminderung aggressiven Verhaltens unter Kindern. Beispielhaft ist dieser Verlauf in Abbildung 1 für die Einschätzung der ErzieherInnen und Lehrkräfte in der Veränderungsmessung zu sehen.

Anhand der dargestellten Evaluation kann also davon ausgegangen werden, dass *PiKS* tatsächlich dazu beiträgt, Aggression und Gewalt an KiTas und Schulen zu vermindern und damit einhergehende Faktoren positiv zu beeinflussen. In den beteiligten Einrichtungen wurde eine konstruktive Konfliktkultur aufgebaut. Es ist somit zu vermuten, dass *PiKS* auch langfristig zur Prävention von Aggression und Gewalt beiträgt.

Weitere Ergebnisse sind ausführlich in der Dissertation von Steffi Pohl (2015) einzusehen. Online: tinyurl.com/piks-diss-pohl

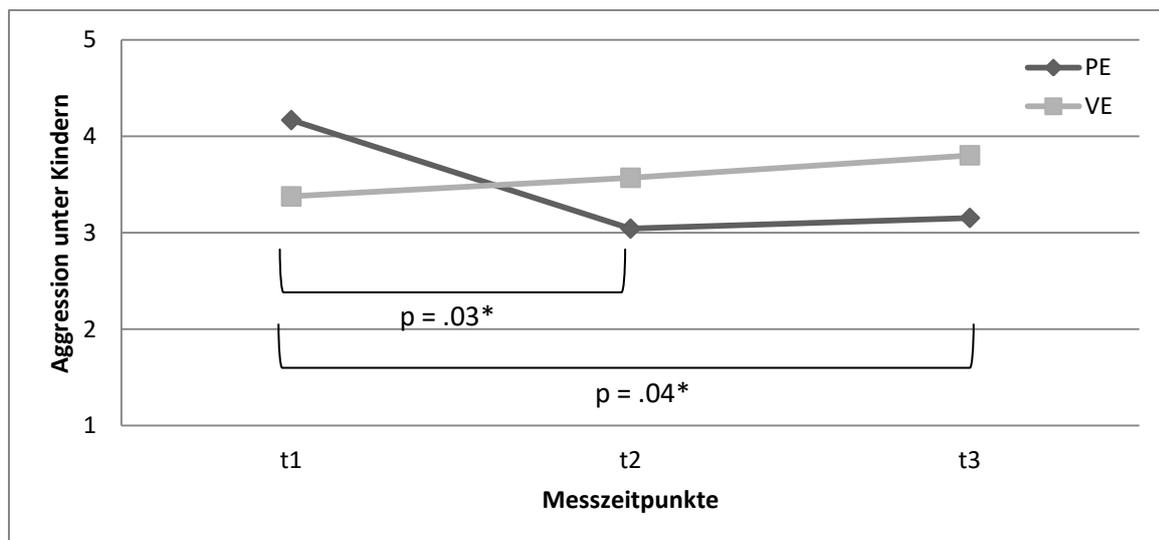


Abbildung 2. Verläufe der Mittelwerte bei der Skala „Aggression unter Kindern“ im Fragebogen für ErzieherInnen und Lehrkräfte in Projekt- und Vergleichseinrichtungen, Antwortskala: 1 = das ist im letzten Halbjahr nie passiert bis 5 = das ist im letzten Halbjahr mehrmals die Woche passiert.

IV. MATERIALVORLAGEN

- 1.) Beispielhafter Pädagogischer Tag zu Beginn von *PiKS*
- 2.) Vorlage: Gemeinsames Verständnis zum angemessenen Umgang mit Konflikten
- 3.) Ideen für Rituale zur Verstärkung von Positivem
- 4.) Leitfaden zur kollegialen Fallberatung
- 5.) Beispielhafte Klassenregeln
- 6.) Beispielhafte Elterninfo über Training sozial-emotionaler Kompetenzen
 - 6a) Empathietraining
 - 6b) Impulskontrolle
 - 6c) Umgang mit Ärger und Wut
- 7.) Beispielhafter Elternbrief mit Anlaufstellen zur Individuellen Unterstützung

1. Beispielhafter Ablaufplan Pädagogischer Tag zu Beginn von PiKS

Phasen	Inhalt	Dauer (Min)	Benötigte Materialien
Einstieg		ca. 45	
Begrüßung	Vorstellung, Erläuterung der Zielsetzung des Tags	10	-
Brainstorming	Welche Konflikte zwischen Kindern gibt es in dieser Einrichtung?	5-10	-
Präsentation	Definition Aggression, Gewalt & Soziale Kompetenzen. Was ist Gewaltprävention und warum ist sie sinnvoll?	30	Power-Point-Präsentation, PC, Beamer
Ist- und Soll-Analyse		ca. 60	
Ist-Analyse	Diskussion folgender Fragen: <ul style="list-style-type: none"> • „Welches Verhalten zeigen Kinder in unserer KiTa/Schule bei Konflikten?“ • „Fühlen sich Kinder an unserer KiTa/Schule sicher und geborgen?“ • „Gibt es Hinweise auf Fälle von Aggression, die wir möglicherweise noch nicht bemerkt haben?“ • „Wie verfahren wir bisher in Fällen von aggressivem Verhalten? Ist dieses Verhalten zielführend und einheitlich unter allen Kolleginnen?“ • „Wie ist die Sicht der Eltern auf die Thematik?“ 	ca. 30	Flipchart zum Festhalten wichtiger Punkte
Soll-Analyse	Diskussion darüber, wie in Zukunft die Konfliktkultur an der KiTa/Schule gestaltet sein soll (gemeinsame Vision)	ca. 20-30	Flipchart zum Festhalten der gemeinsamen Vision
Konkrete Maßnahmenplanung		ca. 150	
Bestehende Maßnahmen	Sammlung auf Moderationskarten: Welche Maßnahmen zur Gewaltprävention werden bereits erfolgreich an dieser Einrichtung umgesetzt? Welche Maßnahmen zur Gewaltprävention würde ich gerne (noch stärker) in dieser Einrichtung umsetzen?	30	Moderationskarten o.ä.
Sortierung der Maßnahmen	Zuordnen der Moderationskarten zu Clustern und gemeinsame Besprechung	30	Pinnwand o.ä.
Kleingruppenarbeit	Aufteilung in Kleingruppen, jeweils Bearbeitung eines Clusters mithilfe vorbereiteter Materialien	30	-
Vorstellung	Vorstellung der Kleingruppenarbeit und konkrete Zielvereinbarungen: Welche Schritte für die einzelnen Maßnahmen sollen bis wann durch wen unternommen werden?	60	-
Abschluss	Weitere Terminabsprachen und kurzes Abschlussblitzlicht	ca. 15	-

2. Haltung der KiTas xx und Grundschulen xx zum angemessenen Umgang mit Konflikten

Alle genannten Bildungseinrichtungen bemühen sich gemeinsam um den Aufbau einer konstruktiven Konfliktkultur.

Hierzu möchten wir gewalttätigem Verhalten entgegenwirken und soziales Verhalten stärken. **Unter gewalttätigem Verhalten verstehen wir ein Verhalten, bei dem einer den anderen gegen dessen Willen körperlich, durch Worte oder durch den Ausschluss aus einer Gruppe absichtlich verletzt.**

Entsprechend steht in unserer (Schul)ordnung:

„Wir nehmen Rücksicht und gehen respektvoll miteinander um.“

Die Kinder sollen lernen, alternative Möglichkeiten zur Lösung von Konflikten zu finden.

Sie sollen lernen, den eigenen Standpunkt mit Worten zu verteidigen und Problemlösungen zu finden, die für beide Parteien tragbar sind.

Grundsätzlich ermutigen wir Kinder, kleinere Konflikte selbstständig zu lösen. Die notwendigen sozialen Fähigkeiten erlernen die Kinder im KiTa- und Schulalltag, z.B. durch ‚Faustlos‘.

Kein Kind soll an unserer Schule / KiTa mit Konflikten oder aggressivem Verhalten anderer Kinder allein gelassen werden.

Wenn die Kinder das Gefühl haben, den Konflikt nicht alleine gewaltfrei lösen zu können, ermutigen wir sie, Erzieherinnen / Lehrerinnen zu Hilfe zu holen.

Bitte sprechen Sie mit Ihrem Kind und vermitteln auch Sie ihm, dass es jederzeit Erwachsene ansprechen kann.

3. Rituale zur Verstärkung von Positivem

Im Alltag wird sowohl in der KiTa als auch in der Schule häufig besonders das hervorgehoben, was nicht so gut funktioniert. Positives wird oft als selbstverständlich gesehen. Um den Fokus von Kindern, Eltern, ErzieherInnen und Lehrkräften auf das zu lenken, was gut läuft, ist es sinnvoll, dies in bestimmten Ritualen besonders hervorzuheben. Langfristig verschiebt sich dadurch die Wahrnehmung dahingehend, dass Positivem besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Besprechung schöner Ereignisse im Gruppenkreis (KiTa)

Im Morgen- oder Abschlusskreis kann ein fester Bestandteil sein, über das zu sprechen, was gut gelaufen ist. Dies kann sich entweder auf positive Erlebnisse außerhalb der KiTa beziehen (z.B. bei Berichten im Morgenkreis) oder auf das, was im Laufe des KiTa-Tages gut geklappt hat (v.a. im Abschlusskreis). Anfangs sollten die ErzieherInnen viele Beispiele geben, was ihnen aufgefallen ist, z.B. „Lara und Lorenz haben heute ein tolles Schiff gebaut.“ Hierbei sollte darauf geachtet werden, dass im Laufe der Woche möglichst jedes Kind einmal genannt wird. Im Laufe der Zeit lernen auch KiTa-Kinder schon sehr gut, selbst Positives zu bemerken und zu berichten. Die Ergänzungen der ErzieherInnen sollten dann nur ein Ausgleich zur ungefähr gleichhäufigen Nennung aller Kinder sein.

Friedensdose (Schule)

Ähnlich wie bei der Besprechung im KiTa-Gruppenkreis, können auch in der Schule positive Verhaltensweisen Einzelner hervorgehoben werden. Da in der Schule in der Regel nicht täglich Zeit dafür ist, und Kinder zudem in der Lage sind, über einen längeren Zeitraum Situationen zu erinnern, empfiehlt sich eine Friedensdose in einer Klasse. Im Gegensatz zu einem Kummerkasten sollen hier Zettel eingeworfen werden, auf denen steht, was einem gut gefällt. Hierzu gehören Pausenerlebnisse, Verhalten einzelner Kinder im Unterricht u.ä. Jedes Kind der Klasse und die unterrichtenden Lehrkräfte können diese Zettel einwerfen. Einmal in der Woche gibt es ein festes Ritual, in dem diese Zettel vorgelesen werden. Hierfür eignet sich z.B. die Klassenlehrerstunde oder der Klassenrat. Sinnvoll ist es, dass die Lehrkraft dann die Dose öffnet und die Zettel nacheinander vorliest. Dadurch besteht die Möglichkeit, Zettel, die negative Verhaltensweisen oder Beschwerden enthalten, auszusortieren. Auch hier sollte die Lehrkraft darauf achten, dass im Laufe der Zeit die Nennung der verschiedenen Kinder ausgeglichen ist und ggf. entsprechende Zettel gezielt ergänzen.

Als Variante können zu Beginn einer Woche jeweils zwei Kinder einander zugelost werden. Aufgabe ist es dann, auf positive Verhaltensweisen der zugelosten PartnerIn in der Woche zu achten und diese zu notieren. Wichtig ist bei allen Varianten, dass tatsächlich wöchentlich eine Würdigung der notierten Verhaltensweisen erfolgt. Wird die Friedensdose nicht geleert, verliert sie an Bedeutung.

Positive Verstärkung einzelner Kinder (KiTa und Schule)

Meist gibt es einzelne Kinder, die besonders häufig durch negative Verhaltensweisen auffallen. Gerade bei diesen Kindern ist es im Alltag eine Herausforderung, positive Verhaltensweisen wahrzunehmen und besonders hervorzuheben. Dies wird durch eine ritualisierte Verstärkung erleichtert. Hierzu kann z.B. ein Verstärkerplan erstellt werden, in dem konkrete positive Verhaltensweisen festgelegt werden. Zeigt das Kind dieses Verhalten, bekommt es auf dem Plan einen Punkt/Stempel/Smiley. Wichtig ist, dass diese „Belohnungen“ nicht wieder weggenommen werden dürfen, wenn unerwünschtes Verhalten gezeigt wird. Es ist möglich, vorab „Preise“ für eine bestimmte Anzahl von Belohnungen zu vereinbaren. Diese sollten dem Alter des Kindes und der Schwierigkeit des Erreichens angemessen sein. Bei KiTa-Kindern ist z.B. ein Gummibärchen bei drei Stempeln für das Befolgen einer Anweisung der ErzieherIn oft schon

ausreichend. Weitere Informationen für die Erstellung von Verstärkerplänen finden sich in „Schwierige Schüler im Unterricht. Was wirklich hilft“ von D. Krowatschek und G. Wingert. Analog ist es auch möglich, einen Verstärkerplan für eine ganze Klasse zu erstellen (in der KiTa ist dies noch nicht ratsam): Hier kann das Verhalten der ganzen Klasse verstärkt werden, wie z.B. eine Schulstunde konzentrierten Arbeitens durch alle. Dies fördert die Kinder auch darin, sich gegenseitig zu unterstützen. Diese Variante kann auch spontan erfolgen: Wenn alle Kinder gut mitgearbeitet haben, dürfen sie sich etwas aus einer Belohnungskiste aussuchen.

Persönliches Schatzbuch (KiTa und Schule)

Um Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre eigenen positiven Erfahrungen und Erinnerungen zu sammeln, ist das Anlegen eines Schatzbuches ein schönes Ritual. Bei Einstieg in die KiTa oder bei der Einschulung bekommt jedes Kind ein leeres Buch. Dies kann ein einfaches gebundenes Heft sein, dessen Deckblatt gemeinsam schön gestaltet wird (z.B. beklebt, bemalt o.ä.). Im Laufe der Zeit sammelt jedes Kind in seinem Heft schöne Erfahrungen. Dies kann z.B. ein Zettelchen mit einem positiven Bericht eines anderen Kindes (s.o.), ein selbst gemaltes Bild, ein gesammeltes Blatt oder ein Foto von einem gemeinsamen Ausflug sein. Je nach Alter führen die Kinder dieses Schatzbuch selbst oder werden von den ErzieherInnen/Lehrkräften dabei unterstützt. In der Schule können z.B. die Schätze in Fächern für jedes Kind gesammelt werden und regelmäßig in gemeinsamen Stunden in die Schatzbücher geklebt werden. In der KiTa geschieht dies durch die ErzieherInnen. Kinder und Eltern sollten jederzeit die Möglichkeit haben, diese Schatzbücher anzuschauen. Am Ende ihrer KiTa- oder Schulzeit haben die Kinder eine tolle Erinnerung an die schönen Momente dieses Lebensabschnitts.

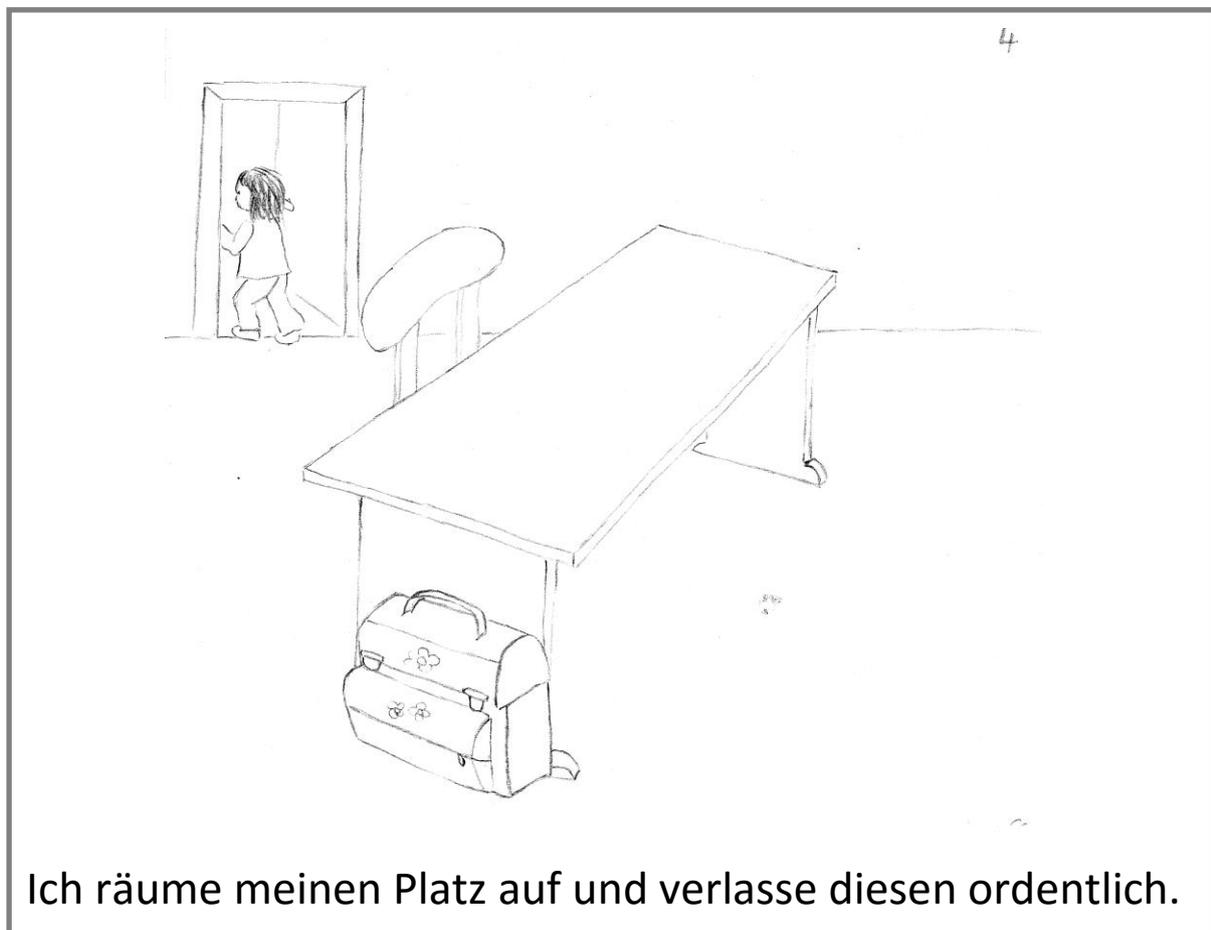
Positives im Alltag (KiTa und Schule)

Im KiTa- und Schulalltag sollten ErzieherInnen und Lehrkräfte immer wieder darauf achten, dass Positives hervorgehoben wird. Dies kann durch entsprechende Bemerkungen gegenüber einzelnen Kindern, in Elterngesprächen und in Gruppenarbeiten geschehen. Wenn ein Kind oder Elternteil über negative Ereignisse berichtet, z.B. über die nicht gemachten Hausaufgaben eines Kindes, kann gemeinsam überlegt werden, wann und unter welchen Bedingungen es denn geklappt hat. Zu Beginn eines Tages kann den Kindern eine positive Beobachtungsaufgabe angekündigt werden, z.B. „Heute achten wir einmal darauf, wer besonders gut aufräumt“. Wichtig ist es, Kindern gezielt Möglichkeiten zu geben, positives Verhalten und Selbstständigkeit zeigen zu können. Dies kann durch kleine Aufträge und Botengänge oder durch Unterstützung bei herausfordernden Situationen geschehen. In Gesprächen zwischen KollegInnen und in Konferenzen sollte auch das eigene Verhalten immer wieder positiv reflektiert werden.

4. Leitfaden kollegiale Fallberatung

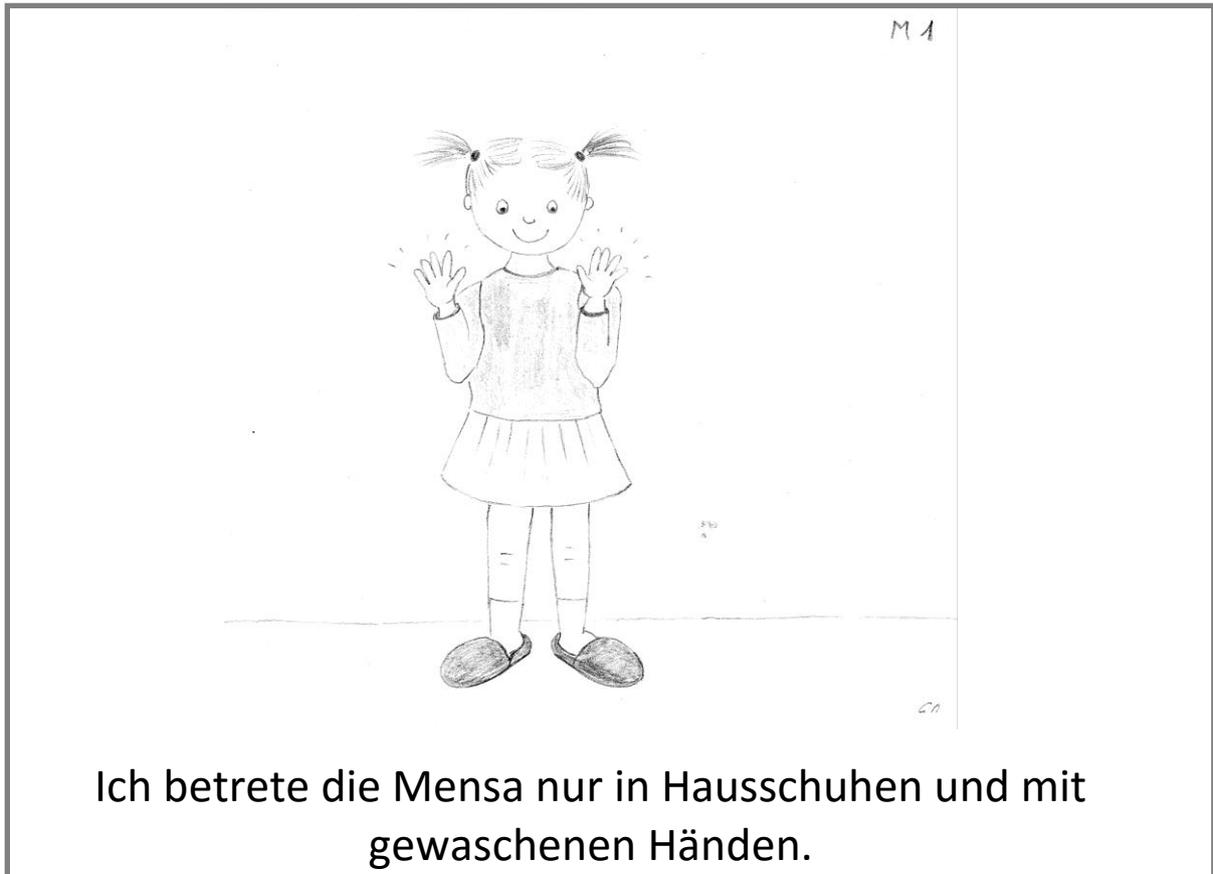
Dauer	Phase	FallgeberIn	FallberaterInnen
5 Min	Rollenverteilung → 1 FallgeberIn → 1 ModeratorIn (ZeitwächterIn) → FallberaterInnen (restliche Personen)		
5 Min	Fallvorstellung → keine Nachfragen	<ul style="list-style-type: none"> ✓ beschreibt Situation ✓ formuliert eine Fragestellung 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ hören zu und notieren Fragen
10 Min	Nachfragen → keine Entwicklung von Hypothesen	<ul style="list-style-type: none"> ✓ antwortet 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ stellen Sach- und Verständnisfragen an FallgeberIn
15 Min	Assoziationen, Empfindungen, Phantasien → keine Diskussion → keine Entwicklung von Lösungen	<ul style="list-style-type: none"> ✓ hört zu 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ äußern erste Assoziationen und Eindrücke ✓ formulieren Vermutungen und Hypothesen ✓ nehmen die Perspektiven der verschiedenen Beteiligten ein
5 Min	Stellungnahme → keine Diskussion	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ergänzt und korrigiert Eindrücke und Vermutungen ✓ meldet zurück, was hilfreich war 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ hören zu
10 Min	Entwicklung von Lösungsvorschlägen → keine Diskussion	<ul style="list-style-type: none"> ✓ hört zu 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ teilen mit „Ich als xx (FallgeberIn) würde....“
10 Min	Rückmeldung zu Lösungsvorschlägen → keine Diskussion	<ul style="list-style-type: none"> ✓ meldet zurück, welche Vorschläge hilfreich waren, teilt ggf. nächste Schritte mit 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ hören zu
5 Min	Teilen von Erfahrungen → kurz halten → keine Diskussion	<ul style="list-style-type: none"> ✓ hört zu 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ nennen in einem Satz einen Aspekt, den sie in einer ähnlichen Situation auch erlebt haben
10 Min	Reflexion der Fallsitzung → Anregungen, Kritikpunkte	<ul style="list-style-type: none"> ✓ teilt mit, wie es ihm/ihr geht ✓ teilt mit, was sie/er aus dem Gespräch mitnimmt ✓ macht persönliche Anmerkungen 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ teilen mit, was sie aus dem Gespräch mitnehmen ✓ machen persönliche Anmerkungen

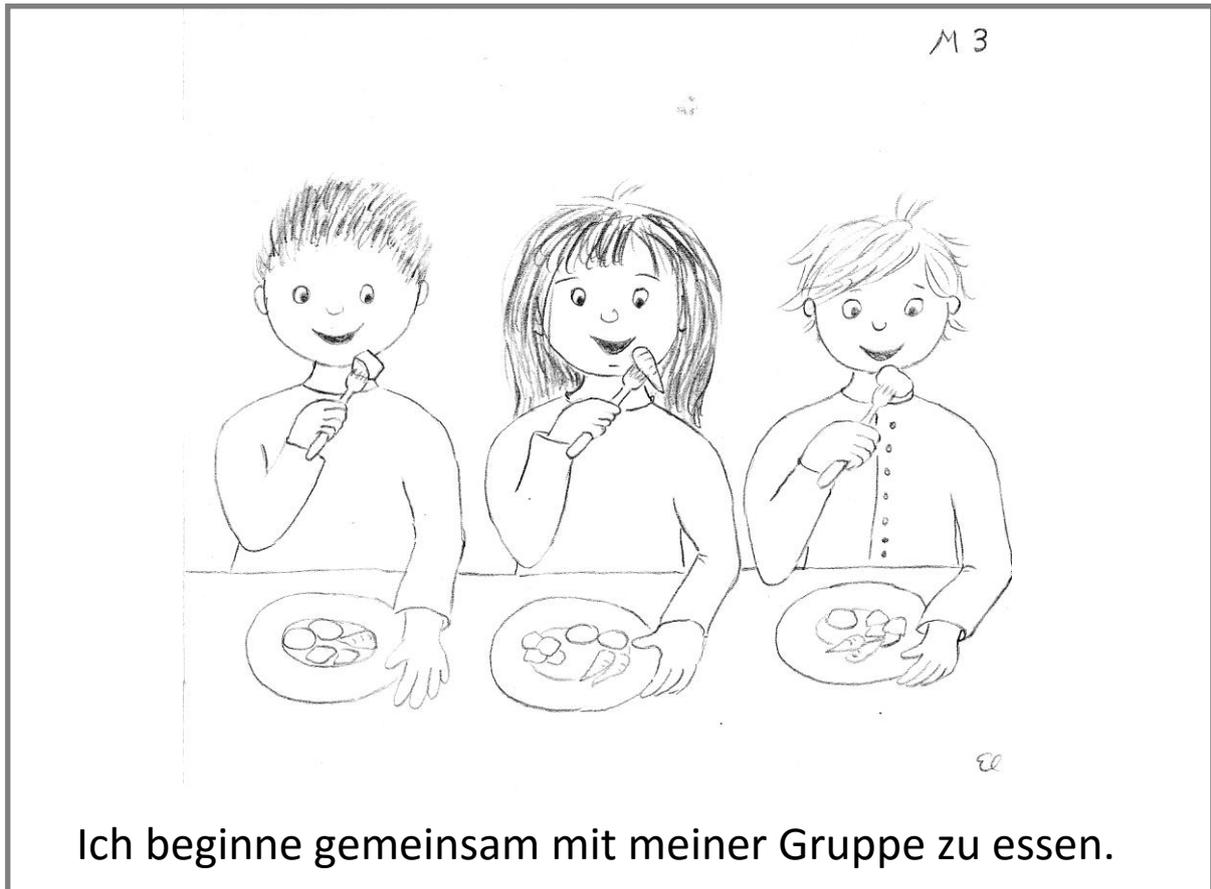
5. Beispielhafte Klassenregeln

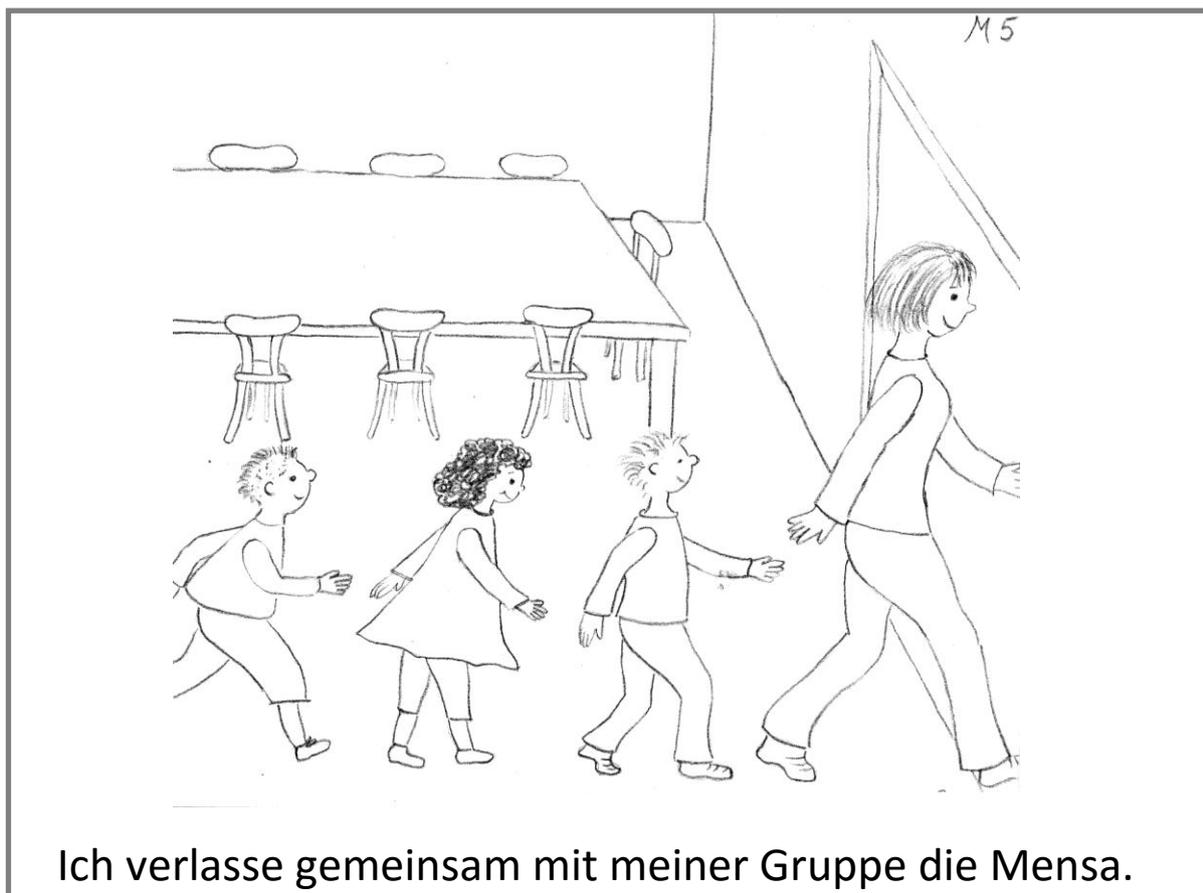




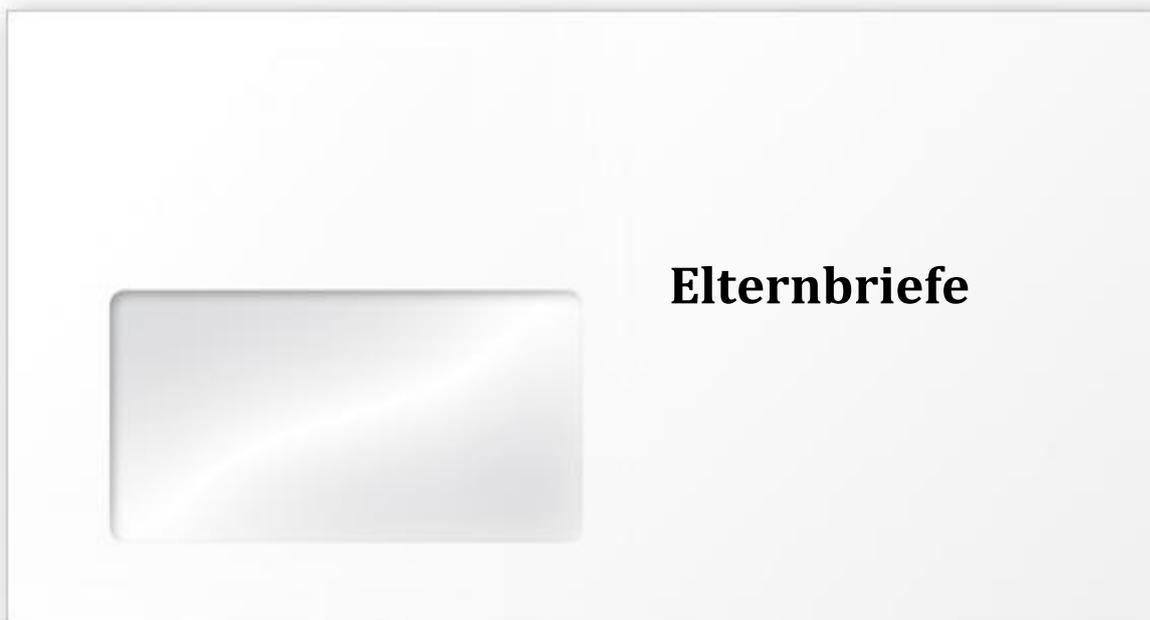
Zusätzliche Mensa-Regeln







6. Beispielhafte Elterninformationen über Trainings sozial-emotionaler Kompetenzen⁵⁴



⁵⁴ Die Elternbriefe wurden angepasst nach Vorlagen aus dem Manual von „Faustlos – Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention“ (Cierpka & Schick, 2014).

Liebe Eltern,

in unserer Klasse haben wir mit dem Training des Einfühlungsvermögens („**Empathietraining**“) von **FAUSTLOS** begonnen. Dabei lernt ihr Kind:

- die Gefühle von Anderen wahrzunehmen,
- vorherzusagen, wie andere Menschen sich fühlen,
- anderen Menschen sein Mitgefühl zu zeigen.

Diese Fähigkeiten sind notwendig, um erfolgreich mit anderen Menschen umgehen zu können und sich in Schule und Freizeit leichter zurechtfinden. Dadurch wird auch das Selbstgefühl gestärkt. Diese Fähigkeiten können sowohl zu Hause als auch in der Schule geübt werden.

Sie können Ihr Kind dabei unterstützen, in dem sie ihm helfen...

- die eigenen Gefühle und die anderer Menschen zu erkennen, indem Sie auf Anzeichen im Gesicht, in der Stimme, am Körper und in der Gesamtsituation achten („Du beißt deine Zähne zusammen und ballst die Fäuste; bist du sauer? Warum?“).
- wahrzunehmen, dass Menschen in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich reagieren („Du magst dieses Fernsehprogramm, aber deinem Bruder macht es Angst. Was können wir da tun?“).
- Ursache und Wirkung zu erkennen („Warum weint dein Freund?“).
- Gefühle vorherzusagen („Was meinst du, wie deine Freundin sich fühlt, wenn sie dich etwas fragt und keine Antwort von dir bekommt?“).
- den Unterschied zwischen einem Missgeschick und einer absichtlichen Handlung zu erkennen („Meinst du, dass er deinen Fußball absichtlich kaputt machen wollte?“).
- über Gefühle zu sprechen („Ich freue mich, wenn ich etwas mit dir unternehme.“).
- Anderen zuzuhören („Ich weiß, dass du mir zuhörst, weil du mich ansiehst.“).

Wenn Sie auf Gefühle achten und darüber sprechen, fühlt ihr Kind sich angenommen. Es kann dann auch Andere besser verstehen und besser mit ihnen zurechtkommen. Es wäre eine große Unterstützung für Ihr Kind, wenn Sie Zeit haben, sich damit zu Hause zu beschäftigen. Wir danken Ihnen für Ihr Interesse.

Mit freundlichen Grüßen

✂-----

Bitte geben Sie Ihrem Kind diesen Abschnitt unterschrieben bis zum _____ wieder mit in die Schule.

Ich habe den Brief zum Empathietraining zur Kenntnis genommen.

Unterschrift der Mutter

Unterschrift des Vaters

Liebe Eltern,

in unserer Klasse haben wir mit dem Thema „**Impulskontrolle**“ von **FAUSTLOS** begonnen. Impulse zu kontrollieren bedeutet, sich erst einmal zu beruhigen und dann mehrere Lösungen zu durchdenken, wenn man mit einer schwierigen Situation oder einem Problem konfrontiert ist.

Ihr Kind wird folgende Schritte zum Lösen von Problemen erlernen und üben:

1. Was ist das Problem?
2. Welche Lösungen gibt es?
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?

Da ein Training des Sozialverhaltens den Kindern am meisten bringt, wenn Schule UND Eltern sie unterstützen, ist es hilfreich, wenn Sie die Schritte auch zuhause mit Ihrem Kind üben.

Sie können hierzu Folgendes tun:

- Anstatt ein Problem für Ihr Kind zu lösen, fragen Sie es: „Was könntest du tun?“
- Wenn Ihr Kind eine Lösung gefunden hat, dann beurteilen Sie diese nicht, sondern antworten Sie: „Das ist eine Idee, was könntest du noch tun?“ Wenn es sich mehrere Lösungsmöglichkeiten überlegt hat, dann soll es jede beurteilen.
- Wenn eine Lösung nicht funktioniert, soll Ihr Kind eine andere versuchen.
- Probieren Sie verschiedene Lösungen mit Ihrem Kind aus. Wenn es z. B. unglücklich über den Streit mit dem besten Freund ist und das Problem zu lösen versucht, indem es den Freund anruft, können Sie den Anruf vorher mit ihm üben.

In der Klasse wird Ihr Kind Verhaltensweisen üben, die bei der Lösung von Problemen hilfreich sein können. Wenn in Ihrer Familie andere Regeln und Verhaltensweisen üblich sind, sprechen Sie bitte mit Ihrem Kinder über die Unterschiede und lassen Sie uns das wissen. Sehen Sie die Übungen in der Schule bitte nicht unbedingt als einen Ersatz für die von Ihnen benutzten Vorgehensweisen an. Das Training soll das Sozialverhalten Ihrer Kinder stärken. Es enthält keine festen und unumstößlichen Regeln, sondern möchte Richtlinien für sicheres, faires und einfühlsames Verhalten vermitteln. Wir danken Ihnen für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen

✂-----

Bitte geben Sie Ihrem Kind diesen Abschnitt unterschrieben bis zum _____ wieder mit in die Schule.

Ich habe den Brief zur Impulskontrolle zur Kenntnis genommen.

Unterschrift der Mutter

Unterschrift des Vaters

Liebe Eltern,

in unserer Klasse haben wir mit dem Thema „**Umgang mit Ärger und Wut**“ von **FAUSTLOS** begonnen. Die Kinder lernen dabei, ihren eigenen Ärger zu erkennen und zu verstehen, um besser mit ihm umgehen zu können.

Ihr Kind wird folgende vier Schritte für den Umgang mit Ärger und Wut lernen und üben:

1. Wie fühlt sich mein Körper an? (Die Kinder nehmen körperliche Anzeichen dafür wahr, dass sie ärgerlich oder wütend sind.)
2. Beruhige dich:
 - Hole dreimal tief Luft ODER Zähle langsam rückwärts ODER Denke an etwas Schönes ODER 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 kann ich beim nächsten Mal anders machen? Kann ich mit mir zufrieden sein?

Die Kinder lernen, dass es in Ordnung ist, wenn man ärgerlich ist. Sich ärgerlich zu fühlen ist nicht „schlecht“. Entscheidend ist, wie jemand handelt, wenn er oder sie ärgerlich ist. Aggressives Verhalten (z. B. schubsen oder schlagen) ist nicht in Ordnung.

Sie können Ihrem Kind beim Umgang mit Ärger und Wut helfen, indem Sie...

- ihm helfen zu erkennen, wenn es ärgerlich ist. Fragen Sie es „Wie fühlst du dich?“ oder sagen Sie „Das muss schwer für dich gewesen sein.“
- mit ihm zusammen dreimal tief durchatmen und gemeinsam langsam rückwärts zählen oder Sie „Beruhige dich“ sagen, wenn es ärgerlich ist.
- aufmerksam zuhören, wenn Ihr Kind von seinen Gefühlen spricht. Einige Gefühle sind nur schwer zu ertragen, aber oft kann ein Kind diese Gefühle überwinden, wenn es darüber spricht.
- ihrem Kind vermitteln, dass Sie selbst diese Fähigkeiten im Alltag nutzen.

Wir danken Ihnen für Ihre Mitarbeit!

Mit freundlichen Grüßen,

✂-----

Bitte geben Sie Ihrem Kind diesen Abschnitt unterschrieben bis zum _____ wieder mit in die Schule.

Ich habe den Brief zum Umgang mit Ärger und Wut zur Kenntnis genommen.

Unterschrift der Mutter

Unterschrift des Vaters

7. Individuelle Beratungs- und Unterstützungsangebote in Ihrer Kommune/Stadt

Liebe Eltern,

im Rahmen des Präventionsprogramms *PiKS* (Prävention in KiTa und Schule) liegt neben FAUSTLOS und allgemeinen KiTa- und Schulentwicklungsmaßnahmen ein Augenmerk auf der Unterstützung bei individuellen Fragestellungen. Dazu finden Sie hier eine Übersicht über die vielfältigen Angebote in Ihrer Kommune/Stadt. Die allgemeinen Beratungsangebote sind kostenfrei. Für die terminierten Veranstaltungen wird jeweils ein geringer Unkostenbeitrag erhoben.

Bei Fragen wenden Sie sich gerne an mich.

Herzliche Grüße,

Allgemeine Beratungsangebote

Präventive Beratung 0-6

Für wen? Eltern und ErzieherInnen der Kindertagesstätten der Kommune/Stadt

Für welche Fragestellungen?

- Frühe Beratung bei allen Fragen zur Entwicklung und Erziehung Ihres Kindes
- Einschätzung von Entwicklung, Verhalten und Fähigkeiten Ihres Kindes
- Aufzeigen von Hilfsmöglichkeiten und Anregen einer entsprechenden Förderung
- Stärkung Ihrer Erziehungskompetenz

Wann und wo? Nach individueller Absprache in Ihrer KiTa

Ansprechpartnerin: Frau Muster

Kontakt: Telefonisch 04441 123456, Email: f.muster@praeventiveberatung.de

Beratungs- und Förderzentrum

Für wen? Eltern und Lehrkräfte der Grundschulen der Kommune/Stadt

Für welche Fragestellungen?

- Diagnostik & Beratung bei Lernschwierigkeiten, z.B. Lese-Rechtschreibschwäche oder Rechenschwäche
- Unsicherheiten in Sprache, Bewegung, Verhalten oder Sinneswahrnehmung von Kindern
- Bei Bedarf Förderung durch individuelle Teilbeschulung in einzelnen Fächern der Förderschule
- Weitervermittlung an soziale, medizinische oder psychologische Dienste

Wann und wo? Nach individueller Absprache in Ihrer Grundschule

Kontakt: Telefonisch 04441 123456

Anonyme und kostenlose Telefonberatung

Für Kinder: Nummer gegen Kummer - 0800 111 0 333
(Mo. – Fr. 14 – 20 Uhr)

Für Eltern: Elterntelefon - 0800 111 0 550
(Mo. – Fr. 9 – 11 Uhr & Di. + Do. 17 – 19 Uhr)

Persönliche Erziehungsberatung

Für wen? Alle Eltern und Kinder der **der Kommune/Stadt** sowie alle Personen, die mit Kindern arbeiten

Für welche Fragestellungen?

- Fragen zur Erziehung
- Auffälliges Verhalten Ihres Kindes
- Probleme Ihres Kindes in der Schule
- Emotionale Probleme Ihres Kindes
- Familiäre Krisen
- Trennung und Scheidung

Wann und wo? Donnerstags 14-17 Uhr (14-tägig) in der Musterschule

Ansprechpartnerin: Herr Schmidt

Kontakt: Telefonisch 04441 123456, Email: h.schmidt@erziehungsberatung.de

Allgemeiner Sozialer Dienst des Landkreises Marburg-Biedenkopf

Für wen? Alle Eltern und Kinder **der Kommune/Stadt**, Lehrkräfte und ErzieherInnen

Für welche Fragestellungen?

- Beratung und Unterstützung von Kindern und deren Familien
- Fragen zu Hilfen zur Erziehung nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (Unterstützung in der Familie durch ambulante Hilfen)
- Wahrnehmung des Kinderschutzes
- Unterstützung bei der verpflichtenden Wahrnehmung der Vorsorgeuntersuchungen (U1 – U9)

Wann und wo? Individuell nach Absprache

Ansprechpartner: Frau Schulz

Kontakt: Telefonisch 04441 123456, Email: f.schulz@asd.de

Leon-Hilfe-Inseln

Anlaufstellen in Geschäften der Stadt für Kinder, die – z.B. auf dem Schulweg – in akuten Situationen Unterstützung benötigen.

Für wen? Alle Kinder der **der Kommune/Stadt**

Für welche Fragestellungen?

- Sich in Gefahr befinden
- Sich verlaufen haben
- Von Fremden angesprochen oder verfolgt werden
- Wenn es einem (auf dem Schulweg) nicht gut geht

Wann und wo? Jederzeit in folgenden Geschäften:

Mehring Franz Gardinen Studio	Fuhrstraße 29	Junk Norbert Metzgerei	Krämerstraße 6
Christel's Lädchen	Bahnhofstraße 24	Psychotherapeuti- sche Praxis Maiworm	Im Ketzergrund 24
Shell Tankstelle	Bahnhofstraße 34	Naturheilpraxis Wetter Maiworm	Bahnhofstraße 2a
Friseur Gertrud Hilberg	Im Ketzergrund 10	Optik Zietlow	Schulstraße 1
Volksbank Mittel- hessen	Am Untertor 4	Arztpraxis Bern- hard	Alter Graben 2
Sparkasse Mar- burg-Biedenkopf	Am Untertor 6	Bürgerbüro Wetter	Marktplatz 1
Stadt-Apotheke	Bahnhofstraße 16		

Kontakt: Einfach die Mitarbeiter im Geschäft ansprechen

Spezielle Termine im April und Mai 2013**Kinder sicher und stark machen – Übungen zur Gewaltprävention
(Für Kinder 5-9 Jahre + Eltern)**

Samstag, 20. April 2013; 14.00 – 19.00 Uhr

Ort: Grundschule Kosten: 13,20 Euro

Dozent: Herr Kruse, freier Träger

„Mach niemandem auf, steig nicht in ein fremdes Auto, geh mit niemandem mit“ sind bekannte und praktizierte Verhaltensregeln. Doch: Wer ist fremd? Der Nachbar, der Vater der Kindergarten- oder Schulfreunde? Genau hier setzt das Programm spielerisch an und bringt – begleitet durch polizeiliches und methodisches Erfahrungswissen – Gewaltprävention Kindern und Eltern nahe, ohne dabei peinlich oder verletzend zu werden.

Die Veranstaltung setzt sich aus einem Trainingsblock für Kinder (14.00 – 17.15 Uhr) und einem Informations- und Übungsblock für Eltern (17.30 – 19.00 Uhr) zusammen. Mit den Kindern wird schwerpunktmäßig das Verhalten gegenüber Fremden an der Haustür, auf dem Schulweg oder auf dem Spielplatz geübt. Unbedingte Voraussetzung für das Gelingen des Programms ist es, dass Eltern durch gesonderte Übungen mit diesem Thema ebenfalls konfrontiert und zur Mitarbeit motiviert werden. Auf Wunsch kann für diese Übungseinheit eine Kinderbetreuung eingerichtet werden.

Anmeldung über die Volkshochschule: Telefon 0666 123456, Email info@vhs.de

Vortrag: Grenzen setzen – Freiräume gestalten (für Eltern)

Dienstag, 07. Mai 2013; 19.00 – 21.15 Uhr

Ort: Gesamtschule Kosten: 5,00 Euro

Dozentin: Frau Müller, freie Dozentin

In der Familie geht viel Energie verloren, weil sich täglich Ärger um dieselben Dinge dreht: das herumliegende Spielzeug, die Hausaufgaben, Computer- und Fernsehzeiten, Brotdosen und Elternbriefe, die im Ranzen liegen bleiben, Meerschweinchen füttern oder Zimmer aufräumen...

Im Vortrag werden Verhaltensmuster vorgestellt, die es Eltern ermöglichen, mit weniger Energieaufwand ihre Kinder respektvoll zu unterstützen mit dem Ziel, selbstständiger und verantwortungsvoller zu handeln.

Anmeldung über die Volkshochschule: Telefon 0666 123456, Email info@vhs.de

Mädchen werden stark (Für Mädchen 8-11 Jahre – Fortgeschrittene)

Samstag, 20. April – Sonntag, 21. April 2013; 10.00 – 14.30 Uhr

Ort: Grundschule Kosten: 33,60 Euro

Trainerinnen: Wendo e.V.

Je früher ein Mädchen lernt, dass sie sich selbst wehren kann, desto leichter wird es ihr fallen, schwierige und bedrohliche Situationen zu meistern. Wendo zeigt, dass es sehr viel Spaß macht, sich nicht alles gefallen zu lassen, sich mit anderen Mädchen zusammen zu tun und sich lautstark zu wehren.

Dieser Kurs richtet sich an Mädchen, die bereits einen Anfängerinnen-Kurs besucht haben. Der Kurs wird von zwei Wendo-Trainierinnen geleitet.

Anmeldung über die Volkshochschule: Telefon 0666 123456, Email info@vhs.de

V. Literatur

- Bacchini, D., Esposito, G., & Affuso, G. (2009). Social experience and school bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 19*(1), 17-32.
- Bannenberg, B., Beelmann, A., Böhm, C., Görge, T., Heinrichs, N., Lösel, F., ... Zick, A. (2013). *Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen. Impulse des DFK-Sachverständigenrates für die Auswahl & Durchführung wirksamer Programme: Ein Leitfaden für die Praxis. Bonn: Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention.* Online verfügbar unter: http://www.kriminalpraevention.de/files/DFK/dfk-publikationen/2013_dfk_entwicklungsforderung.pdf
- Bannenberg, B., & Rössner, D. (2006) Erfolgreiche Gewaltprävention. In B. Bannenberg & D. Rössner (Hrsg.), *Erfolgreich gegen Gewalt in Kindergärten und Schulen* (p.15-54). München, Deutschland: C.H. Beck.
- Baron, R. A., & Richardson, D. (1994). *Human Aggression*. New York, NY: Plenum.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*(2), 111-127.
- Bleckmann, P., Seidel, M., Pfeiffer, C., & Mößle, T. (2013). *MEDIA PROTECT-Medienpädagogische Elternberatung in der Grundschule: Konzeptbeschreibung und formative Evaluation*. KFN Forschungsbericht Nr. 121. Online verfügbar unter: <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fob121.pdf>
- Bradshaw, C.P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist, 70*(4), 322-332.
- Cierpka, M., & Schick, A. (2014). *Faustlos – Grundschule: Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention*. Göttingen: Hogrefe.
- Côté, S.M., Vaillancourt, T., LeBlanc, J.C., Nagin, D.S., & Tremblay, R.E. (2006). The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nation wide longitudinal study of Canadian children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*(1), 68-82.
- Denham, S.A. (1998). *Emotional development in young children*. New York, NY: Guilford.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research, 72*(3), 433-479.
- Durlak, J.A., & DuPre, E.P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(3-4), 327-350.
- Gollwitzer, M. (2005). Könnten Anti-Aggressions-Trainings in der Schule wirksamer sein, wenn sie weniger standardisiert wären? In A. Ittel & M. v. Salisch (Hrsg.), *Lästern, Lügen, Leiden lassen: Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 276-312). Stuttgart, Deutschland: Kohlhammer.
- Grüner, T., Hilt, F., & Tilp, C. (2014). *Bei STOPP ist Schluss!: Werte und Regeln vermitteln*. Hamburg, Deutschland: Persen.
- Hammes-Di Bernado, E., & Speck-Hamdan, A. (2007). *Vom Kindergarten in die Grundschule: Den Übergang gemeinsam gestalten*. Düsseldorf, Deutschland: Carl Link.
- Haug-Schnabel, G. (2006). Impulse zum Umgang mit Aggression im Kindergarten. In B. Bannenberg & D. Rössner (Hrsg.), *Erfolgreich gegen Gewalt in Kindergärten und Schulen* (S. 135-158). München, Deutschland: C.H. Beck.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2005). *Teaching students to be peacemakers*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Jonas, K.J. (2007). Zivilcourage und Möglichkeiten ihrer Förderung . In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffke & C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 200-212). Göttingen, Deutschland: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie, 210*(4), 154-163.
- Kempfer, J. (2006). Prävention in Kindergarten und Vorschule – erfolgreiche Programme. In B. Bannenberg & D. Rössner (Hrsg.), *Erfolgreich gegen Gewalt in Kindergärten und Schulen* (S. 159 - 172). München, Deutschland: C.H. Beck.
- Krahé, B. (2013). *The social psychology of aggression*. Hove, UK: Psychology Press.

- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Papastylianaou, D., & Papadatou-Pastou, M. (2014). Improving school learning environment to reduce bullying: An experimental study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 453-478.
- Lanphen, J., & Wagner, U. (2010). Pilotprojekt „Integrierte Gewaltprävention“ im Landkreis Marburg-Biedenkopf (unveröffentlichter Projektbericht).
- Low, S., & Van Ryzin, M. (2014). The moderation effects of school climate on bullying prevention efforts. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 306-319.
- Montada, L. (2007). Mediation in Fällen von Gewalt, Aggression und Mobbing in der Schule. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffke & C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 58-74). Göttingen, Deutschland: Hogrefe.
- Odgen, T., & Fixsen, D.L. (2014). Implementation science. A brief overview and a look ahead. *Zeitschrift für Psychologie*, 222(1), 4-11.
- Olweus, D. (2006). Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern, Schweiz: Huber.
- Otten, S. (2002). Psychologische Aggressionstheorien: Der Interaktionistische Ansatz und seine Implikationen für die Praxis. *Polizei & Wissenschaft*, 3(1), 3-12.
- Payne, A.A. (2008). A multilevel analysis of the relationships among communal school organization, student bonding, and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 45(4), 429-455.
- Petermann, F., & Koglin, U. (2015). *Aggression und Gewalt bei Kindern und Jugendlichen. Formen und Ursachen*. Wiesbaden, Deutschland: Springer.
- Petermann, F., & von Marées, N. (2013). Cyber-Mobbing: Eine Bestandsaufnahme. *Kindheit und Entwicklung*, 22, 145-154.
- Pohl, S. (2015). Konzept und Evaluation eines Gewaltpräventionsprogramms an KiTas und Grundschulen. Dissertation an der Philipps-Universität Marburg. [online verfügbar unter tinyurl.com/piks-diss-pohl]
- Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Bettge, S., & Erhart, M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus der BELLA-Studie im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KIGGS). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 50, 871-878.
- Rosenberg, M.B. (2012). *Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens*. Paderborn, Deutschland: Junfermann.
- Saarento, S., Garandeau, C.F., & Salmivalli, C. (2015). Classroom- and school-level contributions to bullying and victimization: A review. *Journal of Community & Applied Psychology*, 25, 204-218.
- Scheithauer, H., & Hayer, T. (2007). Psychologische Aggressionstheorien und ihre Bedeutung für die Prävention aggressiven Verhaltens im Kindes- und Jugendalter. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffke & C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 15-37). Göttingen, Deutschland: Hogrefe.
- Scheithauer, H., Mehren, F., & Petermann, F. (2003). Developmental prevention of antisocial behavior and substance abuse. *Kindheit und Entwicklung*, 12(2), 84-99.
- Schick, A., & Ott, I. (2002). Gewaltprävention an Schulen – Ansätze und Ergebnisse. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 51(9), 766-791.
- Spröber, N., Schlottke, P., & Hautzinger, M. (2008). *Bullying in der Schule. Das Präventions- und Interventionsprogramm ProACT + E*. Weinheim, Deutschland: Beltz.
- Tremblay, R.E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: The original sin hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 341-367.
- Vaillancourt, T., Miller, J.L., Fagbemi, J., Côté, S., & Tremblay, R.E. (2007). Trajectories and predictors of indirect aggression: Results from a nationally representative longitudinal study of Canadian children aged 2-10. *Aggressive Behavior*, 33, 314-326.
- Wolff Metternich, T., & Döpfner, M. (2000). Oppositionelle Verhaltensstörungen im Vorschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 9(1), 30-39.
- Xie, H.L., Drabick, D.A.G., & Chen, D.A.E. (2011). Developmental trajectories of aggression from late childhood through adolescence: Similarities and differences across gender. *Aggressive Behavior*, 37, 387-404.