

INTERKANTONALE HOCHSCHULE FÜR
HEILPÄDAGOGIK ZÜRICH

Studiengang Bachelor Logopädie

Bachelorarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts

DIE RELEVANZ DER SPRACHE BEI GEWALTPRÄVENTIONS-
PROGRAMMEN AN PRIMARSCHULEN

Von Carina Cimander

Begleitperson: Prof. Dr. Jürg Blickenstorfer

Abgabetermin: 12. Februar 2021

Matrikelnummer: 19-290-352 LPTZ1924

Abstract

Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen neigen eher zu Gewalt und externalisierenden Verhaltensweisen als ihre sprachunauffälligen Mitschüler_innen (z.B. Wang, Aarø & Ystrom, 2018). Es ist daher unerlässlich, dass Kinder mit reduzierten kommunikativen Kompetenzen von Gewaltpräventionsprogrammen, wie sie derzeit in Primarschulen in der Schweiz durchgeführt werden, profitieren können (Müller & Sigrist, 2019). Es besteht allerdings häufig die Problematik, dass Anwender_innen die Inhalte von Gewaltpräventionsprogrammen nur schwer vermitteln können, wenn die Kinder über wenig Sprache verfügen (Fraas & Deyringer-Köhler, 2014). Diese Arbeit verfolgt daher die Hypothese, dass Gewaltpräventionsprogramme in ihrer Anwendung sprachlich komplex und anspruchsvoll sind und folglich Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen überfordert werden. Die sprachlichen Einschränkungen bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen und die Anforderungen der drei gängigen Gewaltpräventionsprogramme Chili, Peacemaker und Faustlos, wurden analysiert und auf Übereinstimmungen hin untersucht. Abschliessend wurde anhand dieser Datenlage eines der Gewaltpräventionsprogramme favorisiert, welches für Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung in Bezug auf Methodenvielfalt und handlungsorientiertem Lernen, den grössten Erfolg verspricht.

INHALTSVERZEICHNIS

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	5
TABELLENVERZEICHNIS.....	6
1. EINLEITUNG.....	7
2. THEORETISCHER HINTERGRUND.....	8
2.1. REIN SPRACHLICHE SYMPTOME EINER SPRACHENTWICKLUNGSSTÖRUNG.....	8
2.1.1. SYMPTOME IM SEMANTISCH-LEXIKALISCHEN BEREICH	9
2.1.2. SYMPTOME IM MORPHOLOGISCH-SYNTAKTISCHEN BEREICH	9
2.1.3. SYMPTOME IM PHONETISCH-PHONOLOGISCHEN BEREICH	9
2.1.4. SYMPTOME DER SCHRIFTSPRACHE.....	10
2.2. PRAGMATISCHE SYMPTOME EINER SPRACHENTWICKLUNGSSTÖRUNG	11
2.3. AUFMERKSAMKEIT UND EXEKUTIVE FUNKTIONEN BEI SPRACHENTWICKLUNGSSTÖRUNGEN.....	12
2.4. SPRACHENTWICKLUNGSSTÖRUNGEN UND DIE SOZIO-EMOTIONALE ENTWICKLUNG..	12
2.5. SPRACHENTWICKLUNGSSTÖRUNGEN UND AGGRESSION.....	14
2.6. SPRACHENTWICKLUNGSSTÖRUNGEN UND GEWALTPRÄVENTIONSPROGRAMME	15
2.7. ABLEITUNG DER FRAGESTELLUNG	16
3. FRAGESTELLUNG UND ZIEL DER ARBEIT	16
4. METHODIK	17
4.1. AUSWAHL DER GEEIGNETEN GEWALTPRÄVENTIONSPROGRAMME	17
4.2. ANWENDUNG DER KRITERIENLISTE.....	19
4.3. VERGLEICHBARKEIT DER GEWALTPRÄVENTIONSPROGRAMME	20
5. ERGEBNISSE	21
5.1. PEACEMAKER.....	21
5.1.1. ÜBERBLICK.....	21
5.1.2. PEACEMAKER UND DIE SPRACHLICHEN HERAUSFORDERUNGEN.....	22
5.2. CHILI	26
5.2.1. ÜBERBLICK.....	26
5.2.2. CHILI UND DIE SPRACHLICHEN HERAUSFORDERUNGEN	29
5.3. FAUSTLOS.....	31
5.3.1. ÜBERBLICK.....	31
5.3.2. FAUSTLOS UND DIE SPRACHLICHEN HERAUSFORDERUNGEN.....	33
5.4. GEMEINSAMKEITEN VON PEACEMAKER, CHILI UND FAUSTLOS	35

5.5.	UNTERSCHIEDE VON PEACEMAKER, CHILI UND FAUSTLOS	36
5.5.1.	UNTERSCHIEDE IN DER HERANGEHENSWEISE VON PEACEMAKER, CHILI UND FAUSTLOS	36
5.5.2.	UNTERSCHIEDE IN BEZUG AUF DIE SPRACHLICHE KOMPLEXITÄT VON PEACEMAKER, CHILI UND FAUSTLOS.....	39
6.	DISKUSSION	40
7.	ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	43
8.	LITERATURVERZEICHNIS	47
9.	ANHANG	51

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: PRÄVENTIVE MASSNAHMEN FÜR EXTERNALISIERENDE VERHALTENS-AUFFÄLLIGKEITEN (MÜLLER & SIGRIST, 2019, S. 34).....	18
ABBILDUNG 2: BEURTEILUNG DER PRÄVENTIVEN MASSNAHMEN FÜR EXTERNALISIERENDE VERHALTENS-AUFFÄLLIGKEITEN (MÜLLER & SIGRIST, 2019, S. 37).....	19
ABBILDUNG 3: VERGLEICH DER METHODENVIELFALT DER GEWALTPRÄVENTIONS-PROGRAMME	38
ABBILDUNG 4: ANZAHL SPRACHLICHER VORAUSSETZUNGEN DER PROGRAMME PEACEMAKER, CHILI UND FAUSTLOS	39
ABBILDUNG 5: VERGESSENSRATE, ERSTELLT NACH DIECKHOFF, 1998	42

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1:	ERGÄNZUNG DER KRITERIENLISTE ZUR BEURTEILUNG DER SPRACHLICHEN KOMPLEXITÄT VON PEACEMAKER	24
TABELLE 2:	ERGÄNZUNG DER KRITERIENLISTE ZUR BEURTEILUNG DER SPRACHLICHEN KOMPLEXITÄT VON CHILI	30
TABELLE 3:	ERGÄNZUNG DER KRITERIENLISTE ZUR BEURTEILUNG DER SPRACHLICHEN KOMPLEXITÄT VON FAUSTLOS	34

1. Einleitung

Obwohl die meisten Kinder Sprache wie «nebenbei» erwerben, zählt der Spracherwerb nicht nur zu einer der grössten Herausforderungen in der Entwicklung eines Kindes (Petermann, 2016), sondern auch zu einem Risiko in dessen Entwicklung. Denn Sprachentwicklungsstörungen zählen mit einer Prävalenz von 5 bis 8% noch immer zu den häufigsten Entwicklungsstörungen im Kindesalter (Petermann, 2016; Schöler & Scheib, 2004). Sprachentwicklungsstörungen an sich, ihre Folgen und ihre Therapie wurden in den letzten Jahrzehnten immer besser erforscht. Das enorme Wachstum an Publikationen zum Thema Sprache, allein in der Datenbank PubMed, spiegelt das breite Forschungsinteresse in diesem Bereich wider. Trotz alledem muss man feststellen, dass Sprachentwicklungsstörungen häufig nur isoliert betrachtet werden, obwohl ca. 50 – 70% der Fälle mit weiteren psychischen Beeinträchtigungen einhergehen (Toppelberg & Shapiro, 2000). So beziehen sich viele Forschungen auf «Spezifische Sprachentwicklungsstörungen», die ohne Komorbiditäten, also ohne weitere Begleiterkrankungen, auftreten sollen. Doch Sprachentwicklungsstörungen bestehen nicht nur aus den primären, sprachlichen Auffälligkeiten, die auf einer oder mehreren Ebenen der Sprache bestehen können. Sie zeigen sich auch in Sekundärsymptomen, die aber häufig nicht mit den Sprachproblematiken in Verbindung gebracht werden. Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen neigen eher zu Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störungen (ADHS), Aggression, Mobbing und anderen Formen der sozio-emotionalen Störungen (Toppelberg & Shapiro, 2000).

Ziel dieser Arbeit ist es aus dem aktuellen Forschungsstand einen Überblick zu sozio-emotionalen Auffälligkeiten zu geben. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse können dann auf das Thema der schulischen Gewaltprävention übertragen werden. Wenn Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen häufiger zu Aggression und Mobbing neigen, ist es umso wichtiger, genau sie und dieses Wissen auch bei der Gewaltprävention miteinzubeziehen. Dabei ist es nicht von Vorteil, dass Praktiker_innen immer wieder feststellen müssen, dass die aktuellen Gewaltpräventionsprogramme für Kinder mit Spracheinschränkungen wenig geeignet sind (Fraas & Deyringer-Köhler, 2014). Es ist wichtig, möglichst allen Kindern einen erfolgreichen Zugang zu diesem präventiven Wissen zu vermitteln. Das Thema dieser Arbeit hat somit eine hohe Relevanz für alle Lehrpersonen, Sozialarbeiter_innen und Expert_innen für Gewaltpräventionsprogramme in Kindergärten und Schulen. Durch eine sich stetig verändernde und zunehmende Multikulturalität an Schweizer Schulen (Makarova, 2008) ist das Thema, einer erfolgreichen Vermittlung

der Inhalte von Gewaltpräventionsprogrammen, auch für den Kontext der Mehrsprachigkeit interessant.

Der/die Leser_in dieser Arbeit erhält zuerst einen Einblick in die Theorie der typischen Schwierigkeiten für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen und den Zusammenhang zwischen sozio-emotionaler Entwicklung und Sprachentwicklungsstörungen. Dass die verwendeten Programme in ihrer Anwendung sprachlich sehr komplex sind und Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung überfordert werden, stellt die leitende Hypothese dieser Arbeit dar.

Im Methodikteil erfolgt eine qualitative Beschreibung der drei gängigsten Gewaltpräventionsprogramme der Trägerkantone der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich. Die ausgewählten Programme werden anhand einer eigens erstellten Kriterienliste auf ihre sprachliche Komplexität hin untersucht und in der Diskussion gegenübergestellt.

2. Theoretischer Hintergrund

Als Basis und Ausgangspunkt für alle weiteren Annahmen, die im weiteren Verlauf folgen, werden in diesem Kapitel zunächst mögliche Symptome einer Sprachentwicklungsstörung dargestellt.

Ab Kapitel 2.3. werden dann einige aktuelle Studien zum Thema Sprachentwicklungsverzögerung bzw. -störung im Zusammenhang mit externalisierenden Problemen vorgestellt. Zu diesen Störungen zählen Unaufmerksamkeit, ADHS, Aggression, Mobbing oder andere Formen der Verzögerung bzw. -störung in der sozio-emotionalen Entwicklung.

2.1. Rein Sprachliche Symptome einer Sprachentwicklungsstörung

Die Symptome einer Sprachentwicklungsstörung werden meist in die Modalitäten rezeptiv und expressiv aufgeteilt. Die rezeptive Modalität bezieht sich auf das Sprachverständnis und die expressive auf den Sprachausdruck. Störungen können entweder nur in einem der Modalitäten oder in gemischter Form auftreten. Da Sprachstörungen im semantisch-lexikalischen, im morphologisch-syntaktischen, sowie im phonetisch-phonologischen Bereich einer Sprache auftreten, findet neben der Unterscheidung der Modalitäten eine Kategorisierung der Sprachstörung in die genannten Bereiche statt. Da es sich bei der Zielgruppe dieser Bachelorarbeit um Schulkinder im Alter von sechs bis 12 Jahren handelt, wurden zusätzlich Symptome der Schriftsprache miteinbezogen. Im Folgenden werden die Begriffe kurz erläutert und die jeweiligen Symptome zugeordnet.

2.1.1. Symptome im semantisch-lexikalischen Bereich

Störungen im semantisch-lexikalischen Bereich können sehr vielfältig sein, zeichnen sich aber meist durch einen eingeschränkten aktiven Wortschatz und ein reduziertes Wortverständnis aus. Der Wortabruf, die Bedeutung von Wörtern, die Wortfindung, sowie die Fähigkeit, Kategorien zu bilden, können betroffen sein.

Charakteristisch im semantisch-lexikalischen Bereich sind vor allem die Speicher- und Abrufstörungen, welche sich durch Wortspeicher- und Wortfindungsproblematiken äußern. Kindern mit einer Einschränkung im semantisch-lexikalischen Bereich fällt es schwerer, ihren Wortschatz auszubauen und neu gelernte Wörter abzurufen (Grohnfeldt, 2017; Kannengieser, 2016).

Mit fortschreitendem Alter wird der reduzierte Wortschatz in spezifischen Bereichen, wie der Fachsprache oder der Bildungssprache deutlich.

2.1.2. Symptome im morphologisch-syntaktischen Bereich

Die Morphologie und Syntax beschäftigen sich mit der korrekten Bildung komplexer Satzgefüge, also der Grammatik. Dies betrifft zuerst einmal die Stellung von Verben und Subjekten in Hauptsätzen, die Verbflexion, sowie die Änderung der Verbstellung in Nebensätzen. Auch fehlerhaft gebildete Genus- und Pluralformen zählen zu den morphologischen Symptomen einer Sprachentwicklungsstörung. Kasusfehler, die zu fehlerhaften Dativ- und Akkusativmarkierungen führen, sind ebenfalls typische Symptome. Diese Fehler sind allerdings auch in der, das Sprachverständnis betreffenden rezeptiven Modalität zu finden, wodurch ein reduziertes Grammatikverständnis entsteht. Kinder mit diesem Symptom haben beispielsweise große Mühe verschiedene Tempora, Pronomen, Präpositionen und Umstellungen der Satzglieder (Topikalisierungen), zu verstehen. Kinder mit Einschränkungen im morphologisch-syntaktischen Bereich fallen durch wenig komplexe, gleichbleibende Satzstellungen auf, welche grammatikalisch inkorrekt sind. Sie verstehen Anweisungen häufig nicht ganz genau und nutzen die Schlüsselwortstrategie (Wildegger-Lack, 2011). Hierbei versteht ein Kind einzelne Wörter eines Satzes, aber nicht den gesamten Zusammenhang. Beispielsweise sagt die Mutter: «Fülle doch bitte die Flasche!». Das Kind versteht durch die Schlüsselwortstrategie nur «Flasche» und bringt die leere Flasche, da es nicht weiss, was es mit dieser anstellen soll.

2.1.3. Symptome im phonetisch-phonologischen Bereich

Der phonetisch-phonologische Sprachbereich beschäftigt sich mit der Aussprache von Einzellauten oder von Ziellauten im Kontext mit anderen Lauten. Dabei können

Störungen isoliert im phonetischen oder phonologischen Bereich auftreten, oder kombiniert vorliegen.

Eine Störung der Phonetik meint die Unfähigkeit einen Ziellaut motorisch isoliert korrekt auszusprechen. Besonders häufig sind die Laute /ʃ/ (=sch), /k/ (=k), /g/ (=g), /ʁ/ (=r) und /s/ (=s) betroffen. Ein klassisches Beispiel hierfür ist das Lispeln.

Eine phonologische Störung bezieht sich auf das Regelwerk der Sprache, bei dem ein Kind den Ziellaut zwar isoliert korrekt bilden kann, jedoch auf Wortebene oder in der Spontansprache aber nicht mehr anwendet. Diese Kinder sind in der Regel schwerer verständlich als jene, mit einer rein phonetischen Störung. Ein Kind ersetzt beispielsweise das /ʃ/ durch ein /s/ und spricht dann statt «Schule» nur «sule».

Kinder mit einer phonetisch-phonologischen Störung fallen durch eine undeutliche, schwer verständliche Aussprache auf. Da ihnen teilweise nicht bewusst ist, dass sie Auffälligkeiten in der Aussprache zeigen, sind sie häufig frustriert, wenn sie nicht gut verstanden werden (Wildegger-Lack, 2011).

2.1.4. Symptome der Schriftsprache

Kinder, die selbst im jungen Schulalter noch deutliche sprachliche Defizite aufweisen, haben ein erhöhtes Risiko, ebenfalls in der Schriftsprache Defizite zu entwickeln (Snowling, Duff, Nash & Hulme, 2016). Aus diesem Grund wird die Schriftsprachkompetenz in die Symptombeschreibung der Sprachentwicklungsstörungen miteinbezogen.

Die Schwierigkeiten in der Schriftsprache beginnen meist schon vor der Schrift mit der phonologischen Bewusstheit. Es kommt zu Schwierigkeiten beim Segmentieren der Silben, dem Bestimmen der Anlaute und Auslaute, der Lautsynthese und in anderen Bereichen. Die phonologische Bewusstheit ist ein häufiger Prädiktor der späteren Schriftsprachkompetenz und ist daher besonders förderbedürftig (Costard, 2015). Leider ist sie bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörung häufig betroffen, sodass es zu einer Doppelbelastung führt. Das Kind weist dann also Defizite in der Laut- und in der Schriftsprache auf.

Darauf folgen früh die Schwierigkeiten der Lesegenauigkeit, was aus Problemen der korrekten Graphem-Phonem-Korrespondenz resultiert. Hierbei handelt es sich um Unsicherheiten bei der Zuordnung einzelner Buchstaben zum jeweils passenden Laut. Bei Schwierigkeiten der Phonemsynthese, also dem Zusammenschleifen mehrerer Laute, kommt es zu Problemen in der Erkennung der Wortbedeutung und dem sinnhaften Lesen. Häufig wird das zu lesende Wort anhand der Anfangsbuchstaben erraten. Der Satz: «Am Samstag haben wir keine Schule.» könnte dann bei einem leseschwachen Kind «Am Salat haben wir keinen Schnee.» lauten. Es erkennt die ersten Buchstaben eines

Wortes und reimt sich ein sinnvolles Wort daraus zusammen. Dass solche Sätze dann plötzlich keinen Sinn mehr ergeben, ist den meisten Kindern während des Lesens nicht klar.

In den folgenden Schuljahren wird dann das flüssige und zügige Lesen vermehrt zum Problem. Die Kinder haben Mühe die Sätze und Texte schnell, prosodisch passend und sinngemäß zu lesen. Texte werden dann ohne oder mit fehlerhaftem Wort- und Satz-akzent und einer fehlenden Satzmelodie gelesen. Dadurch leidet das Verständnis des Gelesenen und die Kinder verstehen häufig selbst nicht, was sie gerade erlesen haben.

Bei Auffälligkeiten der Phonem-Graphem-Korrespondenz kommt es zu Schwierigkeiten im lautgetreuen, auch alphabetisch genanntem, Schreiben. Hierbei handelt es sich um das umgekehrte Vorgehen wie beim Lesen. Die korrekte Zuordnung von Laut zu Buchstabe fehlt. Die Kinder zeigen dann Graphemauslassungen, -vertauschungen und -ersetzungen. Später zeigen diese Kinder zwar ein lautgetreues Schreiben, was jedoch nicht den orthographischen Regeln entspricht. Kinder mit Störungen der Schriftsprache fallen durch ein langsames und mühevollles Lesen, sowie durch ein unsicheres Schreiben, welches auch lange nach Erwerbszeit nicht orthographisch korrekt ist, auf (Grohnfeldt, 2017).

2.2. Pragmatische Symptome einer Sprachentwicklungsstörung

Die Pragmatik beschäftigt sich mit einer weiteren Sprachebene, die mehr auf das Sprechhandeln bezogen ist. Sie untersucht unter anderem die einzelnen Sprechakte in einem Gespräch, die Sprecherwechsel und Implikationen, die sich in einem Gespräch ergeben. So müssen sich Sprecher und Zuhörer aufeinander einlassen, sich gegenseitig verstehen wollen und Weltwissen einsetzen, um eine Konversation erfolgreich zu gestalten (Möller & Ritterfeld, 2010).

Auch bei Kindern, die formal-sprachlich nicht mehr auffällig sind, können pragmatische Auffälligkeiten zusätzlich zu einer Sprachentwicklungsstörung auftreten. Bei 14% der Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung, konnten Forscher_innen auch pragmatische Defizite nachweisen, obwohl eine spezifische Sprachentwicklungsstörung eigentlich ohne andere Komorbiditäten einhergehen sollte (Conti-Ramsden, Botting, Simkin & Knox, 2001). Diese Defizite zeichnen sich durch fehlende Kontextanpassung an Gesprächspartner oder Situationen und das Missachten der gängigen Kommunikationsregeln, inklusive der Sprecherwechsel, aus. Gesprächspartner müssen ihre Redeanteile strukturieren, um eine andere Person in ein Gespräch aktiv mit einzubinden, um keinen Monolog zu führen. Ausserdem sind das Berücksichtigen der Emotionen, nonverbaler Signale und beispielsweise das Zeigen auf Gegenstände, Teil der Pragmatik.

Gerade im höheren Alter werden Kinder besonders auffällig, wenn sie sich nicht an die Kohäsion und Kohärenz beim Erzählen halten, was ihre Geschichten schwer verständlich macht. Sie nutzen beispielsweise nur wenige Kohäsionsmittel, wie «weil», «obwohl» und «trotzdem». Bei ihren Geschichten müssen Zuhörer_innen also mehr Interpretationsleistung erbringen und häufiger nachfragen. Kinder mit Schwierigkeiten der Pragmatik fallen durch ein unangepasstes Sprechen, wenig Blickkontakt und eine schwer nachzuvollziehende Erzählstruktur auf (Ernst, 2011; Grohnfeldt, 2017; Möller & Ritterfeld, 2010).

2.3. Aufmerksamkeit und exekutive Funktionen bei Sprachentwicklungsstörungen

Probleme der Aufmerksamkeit schlagen sich in einer reduzierten Daueraufmerksamkeit, einer Störung der geteilten Aufmerksamkeit und einer mangelnden Inhibitionsfähigkeit, also dem Hemmen verschiedener und eigener Reize, nieder (Rißling, Ronniger, Petermann & Melzer, 2016). Auch ein mangelndes nonverbales, sowie verbales Arbeitsgedächtnis und Störungen der Handlungsplanung zählen zu den exekutiven Funktionen und der Aufmerksamkeit. Diese Kinder fallen durch ihre häufigen impulsiven Verhaltensweisen, sowie einer reduzierten Aufmerksamkeitsspanne auf (Grohnfeldt, 2017).

Neben dem Auftreten von Defiziten in den exekutiven Funktionen sowie der Aufmerksamkeit, wird in der Fachliteratur eine häufige Komorbidität von Sprachstörungen beschrieben (z.B. Wang, Aarø & Ystrom, 2018). In einer Studie von 2006 wurden im Umkehrschluss die Hälfte der 76 untersuchten Kinder mit diagnostiziertem ADHS, mindestens einmal beim Sprachtherapeuten vorstellig (Bruce, Thernlund & Nettelblatt).

Rißling et. al. konnten ebenfalls nachweisen, dass bei Beeinträchtigungen im Bereich des Sprachverständnisses, der Pragmatik und bei Defiziten auf gleich mehreren Sprachebenen, wie es für Störungen der Sprachentwicklung typisch ist, das Risiko für Hyperaktivität und emotionaler Probleme stark ansteigt (Rißling, Melzer, Menke, Petermann & Daseking, 2015).

Der Bereich der Aufmerksamkeit und der exekutiven Funktionen wird in den folgenden zwei Abschnitten näher beleuchtet und in Zusammenhang mit Sprachentwicklungsstörungen gebracht.

2.3.1. Sprachentwicklungsstörungen und die sozio-emotionale Entwicklung

Die eigenen Emotionen auszudrücken zählt unter anderem zu den sozio-emotionalen Kompetenzen, aber auch diese in der Interaktion mit anderen zu teilen und die Emotionen des Anderen zu deuten. Auch die Emotionsregulation zählt zu den sozio-

emotionalen Kompetenzen, welche besonders im Kindergarten- und Schulalltag relevant ist (Petermann & Wiedebusch, 2016).

Kinder mit einer Störung in ihrer Sprachentwicklung stehen im Bereich der sozio-emotionalen Entwicklung vor zusätzlichen Herausforderungen. So fanden McCabe und Meller zum Beispiel heraus, dass Eltern ihren Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen eine niedrigere Selbstbeherrschung zuschrieben, als Eltern von sprachlich normal entwickelten Kindern (2004). Die Selbstbeherrschung gilt als wichtiger Faktor der Emotionsregulation und wird mit vielen Eigenschaften der späteren Entwicklung in Verbindung gebracht. Kinder, die sich in Bezug auf ihre Emotionen selbst besser regulieren oder beherrschen können wirken ausgeglichener und sind bei Gleichaltrigen und Erwachsenen beliebter. Sie können aber auch konstruktiver mit stressvollen Situationen umgehen und besitzen, auf die jeweilige Situation bezogen, sinnvollere Strategien, Konflikte beizulegen oder mit anderen zu verhandeln. Durch die Fähigkeit einer guten Selbstregulierung, gelingt es Kindern in der Schule aufmerksamer zu sein, sich besser zu benehmen und von anderen Kindern und Lehrpersonen gemocht und akzeptiert zu werden (Siegler, Eisenberg, DeLoache & Saffran, 2016).

Besonders schwierig wird es für diejenigen Kinder, die zusätzlich zu ihren Einschränkungen in der Selbstregulierung auch deutlich reduzierte sprachliche Kompetenzen aufweisen. So konnte nachgewiesen werden, dass Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren mit schwacher kommunikativer Kompetenz von Gleichaltrigen häufiger zurückgewiesen werden, als Gleichaltrige mit höherer kommunikativer Kompetenz (van der Wilt, van der Veen, van Kruistum & van Oers, 2018). Dies ist nicht verwunderlich, wenn man die Studie von Rice, Sell und Hadley betrachtet: Bereits sehr junge Kinder reagieren sensitiv auf die sprachlichen Kompetenzen von sich selbst und anderen. Je nach Gesprächspartner, handeln sie unterschiedlich. Kinder in einem Sprachheilkindergarten bildeten beispielsweise unterschiedliche Untergruppen, die sich in ihrem Sprachstatus unterschieden (1991). Diejenigen Kinder, die eine höhere kommunikative Kompetenz besaßen, spielten vermehrt mit Kindern, die sich ebenfalls gut ausdrücken konnten. Diejenigen, die aber nur sehr geringe sprachliche Fähigkeiten aufwiesen, blieben unter sich. Somit unterscheiden Kinder also schon sehr früh, wen sie in ihrer Gruppe haben wollen, mit wem sie gerne spielen und wen sie zurückweisen. Dass ein ständiges Zurückgewiesen werden von Spielpartnern, in Kombination mit reduzierter Selbstregulation zu erhöhtem Problemverhalten führt, ist bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen also absehbar. Wie sich dieses Problemverhalten äußert ist im nachfolgenden Kapitel beschrieben.

2.4. Sprachentwicklungsstörungen und Aggression

Dass mangelnde Sprachkompetenz und Problemverhalten, insbesondere aggressives Verhalten, miteinander einhergehen, konnte durch verschiedene Studien nachgewiesen werden. Bei ihren Forschungsarbeiten im Jahre 2013 fanden Roben, Cole & Armstrong bei 120 Kleinkindern während deren kindlicher Entwicklung einen direkten Zusammenhang zwischen wachsender Sprachkompetenz und einer sinkenden Aggressionsrate. Auch Girard et. al. untersuchten diese Verbindung zwischen aggressiven Symptomen und Sprachkompetenzen an insgesamt 2057 Kindern. Sie konnten in ihren Studien ebenfalls feststellen, dass geringe Sprachkompetenzen verstärkt Verhaltensprobleme nach sich zogen (Girard, Pingault, Doyle, Falissard & Tremblay, 2016).

Dabei werden Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen oder reduzierter kommunikativer Kompetenz nicht nur zu Tätern oder Trägern von aggressivem Verhalten. Sie werden, wie in 2.4 beschrieben, auch häufiger zurückgewiesen und abgelehnt. Rennecke, Ronniger, Peterman und Melzer (2019) zeigten in einer aktuellen Studie auf, dass Kinder mit einer vorwiegend expressiven Sprachentwicklungsstörungen dazu neigten, Täter von Mobbing und Schikanierung zu werden. Kinder mit einer gemischten oder rezeptiven Sprachentwicklungsstörung wurden hingegen häufiger Opfer derartiger ungerechter Behandlung.

Burt, Donnellan, Iacono und McGue (2011) konnten nachweisen, dass Aggression und Verhaltensproblematiken erstaunlich konstant über die Kindheit bestehen bleiben. So ist das Ergebnis von Hagen (2015) nicht unerwartet, als sie fünf verurteilte Straftäter zwischen 15 und 18 Jahren interviewte und deren Sprachstand untersuchte. Trotz dieser kleinen Stichprobe verfügten alle Jugendliche einen nicht ihrem Alter entsprechenden Sprachstatus. Die Forscherin fand ausserdem in den Interviews heraus, dass sich ein starkes Bewusstsein der eigenen vorhandenen Sprachstörung auf die Gewaltbereitschaft auswirkte.

Der Schauspieler und Autor Dirk Heinrichs verfasste ein Konzept mit dem Titel „Sprache gegen Gewalt“, welches auf der Erkenntnis beruht, dass Sprachlosigkeit eine Hauptursache für eine immer weiter um sich greifende Gewalt ist. Dieses Konzept konzentriert sich auf Jugendliche in sozialen Brennpunkten und Strafanstalten und versucht, die Sprache wieder als Ventil der Aggression einzusetzen (Heinrichs, 2008).

2018 konnte dann schliesslich eine häufig vermutete, aber bisher nicht messbare Kausalität zwischen Aggression bzw. Unaufmerksamkeit und der Sprachentwicklung nachgewiesen werden. Wang, Aarø und Ystrom stellten in ihrer Studie drei verschiedene Hypothesen auf und testeten diese in Norwegen an einer grossen Stichprobe von insgesamt 25 474 Kindern. Die drei Hypothesen lauteten wie folgt:

- 1) Sprachentwicklung und Aggression bzw. Unaufmerksamkeit sind wechselseitig begründet
- 2) Sprachentwicklungsverzögerungen bzw. -störungen verursachen Aggression bzw. Unaufmerksamkeit
- 3) Aggression bzw. Unaufmerksamkeit verursachen Sprachentwicklungsverzögerungen bzw. -störungen

Zum Abschluss der Studie konnte die zweite Hypothese statistisch belegt werden, dass Sprachentwicklungsverzögerungen bzw. -störungen Aggressionen verursachen. Für die parallel überprüfte Unaufmerksamkeit galt dies allerdings nicht (Wang, Aarø & Ystrom).

2.5. Sprachentwicklungsstörungen und Gewaltpräventionsprogramme

Dass messbare Zusammenhänge zwischen dem Grad einer Sprachkompetenz und dem daraus resultierenden persönlichen Verhalten in der Gesellschaft und im direkten Umfeld bestehen, sowie auch direktionale Kausalitäten nachgewiesen wurden, belegen verschiedene Studien, wie sie auch in 2.5 erwähnt wurden. Als Folgerung der aktuellen Studienlage ist es daher umso wichtiger, die Zielgruppe der Schüler_innen und mit reduzierten sprachlichen Kompetenzen präventiv zu unterstützen. Die gängigen Gewaltpräventionsprogramme scheinen jedoch in ihrer Anwendung sprachlich meist so komplex zu sein, dass deren Inhalte, gerade für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf im Bereich «Sprache», oft nur schwer verständlich sind. An Diskussionen oder Gesprächsrunden dieser Präventionsprogramme können sie sich dann nur wenig beteiligen (Petermann, Natzke, Gerken & Walter, 2016). So konnten auch die Studienrätinnen Irmgard Fraas und Hermine Deyringer-Köhler (2014) beobachten, dass sie selbst grosse Schwierigkeiten hatten, den Kindern ihrer Schule mit Förderbereich Sprache, Gewaltpräventionsprogramme angemessen zu vermitteln. Dieser Missstand zwang sie zu einer eigenen Entwicklung bzw. Modifizierung des Konzepts Faustlos (Cierpka, 2004), was weniger sprachliche Ansprüche an ihre Schüler_innen stellen sollte. Die Arbeitsstelle Kinder und Jugendkriminalitätsprävention des Deutschen Jugendinstituts in München fasst die derzeitige Lage wie folgt zusammen:

Fast immer basieren Kurse und Trainings stark auf sprachlicher Vermittlung und werden in deutscher Sprache durchgeführt. Selbst bei den körperlichen Aktivitäten ist die Sprache wichtig. Damit sind a priori all jene an den Rand gedrängt oder gar ausgeschlossen, die die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschen. Auch die spezifischen kulturellen Kontexte der unterschiedlichen Gruppen werden zu wenig wahrgenommen und einbezogen (Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention, 2007, S. 140).

Dieser Kommentar bezieht sich vor allem auf die Multikulturalität einer Kurs- oder Trainingsgruppe bzw. einer gesamten Schule. Er ist aber genauso auf die unterschiedlichen Sprachkompetenzen monolingualer oder multilingualer Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen bzw. -störungen zu übertragen.

2.6. Ableitung der Fragestellung

Welche der genannten sprachlichen Anforderungen genau von den verschiedenen Gewaltpräventionsprogrammen gestellt werden, ist nicht eindeutig. Möglicherweise ist es vorteilhaft, dass ein Präventionsprogramm dem anderen aufgrund niedrigerer sprachlicher Anforderungen vorzuziehen ist, wenn bekannt ist, dass vermehrt Kinder mit reduzierten sprachlichen Kompetenzen mitwirken. Um eine solche Entscheidung treffen zu können, muss das Wissen über die verschiedenen Programme und deren spezifische Ausprägung vergrößert werden. Ziel dieser Arbeit ist es, Gewaltpräventionsprogramme in ihrer Komplexität und ihren sprachlichen Anforderungen zu untersuchen. Final soll eine Entscheidungshilfe für die Auswahl eines Gewaltpräventionsprogramms gegeben werden.

3. Fragestellung und Ziel der Arbeit

Aus den in Kapitel 2 beschriebenen verschiedenen Symptomen einer Sprachentwicklungsstörung und den Schwierigkeiten in der Anwendung von Gewaltpräventionsprogrammen, ergibt sich die folgende Hypothese:

Gewaltpräventionsprogramme sind in ihrer Anwendung sprachlich komplex und anspruchsvoll. Sie können Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung überfordern.

Aus der Hypothese leiten sich die folgenden drei Fragestellungen ab:

1. Welche sprachlichen Anforderungen haben die gängigsten Gewaltpräventionsprogramme im Raum der Trägerkantone der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik?
2. Welche Übereinstimmungen gibt es zwischen den sprachlichen Anforderungen der Gewaltpräventionsprogramme und den sprachlichen Einschränkungen der Kinder?

3. Welche der untersuchten Gewaltpräventionsprogramme eignen sich für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen besser und warum?

Um Antworten auf diese drei Fragestellungen zu finden und somit die Hypothese zu untermauern, bzw. zu widerlegen, wird eine Literaturrecherche mit nachfolgender deskriptiver und qualitativer Beschreibung der Gewaltpräventionsprogramme durchgeführt. Abschliessend findet eine Diskussion und ein Abwägen der unterschiedlichen Programme statt. Ziel dieser Bachelorarbeit ist es, die sprachliche Komplexität in den Programmen zu erkennen und mögliche Vereinfachungen herauszuarbeiten. Eine individuelle Anpassung durch Schulsozialarbeiter_innen, Expert_innen der Gewaltpräventionsprogramme oder Klassenlehrpersonen kann dadurch einfacher vollzogen werden.

4. Methodik

Für den theoretischen Hintergrund ab Kapitel 2.1 wurden Sprachentwicklungsstörungen auf ihre Symptomatik hin analysiert und dargestellt. Durch Literaturrecherchen wurden verschiedene sprachliche, aber auch pragmatische und exekutive Defizite herausgearbeitet, die typisch für Sprachentwicklungsstörungen sind. Diese Symptome wurden anschliessend in Voraussetzungen transferiert. Zum Beispiel wird aus dem Symptom der Wortfindungsstörung (siehe 2.1.1.) die Voraussetzung: «Das Kind muss Wörter schnell und gezielt abrufen können». Eine Auflistung der sprachlichen Voraussetzungen wird in die Bereiche «Sprache», «Pragmatik» und «Aufmerksamkeit und exekutive Funktionen» gegliedert und anschliessend als Kriterienliste verwendet. Anhand dieser Kriterienliste, welche sich im Anhang befindet, werden die verschiedenen Gewaltpräventionsprogramme untersucht.

4.1. Auswahl der geeigneten Gewaltpräventionsprogramme

Um eine Beurteilung der Gewaltpräventionsprogramme erstellen zu können, muss vorab geprüft werden, welche Programme in den Trägerkantonen der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich, im Folgenden HfH genannt, genutzt werden.

Dr. phil. Xenia Müller und Prof. Markus Sigrist des Instituts für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung der HfH erstellten 2019 eine Bedarfsanalyse zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. Sie erfragten dabei unter anderem die Verwendung der verschiedenen Präventions- oder Interventionsprogramme für Kindergärten und Schulen. Es stellte sich heraus, dass sechs

unterschiedliche präventive Massnahmen für externalisierende Verhaltensauffälligkeiten von den Befragten im Raum der Trägerkantone der HfH verwendet werden.

Die Programme für externalisierende Verhaltensauffälligkeiten beschäftigen sich mit dem nach aussen gerichteten Verhalten, welches sich zum Beispiel mit aggressivem, oppositionellem, kriminellem Verhalten und schulischem Problemverhalten darstellt (Müller & Sigrist, 2019), was in dieser Arbeit von besonderem Interesse ist. Insgesamt 1529 Personen aus 19 Kantonen füllten den Onlinefragebogen der Bedarfsanalyse aus. Die Ergebnisse zu präventiven Massnahmen externalisierender Verhaltensweisen sind mit Nutzungshäufigkeiten der Programme in der Abbildung 1 aufgeführt.

Am häufigsten wird das Programm Peacemaker (Halbright, 2004) mit einer Anwendungsrate von 32,8% genutzt. Die Programme Chili (ein Angebot des Schweizerischen Roten Kreuzes, kurz SRK) und Faustlos (Cierpka, 2004) werden zu 14,1% und 9,8% angewendet. Die Programme Peace Force, EFFEKT-Training und Be Prox kommen nur im Rahmen von 1,6% bis 1,0% zum Einsatz.

Programm	Häufigkeit insgesamt	Häufigkeit Schulleitung
Peacemaker	501 (32.8%)	108 (38.2%)
Chili	215 (14.1%)	61 (21.6%)
Faustlos	150 (9.8%)	30 (10.6%)
Peace Force	25 (1.6%)	6 (2.1%)
EFFEKT-Training	21 (1.4%)	2 (0.7%)
Be Prox	15 (1.0%)	3 (1.1%)

Abbildung 1: Präventive Massnahmen für externalisierende Verhaltensauffälligkeiten (Müller & Sigrist, 2019, S. 34)

Bei der Bedarfsanalyse stellte sich allerdings heraus, dass die Nützlichkeit der Programme sehr unterschiedlich beurteilt wurde (siehe Abbildung 2). So zeigte sich, dass das relativ wenig eingesetzte Peace Force von allen Programmen am hilfreichsten beurteilt wurde, knapp gefolgt von Peacemaker, Chili und Faustlos. Die Programme Be Prox und EFFEKT-Training wurden hingegen als weniger hilfreich eingestuft, was sich in ihren Nutzungszahlen widerspiegelt. In Abbildung 2, Spalte 3, ist unter der Kategorie «MEAN» die Bewertung der Nützlichkeit dargestellt. Eine Bewertung von kleiner als 3 («mittelmässig hilfreich»), gilt dabei als kritischer Wert. Programme, die in dieser Kategorie mit grösser als 3,0 bewertet wurden, gelten als hilfreicher. Bis auf Peace Force korreliert die Anwendungshäufigkeit der Programme mit diesem Beurteilungskriterium. Das

meistverwendete Peacemaker wird als hilfreicher bewertet, als das Programm Chili. Das Programm Faustlos, welches an dritter Stelle der Nutzungshäufigkeit liegt, ist auch hier nach Chili platziert. Das EFFEKT-Training, sowie Be Prox werden wenig genutzt und gleichzeitig als weniger hilfreich eingestuft.

Programm	N	Mean	Median	Modus	SD
Peace Force	25	3.64	4	4	1.15
Peacemaker	501	3.49	4	4	.970
Chili	215	3.34	3	4	.99
Faustlos	150	3.20	3	3	.88
EFFEKT-Training	21	2.90	3	3	1.14
Be Prox	15	2.33	2	2	1.23

Abbildung 2: Beurteilung der präventiven Massnahmen für externalisierende Verhaltensauffälligkeiten (Müller & Sigrist, 2019, S. 37)

Aus dieser Bedarfsanalyse kristallisierten sich somit die Programme Peacemaker, Chili und Faustlos heraus, welche in dieser Bachelorarbeit weiter analysiert werden.

Obwohl das Programm Peace Force zwar als sehr hilfreich eingestuft wurde, wird es dennoch in den weiteren Vergleich nicht miteinbezogen. Der Grund hierfür ist, dass es insgesamt mit einer Nutzung von nur 1,6 % eine untergeordnete Rolle spielt und somit keine repräsentativen Ergebnisse, speziell der Nützlichkeit, möglich sind. Die Aussagen sind daher in Frage zu stellen.

Die Programme EFFEKT-Training und Be Prox finden wenig Verwendung und werden gleichzeitig in der Beurteilung als weniger hilfreich eingestuft. Daher werden auch sie in den Vergleich nicht mit eingearbeitet.

4.2. Anwendung der Kriterienliste

Aus den in Kapitel 2.1ff beschriebenen, möglichen Symptomen einer Sprachentwicklungsstörung, wurde die bereits erwähnte Kriterienliste erstellt. Diese dient als Grundlage für Vergleiche und Analysen der Gewaltpräventionsprogramme Peacemaker, Chili und Faustlos. Die einzelnen Voraussetzungen sind mit einer vierstufigen Skala zu bewerten.

- | | | | |
|-----------|--------------------------------|-----------|------------------------------|
| ++ | wird sehr häufig vorausgesetzt | + | wird teilweise vorausgesetzt |
| - | wird selten vorausgesetzt | -- | wird nie vorausgesetzt |
| X | nicht beurteilbar | | |

Mit der Angabe «nicht beurteilbar» (x) kann eine Angabe unbekannter Einschätzung vollzogen werden. Durch die vierstufige Unterteilung wird der Tendenz zur Mitte vorweggegriffen (Bogner & Landrock, 2015), was bedeuten würde, dass bei Unsicherheiten in der Beurteilung die Neigung besteht, den Mittelwert oder die «Standardnote» zu wählen.

Die Programme wurden mit Hilfe der Kriterienliste primär unter theoretischen Gesichtspunkten, anhand der Handbücher, Manuale und Weiterbildungsskripte, eingeschätzt. Die Repräsentativität der Ergebnisse konnte durch eine praktisch-orientierte Beurteilung der leitenden Schulsozialarbeiterin Rita Aquilante und ihrem Team der Primarschule Regensdorf für die Programme Chili und Peacemaker verbessert werden.

4.3. Vergleichbarkeit der Gewaltpräventionsprogramme

Um eine gute Vergleichbarkeit der Programme zu gewährleisten, wurde die jeweilige programmspezifische Zielgruppe und die Methodik der Intervention analysiert.

Peacemaker richtet sich an Viertklässler_innen, die im Laufe des vierten Schuljahres eine Ausbildung als Friedensstifter_innen beziehungsweise Peacemaker absolvieren. Ihren Auftrag als solchen beginnen sie dann allerdings erst ab der fünften Klasse. Eine Weiterführung in der sechsten Klasse ist erwünscht. Die Art der Intervention ist eine Kleingruppenintervention für einige wenige Schüler_innen, welche dann in das grosse Feld der Gesamtheit an Schüler_innen einer Primarschule entlassen werden, um dort ihren Auftrag als «Peacemaker» auszuführen.

Chili deckt einen breiteren Altersbereich ab, welcher auf der Unterstufe mit der ersten und zweiten Klasse beginnt, sich auf die Mittelstufe mit der dritten und vierten Klasse, sowie auf die fünfte und sechste Klasse ausweitet. Die Zielgruppe einer Chili-Intervention ist immer eine Grossgruppe, also beispielsweise eine ganze Klasse, eine Turngruppe oder vergleichbares.

Faustlos hat ein Konzept für den Kindergarten entwickelt, sowie ein weiteres für die Grundstufe ab der ersten bis zur dritten Klasse. Faustlos arbeitet gezielt mit dem Konzept einer Klasse, die Intervention ist an den geregelten, wöchentlich wiederkehrenden Stundenplan angepasst.

Da sich die Programme in ihrer Zielgruppe, aber auch in ihrem Vorgehen stark unterscheiden, wird eine Gruppierung zur Vergleichbarkeit vorgenommen.

Peacemaker wird dazu separat betrachtet, Chili und Faustlos können im direkten Vergleich als Klassen- / Grossgruppenintervention im Primarschulalter verglichen werden. Die dazu verwendete Kriterienliste befindet sich in ausgefüllter Form im Anhang.

5. Ergebnisse

Die für die weiteren Betrachtungen ausgewählten Gewaltpräventionsprogramme werden nachfolgend kurz beschrieben und im Hinblick auf ihre sprachlichen Herausforderungen analysiert. Alle Ergebnisse stützen sich hierbei überwiegend auf theoretisches Wissen, das sich aus den Vergleichen zwischen den einzelnen Handbüchern und Weiterbildungsmaterialien zusammensetzt. Es ist daher nicht von der Hand zu weisen, dass ein_e erfahrene_r Praktiker_in diesen Äusserungen womöglich anders gegenüberstehen würde.

5.1. Peacemaker

Ziel dieses Programms ist es, Gewalt an Schulen abzubauen und ihr dauerhaft vorzubeugen.

5.1.1. Überblick

Peacemaker ist ein Gewaltpräventionsprogramm, das in Form von Peer-Mediation durchgeführt wird. Ein_e Gleichaltrige_r moderiert dabei die Schlichtungsgespräche der Mitschüler_innen. Hierzu werden ausgewählte Schüler_innen ab der vierten Klasse zu streitschlichtenden Mediator_innen ausgebildet, die in den 10 Uhr Pausen im Wechsel aktiv sind und durch das Tragen einer extra Kleidung, z.B. einer bedruckten Warnweste oder einem farbigen T-Shirt, als Peacemaker sofort erkennbar sind. Durch ihr Auftreten wecken sie die Aufmerksamkeit der anderen Schüler_innen und sind auf dem Pausenplatz gut identifizierbar.

Ihre Aufgabe ist es, präventiv in Streitereien einzugreifen und ihre erlernte Mediationsfähigkeit zu nutzen, um zunächst einer Steigerung und Eskalation entgegenzuwirken. Hierbei arbeiten immer zwei Peacemaker zusammen, die sich gegenseitig bei einem Schlichtungsprozess unterstützen.

Bei möglichen weiterführenden Streitschlichtungen laden sie die jeweiligen Streitparteien in ein Schlichtungszimmer ein, erarbeiten gemeinsam einen sechsstufigen Lösungsplan und halten die Ergebnisse in einem Schlichtungsvertrag fest.

Pro Schulklasse sollen circa zwei Schülerinnen und Schüler für die Ausbildung zum Peacemaker auserwählt werden. Diese Schulung umfasst acht bis zehn Einheiten à 75 Minuten, die einmal wöchentlich während der Schulzeit stattfinden. In dieser Zeit sind die Kinder vom Unterricht befreit. Während der Ausbildung wird an einem gemeinsamen Peacemaker-Heft gearbeitet. Es enthält wichtige Informationen, wie ein Peacemaker sein sollte, welche Gesprächsregeln es gibt, wie ein Gewaltthermometer aussieht,

verschiedene Punkte der Selbsteinschätzung, aber auch die konkreten sechs Schritte zur Lösung eines Konflikts. Die Peacemaker werden dazu angehalten, die Inhalte des Heftes auswendig zu können und diese stetig zu repetieren. Ab der dritten Ausbildungswoche wird dann jedes Mal ein einzelner Schritt des Lösungsplans durch mehrere Rollenspiele und anschliessendem Feedback eingeübt. In den Folgewochen werden dann die ersten Schritte wiederholt und ein neuer hinzugefügt.

Zusätzlich werden wichtige Informationen für den Schlichtungsprozess besprochen, wie zum Beispiel die ideale Sitzordnung der Streitparteien, die Schlichtungs- und Gesprächsregeln, das aktive Zuhören und wie man einen Schlichtungsvertrag verfasst.

Die konkrete Streitschlichtung mit den sechs Lösungsschritten umfasst zuerst das Beruhigen der Streitparteien und die Einladung zum Schlichtungsgespräch. Anschliessend stellen sich die Peacemaker vor und erklären die Schlichtungsregeln. Danach wird bei den Seiten aktiv zugehört, die Geschehnisse werden von einem Peacemaker zusammengefasst und auf Vollständigkeit hin überprüft. Im vierten Schritt sollen von allen Parteien Lösungen in Form eines Brainstormings gesucht werden. Eine Lösung wird gemeinsam ausgewählt und von allen Seiten bestätigt. Ein Schlichtungsvertrag kann hierbei zum Einsatz kommen. Am Schluss bedanken sich die Peacemaker und verabschieden die verschiedenen Parteien.

Wenn ein Peacemaker-Duo sehr gut zusammen harmoniert, soll dies auch in Zukunft zusammenbleiben. Ansonsten werden die Partner immer wieder rotiert. Da es mehrere Peacemaker pro Schulhaus gibt, ist auch der Dienst meist auf ein- bis zweimal pro Woche beschränkt.

5.1.2. Peacemaker und die sprachlichen Herausforderungen

Da die Ausbildung zum Peacemaker erst ab der vierten Klasse stattfindet, sind die sprachlichen Herausforderungen im Vergleich zu einer Kindergarten- oder Unterstufenintervention, wie zum Beispiel bei den Gewaltpräventionsprogrammen Chili oder Faustlos, dementsprechend erhöht. Weil jede Schlichtung und jedes Streitgespräch unterschiedlich aufgebaut sein und einen anderen Verlauf einnehmen kann, und je nach Tutor_in die Peacemaker Ausbildung sehr stark variiert, kommt es hier zu einer Generalisierung und Interpretation der verbalen, sowie nonverbalen Voraussetzungen. Die sprachlichen Voraussetzungen werden daher unter dem Gesichtspunkt betrachtet, dass ein Kind die Ausbildung zum Peacemaker durchläuft und nicht nur an einem Schlichtungsgespräch als «Betroffene_r» teilnimmt. Wie die sprachlichen Anforderungen in einem Streit- bzw. Schlichtungsgespräch dann tatsächlich sind, ist aus den Unterlagen nicht ersichtlich und sehr variabel.

Da ein Peacemaker während eines Streitgesprächs seine Mediationsfähigkeiten nutzen soll, ist ein grosser und ausdifferenzierter Wortschatz nötig. Auch in der Ausbildung und den entsprechenden Rollenspielen werden vom Kind ein differenziertes Wort-, aber auch Satz- und Grammatikverständnis eingefordert. In den Rollenspielen wird die Fähigkeit der Satzplanung eingefordert, wenn ein Peacemaker sich beispielsweise vorstellen und die Gesprächsregeln im Schlichtungszimmer erläutern soll. Ein Kind sollte merken, wann es etwas nicht verstanden hat, um bei den Parteien nachhaken zu können. Denn wenn es die Erlebnisse und die Sichtweisen der Kinder der jeweiligen Streitpartei zusammenfassen soll, muss es sich nicht nur die Fakten der Ereignisse merken, sondern diese auch korrekt wiedergeben können. Um als Mediator_in tätig sein zu können, ist es ebenfalls wertvoll einen fachsprachlichen, bzw. bildungssprachlichen Wortschatz zu besitzen, um die Konflikte der Kinder treffend zu analysieren und im Vertrag entsprechend festhalten zu können. Auch auf Ebene der Schriftsprache ist es daher wichtig, bereits sicher lautgetreu schreiben zu können. Das Lesesinnverständnis muss auf Wort- und Satzebene sicher vorhanden sein, um während der Ausbildung die entsprechenden Hinweise im Heft bearbeiten zu können. Die Textebene kommt hier nicht ganz so stark zu tragen, da es eher Stichpunkte sind, die im Peacemaker-Heft bearbeitet werden.

Die bisher nicht genannten Faktoren wie die Verwendung einer korrekten Grammatik, einer schnellen und korrekten Wortfindung, das Verständnis von Witz und Ironie, sowie das Schreiben in orthographisch korrekter Schreibweise werden nicht zwingend vorausgesetzt. Allerdings sind die Kinder beim Peacemaker Programm einerseits schon in der vierten Klasse, wo die meisten Klassenkamerad_innen diese Fähigkeiten bereits verinnerlicht haben. Andererseits stehen sie als Peacemaker in einer gewissen Vorbildfunktion auch unter Druck. Sie sollten ein gewisses Feingefühl im Umgang mit den Streitparteien zeigen, wozu auch sprachliche Details zählen.

Im Bereich der Pragmatik wird den Peacemakern bereits in der Ausbildung, gerade bei den Rollenspielen, viel abverlangt. Die Schülerinnen und Schüler sollten unbedingt die eigene Kommunikation an den Kontext und an die Bedürfnisse des Gesprächspartners anpassen, wenn sie zum Beispiel versuchen, die Streitparteien zu beruhigen. Sie müssen die Kommunikationsregeln beachten und gleichzeitig darauf achten, dass auch die anderen Parteien diese einhalten. Sie müssen nicht nur die eigenen Gesprächsanteile strukturieren, sondern moderierend dafür sorgen, dass allen Streitparteien ein Redean teil zusteht und sich niemand benachteiligt fühlt. Es muss Geduld bei den vielen Sprecherwechseln gezeigt und den Parteien aktiv zugehört werden. Ausserdem muss ein Peacemaker zwingend nonverbale Signale beachten und Emotionen deuten können, gerade beim Erkennen und Eingreifen in einen Streit auf dem Pausenplatz. Es erfordert ein genaues Auge und die richtige Interpretation auf Seiten des diensthabenden

Peacemakers. Dazu zählt auch, die nonverbalen Signale abzuspeichern und später im Schlichtungsgespräch wieder einzubinden, wie zum Beispiel: «Ich habe gesehen, dass es für A kein Spass mehr war und er sehr wütend wurde, als du nicht auf sein «Stopp!» reagiert hast.».

Im Bereich der Aufmerksamkeit und den exekutiven Funktionen ist vor allem das Hemmen des eigenen Verhaltens wichtig, um beispielsweise beide Streitparteien ausreden zu lassen und diese nicht zu unterbrechen. Auch das Abspeichern und Abrufen sprachlicher Informationen ist in einem Schlichtungsgespräch sehr wichtig, da beispielsweise beim Brainstorming viele verschiedene Lösungen genannt werden. Die möglichen Folgen ihrer Handlungen müssen sie voraussehen können, wenn sie beispielsweise eine eigene Lösung vorschlagen, die die Streitparteien annehmen könnten. Eine geteilte Aufmerksamkeit ist in einem Schlichtungsgespräch, aber auch in der Pausensituation wichtig. Die Daueraufmerksamkeit liegt beim Peacemaker Programm nicht ganz so hoch, da die 10 Uhr Pause nur 20 Minuten umfasst und die Streitgespräche meist innerhalb dieser Zeit oder kurz danach stattfinden sollen. Die Ausbildungseinheiten sind mit 75 Minuten allerdings fordernd für die Aufmerksamkeit der Kinder.

Anhand der Kriterienliste konnten 21 Kompetenzen identifiziert werden, welche als «sehr häufig» vorausgesetzt werden. Weitere vier Komponenten wurden «häufig» vorausgesetzt. Insgesamt sieben Kompetenzen, vor allem auf der Ebene der Schriftsprache, wurden nur «selten» oder «nie vorausgesetzt». Dies spiegelt die hohe sprachliche Komplexität des Peacemaker Programms wider, da insgesamt 25 von 32 der Kompetenzen teilweise oder sehr häufig ihre Anwendung finden. In Abbildung 4 im Kapitel 5.8. sind die vorausgesetzten Kompetenzen aller untersuchten Präventionsprogramme dann vergleichend dargestellt.

Die nachfolgende Tabelle 1 enthält weitere Überlegungen zur Beurteilung der Komplexität der Sprache. Diese wurden zusätzlich zum Kriterienkatalog erstellt, um auch Lernmethoden, Visualisierungshilfen und Sprecherwechsel miteinzubeziehen.

Tabelle 1: Ergänzung der Kriterienliste zur Beurteilung der sprachlichen Komplexität von Peacemaker

Einführung	
Wie wird ein Thema eingeführt?	<input checked="" type="checkbox"/> Geschichte <input checked="" type="checkbox"/> Gespräch <input type="checkbox"/> Film/Video <input type="checkbox"/> Handpuppen <input checked="" type="checkbox"/> Soziale Übungen
Welche Hilfsmittel werden verwendet?	<input type="checkbox"/> Bildkarten <input type="checkbox"/> Film/Video <input type="checkbox"/> Puppen/Figuren

	<input checked="" type="checkbox"/> Verschiedene Gesprächspartner <input checked="" type="checkbox"/> Notizen, Peacemakerheft
Anwendung	
Welche Elemente beinhaltet eine Einheit?	<input checked="" type="checkbox"/> Einführung <input checked="" type="checkbox"/> Gesprächsrunde <input checked="" type="checkbox"/> Rollenspiel <input checked="" type="checkbox"/> Selbsterfahrung <input checked="" type="checkbox"/> Eigene Überlegungen <input type="checkbox"/> Material erstellen/basteln <input checked="" type="checkbox"/> Lesen, Verschriftlichen
Wie lernt das Kind?	<input checked="" type="checkbox"/> Nachahmung <input type="checkbox"/> Vorbildfunktionen von Figuren <input checked="" type="checkbox"/> Anweisungen <input checked="" type="checkbox"/> Gespräche <input checked="" type="checkbox"/> Rollenspiele
Sprache	
Wie viel wird schätzungsweise gesprochen?	Der Redeanteil im Vergleich zur Gesamteinheit beträgt ca. 90 %
Wer spricht?	<input checked="" type="checkbox"/> Klassenlehrperson <input checked="" type="checkbox"/> Schulsozialarbeiter_in <input type="checkbox"/> Schulische_r Heilpädagog_in <input type="checkbox"/> Expert_in Präventionsprogramm <input type="checkbox"/> Ton von CD/Computer <input type="checkbox"/> Ton von Film/Video <input checked="" type="checkbox"/> Kinder
Gibt es eine visuelle Unterstützung?	<input type="checkbox"/> Bildkarten <input type="checkbox"/> Situationskarten, Fotos <input type="checkbox"/> Filme <input checked="" type="checkbox"/> Hinweiskarten <input type="checkbox"/> Plakate <input checked="" type="checkbox"/> Peacemakerheft

In der Einführung einer jeweiligen Ausbildungsstunde gibt es meist nur ein Gespräch, ohne andere visuelle oder taktil/kinästhetische Unterstützung. Als Hilfsmittel wird das Peacemaker-Heft hinzugezogen, in dem Notizen und kurze Sätze verschriftlicht sind. Eine Einheit beinhaltet eine Einführung mit einer Gesprächsrunde, die auch als Wiederholung des Gelernten dient. Es folgt ein Rollenspiel, das immer in mehreren Durchgängen mit verschiedenen Interaktionspartnern durchgeführt wird. Dazu gibt es ein Feedback der Fachperson der Schulsozialarbeit. Durch das Erstellen des eigenen Materials, bzw. dem Verschriftlichen des Gelernten im Peacemaker-Heft hat der Schüler oder die Schülerin die Möglichkeit, das Gelernte zuhause zu repetieren. Gelernt wird vor allem über Anweisungen, Gespräche und Rollenspiele. Dabei liegt der Redeanteil mit geschätzten 90% im Vergleich zur gesamten Einheit sehr hoch. Visuelle Unterstützung gibt es dabei insgesamt nur sehr wenig, wenn dann meist in schriftlicher Form.

Das Peacemaker Programm setzt die Messlatte für ein Kind mit einer Sprachentwicklungsstörung also sehr hoch. Die sprachlichen und nichtsprachliche Voraussetzungen für eine Ausbildung sind komplex und könnten ein Kind mit grossen sprachlichen Defiziten schnell an die Grenzen bringen. Hinzu kommt, dass nur sehr wenige Kinder pro Klasse ausgewählt werden. Die Chancen, dass ein Kind mit einem kleinen Wortschatz, einer fehlerhaften Grammatik und möglichen Defiziten in der Schriftsprache als Peacemaker vorgeschlagen wird, wird dementsprechend gering ausfallen.

5.2. Chili

Chili ist ein Programm des Schweizerischen Roten Kreuzes (2017) zur Konfliktbearbeitung und Gewaltprävention an Schulen, Kindergärten und Sportvereinen. Es soll die kommunikativen und sozialen Kompetenzen aller beteiligten Kinder stärken und einen aktiven Beitrag zur sozialen Integration leisten.

5.2.1. Überblick

Das Programm Chili verfolgt zwei verschiedene Herangehensweisen: «Chili Prävention» fokussiert sich auf die Stärkung von Schutzfunktionen und auf die Minderung von Risikofaktoren. Im Gegensatz dazu steht die «Chili Intervention», die zu Beginn eines tatsächlichen Problems zum Tragen kommt. Da sich diese Bachelorarbeit nur mit der Anwendung von Gewaltpräventionsprogrammen beschäftigt, fokussiert sich auch die Beschreibung der Chili-Methode nur auf den präventiven Anteil. Dies geschieht im Wissen, dass dies nicht das gesamte Konzept umfasst und nur einen Teil des Programms widerspiegelt. Um allerdings eine Vergleichbarkeit mit den anderen Gewaltpräventionsprogrammen zu gewährleisten, wird diese Trennung unternommen.

Das Präventionsprogramm von Chili kann in zwei ganzen Tagen oder verteilt auf mehrere Halbtage oder gar Wochen durchgeführt werden. Für die Durchführung kommt eine Chili-Fachperson in die Primarschule oder den Kindergarten. Eine Fachperson der Schulsozialarbeit kann ebenfalls Chili-Trainer_in werden und somit das Programm an der eigenen Primarschule abdecken.

Der Bereich der Prävention teilt sich auf der Basisstufe in die erste und zweite, sowie die dritte und vierte Klasse auf. Jedoch überschneiden sich die Inhalte und die Themen. Es werden vor allem das Niveau und die Anforderungen angepasst, sodass ältere Schulkinder beispielsweise eher etwas aufschreiben, anstatt es zu zeichnen.

Zuerst wird der Bereich «Was ist ein Streit?» bearbeitet, in dem die Kinder erfahren und beschreiben sollen, was einen Streit ausmacht und was sich häufig alles noch dahinter verbirgt. Anschliessend folgt das Thema «Gefühle», wo über die verschiedenen Namen

und Gesichter von Gefühlen gesprochen wird. Es wird Wut nachempfunden und es werden Situationen durchlebt, in denen verschiedene Gefühle auftauchen können. Der dritte Bereich nennt sich «Sprechen und Zuhören». Hier geht es darum, zu erfahren, was genaues Beschreiben und Zuhören überhaupt bedeuten kann. Aber auch um die verschiedenen Möglichkeiten, Etwas auszudrücken. Beispielsweise wird das Sprechen in weichen oder in harten Worten trainiert. Das vierte und fünfte Kapitel beschäftigt sich mit «Gemeinsame(n) Lösungen» und der expliziten «Streitlösung», worin es um das Sich-Einigen geht, aber auch um Rituale wie eine Streittreppe oder eine Brücke, auf welcher man gegenseitig auf sich zu geht.

In den oben genannten fünf aufeinander aufbauenden Modulen werden Themen in ganz unterschiedlicher Herangehensweise bearbeitet. Es gibt keine klar erkennbare Struktur einer Einheit, die sich immer wiederholt. Einzig das abschliessende Auswerten und Reflektieren ist ein wiederkehrendes Element der Inputs. Eine Einführung mit einem Gespräch findet zum Beispiel nicht immer statt. Es wird zum Teil direkt mit der Übung begonnen, ohne eine Erklärung zu liefern. In den Einheiten dann wird beispielsweise ein Film abgespielt oder eine Geschichte vorgelesen. Ein andermal soll die ganze Gruppe einen Ballon gemeinsam in der Luft behalten, ihn mit Stangen durch das Zimmer tragen oder sich, ohne zu reden, doch irgendwie absprechen. Es soll Material in Form von Wutkisten, Wutbildern, gemeinsamen Memorys oder einem Baukasten erstellt werden. Die Vorgehensweisen und die Dauer und Art der Stunden sind dabei so unterschiedlich, dass es den Rahmen sprengen würde, um dies hier zu erläutern. Es werden daher drei grundverschiedene Lektionen beispielhaft skizziert, sodass ein Eindruck des Präventionsprogramms entstehen kann.

– «Konfliktbarometer» aus Kapitel 1: Was ist ein Streit?

Ziel der Übung ist es, die Vielfalt der Meinungen zum Thema Konflikt in der Gruppe sichtbar zu machen. Die Übung ist ab einem Alter von 5 Jahren möglich und dauert ca. 15 bis 30 Minuten. Es werden vier bis acht verschiedene Gefühlskarten und Situationsbeschreibungen je nach Alter der Kinder benötigt. Zu Beginn werden die Gefühlskarten präsentiert und die Namen der Gefühle besprochen. Anschliessend werden diese im Raum verteilt. Die Person, welche das Programm durchführt, liest eine Situation vor. Dies könnte zum Beispiel sein: Ein Kind schlägt dir ein Buch aus der Hand, trampelt darauf herum und lacht. Die Kinder sollen sich entsprechend ihrem eigenen Gefühl im Raum positionieren. Dabei soll nicht gesprochen werden und jedes Kind darf individuell entscheiden. Einzelne Kinder können nach jeder neuen Situation nach ihrer Reaktion befragt werden. In der Auswertung mit der ganzen Klasse wird analysiert, warum Gefühle so verschieden sein können, bei

gleicher Ausgangssituation und ob es Situationen gab, wo alle Kinder beim gleichen Gefühl standen.

– «Gefühlsdreh Scheibe» aus Kapitel 2: Gefühle

Ziel dieser Übung ist es, die eigenen Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken. Es werden ca. 30 Minuten Zeit und Bastelmaterialien benötigt. Die Kinder sollen Drehscheiben erstellen, auf denen vier bis zehn verschiedene Gefühle symbolisch zu sehen sind. Ältere Kinder können diese auch verschriftlichen. Jüngere Kinder nutzen eine geringere Anzahl an Gefühlen und zeichnen diese anhand von Symbolen auf. Eine Sonne steht beispielsweise für ein glückliches Gefühl, ein Blitz bedeutet Wut. Es können ebenfalls Gesichtsausdrücke verwendet werden. Die Kinder können nach dem Basteln ihre aktuelle Gefühlslage einschätzen und begründen. Dies können sie den anderen Kindern auch präsentieren. Die Gefühlsdreh Scheibe kann für Rituale wie Morgenkreise, Klassenstimmungen und zum Streitlösen genutzt werden und ist immer wieder vielfältig einsetzbar.

– «Die zwei Esel» aus Kapitel 4: Gemeinsame Lösungen

Anhand dieser Übung sollen die Kinder den Ablauf eines Streits kennenlernen, sich bewusstwerden, dass alle Menschen unterschiedliche Bedürfnisse haben und erkennen, dass es sich lohnt über ein Problem zu sprechen. Für diese Einheit werden Figuren und Zeichenmaterial benötigt, sowie ca. 30 Minuten Zeit. Den Kindern wird die Geschichte der zwei Esel vorgetragen, in der die Tiere zu zwei verschiedenen Futterplätzen wollen. Allerdings sind sie mit einem Seil aneinander festgebunden. Da jeder nur den eigenen Futterplatz sieht und sie in entgegengesetzte Richtungen am Seil ziehen, kommen sie nicht zum Ziel. Die Geschichte soll durch Spielfiguren auf dem Tisch untermalt und visualisiert werden. Die Fachperson, die die Geschichte vorträgt und spielt, soll die Figuren dabei so lebhaft und anschaulich wie nur möglich präsentieren. Dazu zählen zum Beispiel auch Lautstärke, Tonfall und Redeanteile. Die Kinder sollen am Punkt der Lösungssuche mit in das Schauspiel integriert werden und sollen Konfliktlösungen empfehlen. Diese werden ebenfalls von der Klasse ausgewertet. Am Ende der Geschichte können die Kinder in Zweiergruppen jeweils ein Bild zum Input zeichnen, sie werden aber an den Zeichenhänden mit Mullbinden aneinandergebunden. Sie sollen so die Geschichte selbst erspüren und nachvollziehen, wie wichtig das Finden einer gemeinsamen Lösung und Absprache ist. Die Zusammenarbeit während des Zeichnens können die Kinder am Schluss auswerten: entweder mit mündlichen Begründungen oder mit Symbol- oder Farbkarten.

Beim Chili Konzept geht es vor allem darum, die Schwierigkeiten und Probleme auf die Lebenswelt der Kinder zu übertragen. Dies gelingt durch eine Mischung aus ganz

konkreten Beispielen oder sehr abstrakten Übungen, die erst am Schluss aufzeigen, um was es eigentlich darin geht. In den unterschiedlichen Einheiten wird eine Fülle von Material verwendet, was zu ganz verschiedenen Herangehensweisen führen kann. Meist sollen die Kinder zuerst etwas spüren und später dann versprachlichen. Die Übertragung auf das eigentliche Problem kann dabei etwas untergehen.

5.2.2. Chili und die sprachlichen Herausforderungen

Da keine Chili Einheit der anderen gleicht, ist eine genaue Analyse der sprachlichen Voraussetzungen schwierig. Was allerdings in jeder Sitzung ausschlaggebend ist, ist ein gutes Sprachverständnis auf Wort-, Satz- und Textebene. Denn auch bei nichtsprachlichen Aktivitäten wird eingangs meist eine Erklärung geliefert. Aber auch das wiederkehrende Element der Reflexion setzt ein gutes Sprachverstehen voraus. Ein grosser, ausdifferenzierter oder sogar bildungssprachlicher Wortschatz wird bei Chili aber nicht gefordert. Es ist allerdings von Vorteil, wenn die Kinder mehrere Sätze geplant sprechen können und sich Informationen und Fakten speichern können. Bei Chili stehen daher die pragmatischen Fähigkeiten im Vordergrund: Ein Kind sollte in Rollenspielen die Bedürfnisse eines Gesprächspartners erkennen und seine Kommunikation an den Kontext anpassen. Es sollte in möglichst vielen Situationen die Kommunikationsregeln beachten und nonverbale Signale der anderen beachten. Das Deuten der Emotionen wird vielfältig trainiert, zum Beispiel über Fotos, Videos, aber auch über das konkrete Vor- und Nachmachen in einer Einheit. Unangemessener Rededrang muss unterdrückt werden und Sprecherwechsel müssen abgewartet werden. Da die Einheiten von Chili sehr unterschiedlich in ihrer Länge, aber auch sehr abwechslungsreich sind, ist es weniger notwendig, über eine grosse Dauer aufmerksam bleiben zu müssen. Ein Kind muss daher auch weniger sein Verhalten hemmen. Da meist in einzelnen Kleingruppen innerhalb der Klasse agiert wird, muss es als Individuum weniger Handlungen voraussehen und Entscheidungen treffen.

Insgesamt wurden 11 von 32 Kompetenzen im Kriterienkatalog als «sehr häufig» identifiziert, genauso viele wie «häufig» vorausgesetzt wurden. Jeweils fünf Fähigkeiten wurden «selten» oder «nie» verlangt. Dies entspricht einer reduzierteren sprachlichen Komplexität als der des Peacemaker Programms.

In Tabelle 2 sind die weiteren Überlegungen zur Komplexität der Sprache zu finden. Sie enthalten wieder Lernmethoden, Visualisierungshilfen und Sprecherwechsel des Chili Programms.

Tabelle 2: Ergänzung der Kriterienliste zur Beurteilung der sprachlichen Komplexität von Chili

Einführung	
Wie wird ein Thema eingeführt?	<input checked="" type="checkbox"/> Geschichte <input checked="" type="checkbox"/> Gespräch <input checked="" type="checkbox"/> Film/Video <input type="checkbox"/> Handpuppen <input checked="" type="checkbox"/> Figuren
Welche Hilfsmittel werden verwendet?	<input checked="" type="checkbox"/> Bildkarten <input checked="" type="checkbox"/> Film/Video <input checked="" type="checkbox"/> Puppen/Figuren <input checked="" type="checkbox"/> Verschiedene Gesprächspartner
Anwendung	
Welche Elemente beinhaltet eine Einheit?	<input checked="" type="checkbox"/> Einführung <input checked="" type="checkbox"/> Gesprächsrunde <input checked="" type="checkbox"/> Rollenspiel <input checked="" type="checkbox"/> Selbsterfahrung <input checked="" type="checkbox"/> Eigene Überlegungen <input checked="" type="checkbox"/> Material erstellen/basteln zeichnen <input checked="" type="checkbox"/> Turnübungen, Bewegungselemente <input checked="" type="checkbox"/> Gedankenreise <input checked="" type="checkbox"/> Musik, Instrumente bedienen
Wie lernt das Kind?	<input checked="" type="checkbox"/> Nachahmung <input checked="" type="checkbox"/> Vorbildfunktionen von Figuren <input checked="" type="checkbox"/> Anweisungen <input checked="" type="checkbox"/> Gespräche <input checked="" type="checkbox"/> Rollenspiele <input checked="" type="checkbox"/> Selbsterfahrung
Sprache	
Wie viel wird schätzungsweise gesprochen?	Der Redeanteil im Vergleich zur Gesamteinheit beträgt ca. 80 %
Wer spricht?	<input checked="" type="checkbox"/> Klassenlehrperson <input checked="" type="checkbox"/> Schulsozialarbeiter_in (selten) <input checked="" type="checkbox"/> Schulische_r Heilpädagog_in (selten) <input checked="" type="checkbox"/> Expert_in Präventionsprogramm <input type="checkbox"/> Ton von CD/Computer <input checked="" type="checkbox"/> Ton von Film/Video <input checked="" type="checkbox"/> Kinder
Gibt es eine visuelle Unterstützung?	<input checked="" type="checkbox"/> Bildkarten <input type="checkbox"/> Situationskarten, Fotos <input checked="" type="checkbox"/> Filme <input checked="" type="checkbox"/> Hinweiskarten z.B. Farbkarten, Symbolkarten für Gefühle, etc. <input checked="" type="checkbox"/> Plakate <input checked="" type="checkbox"/> Steine, Treppen, Brücken, Seile, etc.

Wie in Tabelle 2 ersichtlich, erfolgt bei Chili die Einführung in ein Thema zum Beispiel über eine Geschichte, ein Gespräch, ein Video oder über ein Figurentheater. Dazu werden Hilfsmittel wie Bildkarten, Puppen, unterschiedliche Gesprächspartner oder ein Film verwendet. In dem anschließenden Hauptteil einer Einheit werden sehr unterschiedliche Formen wie eine Gesprächsrunde, ein Rollenspiel, Selbsterfahrungen, eigene Überlegungen, das Erstellen von Material, Basteln, Zeichnen, Turnübungen und Bewegungselemente, aber auch Gedankenreisen und Musik, sowie Instrumente angewendet. Allein die Vielzahl dieser Elemente zeigt, wie unterschiedlich die Stundengestaltung von Chili sein kann. Das Kind soll über Nachahmung, über die Vorbildfunktion von Figuren, über Gespräche, Rollenspiele und Selbsterfahrung lernen. Hierzu gibt es viele visuelle Unterstützungsmöglichkeiten, wie Bildkarten, Hinweiskarten mit Farben oder Symbolen, Plakate, aber auch andere Hilfsmittel wie Steine, Treppen, Brücken und Seile. Diese können natürlich immer an die jeweiligen Kompetenzen und Anforderungen der Kinder angepasst werden. Der Sprechanteil wurde auf circa 80% einer Einheit geschätzt, wobei es auch Stundenplanungen gibt, bei denen fast gar nicht gesprochen wird.

Insgesamt zeigt sich bei Chili ein Fokus auf das Sprachverstehen und auf die Pragmatik. Unterstützt werden die Kinder durch eine breite Methodenvielfalt und viele visuelle Hilfsmittel. Der Anspruch selbst Sprache produzieren zu müssen, ist bei Chili deutlich reduziert.

5.3. Faustlos

Das Programm Faustlos, 1998 entwickelt und 2001 überarbeitet von Manfred Cierpka (2001) hat seit vielen Jahren Bestand in den befragten Schulen. Derzeit nutzen noch knapp 10% Faustlos aktiv.

5.3.1. Überblick

Das Programm wurde mehrmals wissenschaftlich evaluiert und bewies eine Reduktion von impulsivem und aggressivem Verhalten (Schick & Cierpka, 2003). Faustlos kann in der ganzen Klasse durchgeführt werden und wird von der Klassenlehrperson ein- bis zweimal pro Woche bearbeitet. Vor der Durchführung in ihrer Klasse besuchen die Lehrpersonen eine Weiterbildung und erhalten dann das Arbeitsmaterial, sowie Handanweisungen.

Die Lernziele von Faustlos werden in drei aufeinander aufbauende Bereiche eingeteilt. Der erste Bereich der «Empathie» beschäftigt sich damit, Gefühle zu identifizieren, Perspektiven anderer zu übernehmen und empathisch auf andere zu reagieren. Der zweite Teil nennt sich «Impulskontrolle» und beinhaltet die Themen Problemlösestrategien

anzuwenden und prosoziales Verhalten einzuüben. Das dritte und letzte Kapitel heisst «Umgang mit Ärger und Wut» und besteht aus dem Erkennen von ärgerlichen Gefühlen, sowie den Techniken zur Reduzierung von Ärger (Cierpka, 2004).

Eine einzelne Einheit, wie sie in der Klasse durchgeführt wird, ist wiederum in drei Blöcke eingeteilt. Die Klasse beginnt mit dem Betrachten eines Fotos, welches per Overheadprojektor präsentiert wird. Das Bildmaterial wurde zuletzt 2014 aktualisiert und wird im Faustlos-Koffer mitgeliefert. Auf einem solchen Bild ist beispielsweise ein trauriges Kind abgebildet oder eine Situation, bei der ein Kind absichtlich vom Spielen ausgeschlossen wird.

Dem Bild folgt eine Geschichte, die von der Klassenlehrperson vorgelesen oder in eigenen Worten wiedergegeben wird, mit anschliessenden Diskussionsfragen für die ganze Klasse. Die Diskussionsrunde wird durch verschiedene, offene W-Fragen und Beobachtungshinweise geöffnet. «Was seht ihr auf dem Bild?», «Wie fühlt sich dieses Kind wohl?», «Wie würdest du in dieser Situation handeln?» sind einige Fragen, die eine Lehrperson beispielsweise stellen könnte. Dieser Teil ist für 10 bis 20 Minuten geplant. Im zweiten Block folgen Rollenspiele. Diese beziehen sich immer auf das Foto, das im ersten Block zu sehen war. Zuerst wird ein Modellrollenspiel mit der Lehrperson durch Mithilfe eines Kindes vorgeführt. Anschliessend sollen die Schülerinnen und Schüler eigene Rollenspiele durchführen und dem Modellrollenspiel folgen. Die Lehrperson kann in dieser Zeit unterstützend wirken und von Kindergruppe zu Kindergruppe wechseln. Dies soll planmässig circa 15 bis 20 Minuten der Lektion umfassen. Der letzte Block dient dem Abschluss und der Übertragung des Gelernten in den Alltag. Es gibt hierfür einige Materialien für zu Hause, sowie weitere ergänzende Anregungen, Spiele und Übungen. Es wird beispielsweise aber auch darüber gesprochen, wie der heutige Input in der nächsten Woche umgesetzt werden kann, oder in welcher Situation die Kinder besonders auf eine Verhaltensweise achten wollen. Dieser letzte Teil ist mit circa fünf Minuten berechnet. Eine Faustlos-Lektion umfasst damit je nach Intensität und Anwendung 30 bis 45 Minuten. Die Lektionen sind alle nach der gleichen Struktur aufgebaut: Foto mit Diskussion in der Grossgruppe, Modellrollenspiel, eigenes Rollenspiel, Abschluss und Übertragung des Gelernten. Den Kindern kann dies eine Hilfe sein, da sie sich durch die gleichbleibende Struktur eine Routine verschaffen können und wissen, welches die nächsten Schritte sind.

Die geplante Bearbeitungsdauer beträgt in der ersten Klassenstufe 22 Wochen, in der zweiten Klassenstufe 15 Wochen und in der dritten Klassenstufe 14 Wochen, bei Durchführung mit jeweils einer Lektion pro Woche. Bei einer häufigeren Anwendung verkürzt sich der Zeitraum entsprechend.

5.3.2. Faustlos und die sprachlichen Herausforderungen

Faustlos ist ein eher theoretisches Gewaltpräventionsprogramm, was seinen Fokus auf das Diskutieren, Begründen und Verstehen legt (Cierpka, 2001). Es wird, wie beschrieben, pro Einheit ein Foto präsentiert, das beispielsweise eine Emotion, eine Situation oder ein Ergebnis einer Auseinandersetzung zeigt. Die Klassenlehrperson fragt die Klasse, was auf dem jeweiligen Bild zu erkennen ist und die Schüler antworten ihr. Die sprachlichen Voraussetzungen in dieser ersten Sequenz sind bereits hoch: das Kind soll die Fragen der Lehrperson verstehen und anschliessend planen, was es sagen möchte. Ausserdem soll es der, von der Lehrperson präsentierten, Geschichte folgen. Es wird also ein differenziertes Wort-, Satz- und Textverständnis, inklusive Grammatikverständnis gefordert. Um der Lehrperson antworten zu können, wird ein gewisser Wortschatz erwartet und die Fähigkeit mehrere Sätze geplant sprechen zu können, wenn es sich genauer erklären will.

In den Diskussionen mit der ganzen Klasse muss der Reiz, die Antwort einfach reinzusprechen, gehemmt werden und das Kind muss meist viele Sprecherwechsel abwarten, bis es an der Reihe ist. Gleichzeitig muss es überprüfen, ob die geplante Aussage möglicherweise bereits schon von einem anderen Kind genannt wurde. Abschliessend sollte das Kind die Äusserung so formulieren, dass sie für die anderen Kinder der Klasse verständlich ist. Im nun folgenden Modellrollenspiel muss das Kind dem Präsentierten folgen, die groben Inhalte und Abläufe, aber auch die Feinheiten wie beispielsweise die Intonation, die Emotionen und die Gesprächsregeln entnehmen. Die beobachteten Inhalte sollen anschliessend gespeichert und in einem eigenen Rollenspiel nachgespielt werden. Nun sind die sprachlichen Anforderungen nochmals erhöht, da es nicht nur eine einzelne Frage beantworten soll, sondern die Kommunikation der Person Gegenüber und dem Kontext anpassen muss. Es muss die Redeanteile strukturieren und die Kommunikationsregeln, wie die Sprecherwechsel berücksichtigen. Ausserdem soll es mehrere Sätze geplant sprechen können und dabei die Folgen seiner Handlung voraussehen und die Kommunikation an den Zweck, z.B. freundliches Unterbrechen anpassen. In der Abschlussrunde, sowie der Übertragung des Gelernten soll das Kind ein Fazit ziehen, erzählen was es womöglich Neues gelernt hat und überlegen, wo es diese Fähigkeit beim nächsten Mal einsetzen will. In der gesamten Dauer soll das Kind konzentriert bleiben, die eigenen Wünsche und Reize hemmen und sich selbst kontrollieren. Da die Einheiten mit 30 bis 45 Minuten geplant sind, braucht das Kind bereits ab der ersten Klasse hohe Kompetenzen in der Daueraufmerksamkeit. Insgesamt werden in einer einzelnen Faustlos-Lektion viele sprachliche und nichtsprachliche Kompetenzen erfragt. Lediglich die Schriftsprache wird kaum vorausgesetzt. Allerdings ist es von Vorteil, wenn das Kind

auf Wort- und Satzebene bereits lesen kann, da verschiedene Plakate in der Klasse aufgehängt werden sollen.

Die «sehr häufig» eingeforderten Kompetenzen liegen bei Faustlos bei acht, die «häufigen» Voraussetzungen bei 14. «Wenig» eingefordert werden vier Kompetenzen, «nie vorausgesetzt» werden sechs.

Tabelle 3: Ergänzung der Kriterienliste zur Beurteilung der sprachlichen Komplexität von Faustlos

Einführung	
Wie wird ein Thema eingeführt?	<input checked="" type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Gespräch <input type="checkbox"/> Film/Video <input type="checkbox"/> Handpuppen <input checked="" type="checkbox"/> Fotos
Welche Hilfsmittel werden verwendet?	<input type="checkbox"/> Bildkarten <input type="checkbox"/> Film/Video <input type="checkbox"/> Puppen/Figuren <input type="checkbox"/> Verschiedene Gesprächspartner <input checked="" type="checkbox"/> Fotos
Anwendung	
Welche Elemente beinhaltet eine Einheit?	<input checked="" type="checkbox"/> Einführung <input checked="" type="checkbox"/> Gesprächsrunde <input checked="" type="checkbox"/> Rollenspiel Modellrollenspiel und eigenes <input checked="" type="checkbox"/> Selbsterfahrung <input checked="" type="checkbox"/> Eigene Überlegungen <input type="checkbox"/> Material erstellen/basteln
Wie lernt das Kind?	<input checked="" type="checkbox"/> Nachahmung <input checked="" type="checkbox"/> Vorbildfunktionen von Figuren: Von Klassenlehrperson im Modellrollenspiel <input type="checkbox"/> Anweisungen <input type="checkbox"/> Gespräche <input checked="" type="checkbox"/> Rollenspiele
Sprache	
Wie viel wird schätzungsweise gesprochen?	Der Redeanteil im Vergleich zur Gesamteinheit beträgt ca. 90 %
Wer spricht?	<input checked="" type="checkbox"/> Klassenlehrperson <input type="checkbox"/> Schulsozialarbeiter_in <input type="checkbox"/> Schulische_r Heilpädagog_in <input type="checkbox"/> Expert_in Präventionsprogramm <input type="checkbox"/> Ton von CD/Computer <input type="checkbox"/> Ton von Film/Video <input checked="" type="checkbox"/> Kinder
Gibt es eine visuelle Unterstützung?	<input type="checkbox"/> Bildkarten <input checked="" type="checkbox"/> Situationskarten, Fotos

	<input type="checkbox"/> Filme <input type="checkbox"/> Hinweiskarten <input checked="" type="checkbox"/> Plakate schriftlich
--	---

Tabelle 3 zeigt, dass Faustlos stets mit einem Foto und einer Geschichte beginnt. Es folgt das Lernen durch Nachahmung und Rollenspiele, sowie durch die Vorbildfunktion der Lehrperson im Modellrollenspiel. Visuelle Unterstützung findet ein Kind durch die Situationskarten zu Beginn der Lektion und durch schriftliche Plakate. Eine Anpassung der Plakate durch Symbole oder Bildkarten wäre sicherlich denkbar, ist im Handbuch des Gewaltpräventionsprogramms aber nicht beschrieben oder vermerkt.

Bei Faustlos zeigt sich insgesamt ein starker Fokus auf das Sprechen und Zuhören, aber auch auf das Anwenden der Sprache in Rollenspielen. Gestützt werden diese sprachlichen Anforderungen nur durch eine visuelle Hilfe eingangs der Einheit und durch das Modellrollenspiel der Lehrperson. Ein Kind mit einer starken Sprachentwicklungsstörung kann in einer Faustlos-Lektion besonders durch die hohen und langen Redeanteile der Lehrperson, aber auch durch den Druck, das Gelernte in einem eigenen Rollenspiel umsetzen zu müssen, an seine Grenzen kommen. Das Kind hat insgesamt wenig Ausweichmöglichkeiten oder Unterstützungsmassnahmen, auf die es in einer Faustlos-Lektion zurückgreifen kann. Zwar wird an das Kind, bis auf das Umsetzen eines eigenen Rollenspiels, kein expliziter Leistungsanspruch gestellt. Allerdings besteht auch die Gefahr, dass ein sprachlich stark eingeschränktes Kind nur wenig aus den einzelnen Lektionen «mitnehmen» kann.

5.4. Gemeinsamkeiten von Peacemaker, Chili und Faustlos

Alle drei untersuchten Gewaltpräventionsprogramme zielen auf eine höhere soziale Kompetenz ab und versuchen durch Wissenserweiterung externalisierende Verhaltensweisen zu reduzieren. So werden in allen Programmen beispielsweise die grundlegenden Emotionen behandelt, beim Namen benannt und verdeutlicht, wie sich diese auch im Gesicht wiederfinden. Es werden ausserdem Verhaltensweisen trainiert, die einen freundlichen Umgang miteinander ermöglichen, wie zum Beispiel das höfliche Unterbrechen und das Absprechen untereinander. Ein Teil dieser Verhaltensweisen beziehen sich somit auch auf die Gesprächsregeln. Gerade bei Peacemaker werden die Gesprächsregeln, wie das Ausredenlassen, in einem Schlichtungsgespräch vorgelebt, aber auch von den Konfliktparteien verlangt. Faustlos trainiert die verbalen Fähigkeiten zum freundlichen «Um-Hilfe-Bitten» oder dem Akzeptieren von Kritik. Alle drei Programme sollen den Kindern aufzeigen, dass es bessere Alternativen zu gewalttätigem Verhalten gibt. Sie geben den Kindern durch eine ganz konkrete Hilfestellung die Möglichkeit, beim

nächsten Mal anders und damit besser zu handeln. Bei Chili wird beispielsweise die Streittreppe oder die Streitbrücke eingeführt, um den zwei Streitparteien zu ermöglichen, wieder aufeinander zuzugehen. Bei Peacemaker gibt es die sechs Schritte zur Lösung eines Konflikts, welche durch Mediator_innen geleitet werden. Ausserdem zeigen alle Programme auf, dass man mit einem klareren Kopf besser diskutieren kann. Durch das Training der Impulskontrolle bei Faustlos, der Wutkiste zur Abreaktion bei Chili oder das «Sich-Beruhigen» bei Peacemaker sollen die hitzigen Gemüter abgekühlt werden, um sich so besser auf ein Gespräch einlassen zu können. All diese Inputs sollen nicht nur für den aktuellen, aufflammenden Streit oder die aktuelle Wut gelten, sondern auch langfristige Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler bieten, sich selbst herunter zu regulieren.

Alle Programme werden innerhalb des Systems Schule durchgeführt und werden durch eine erwachsene Person geleitet. Die Unterrichtssprache Deutsch wird für alle Programme in hohem Mass vorausgesetzt. Ein Kind, das nur sehr wenige Kenntnisse der deutschen Sprache hat, kann von keinem der Programme vollständig profitieren. Die Analysen der sprachlichen Voraussetzungen zeigen eine hohe Anforderung, vor allem an das Sprachverständnis auf Wort-, Satz- und Textebene. Die Pragmatik wird besonders in den Rollenspielen eingefordert, die in allen Programmen zum Tragen kommen. Auch das Modell-Rollenspiel mit Vorbildfunktion wird von allen Programmen genutzt: bei Faustlos spielt die Lehrperson mit einem Schulkind die Szene vor, bei Chili werden Figuren als Akteure eingesetzt. Peacemaker macht es sich zu Nutze, viele Wiederholungen bei wechselnder Besetzung zu spielen und direktes Feedback der Schulsozialarbeiter_in zu liefern.

5.5. Unterschiede von Peacemaker, Chili und Faustlos

Die Unterschiede von Peacemaker, Chili und Faustlos werden in zwei Bereiche aufgeteilt. So sind unter 5.5.1. die methodischen Unterschiede beschrieben. In Kapitel 5.5.2. wird dann auf die Unterschiede der sprachlichen Komplexität eingegangen.

5.5.1. Unterschiede in der Herangehensweise von Peacemaker, Chili und Faustlos

Der grösste Unterschied zwischen den Programmen liegt in der Art ihrer Ausführung. Wie bereits in Kapitel 4.2 beschrieben, richtet sich Peacemaker vorwiegend an auserwählte ältere Kinder, die als Mediator_innen unter ihren jeweiligen Klassenkamerad_innen vorkommende Streitsituationen schlichten sollen. Bei Chili und Faustlos findet eine festgesetzte Trainingszeit mit der ganzen Klasse oder in kleineren Gruppen statt.

Faustlos kann bereits ab dem Kindergartenalter eingesetzt werden und auch viele Übungen von Chili sind ab fünf Jahren möglich. Diese beiden Interventionen setzen auf eine Verbesserung der Fähigkeiten aller Beteiligten im Klassen- und Schulsystem, um die externalisierenden Verhaltensweisen zu reduzieren. Peacemaker hingegen verändert die Streitkultur und die Konfliktlösung auf der Ebene der Schüler_innen.

Aber nicht nur diese Herangehensweise unterscheidet die Programme voneinander. Faustlos setzt auf das Lernen durch visuell gestützte, alltagsnahe Problemsituationen der Kinder, die in Rollenspielen bearbeitet werden. Es wird immer darauf eingegangen, wie es den verschiedenen Kindern in der jeweils dargestellten Szene geht, die Gründe für das Verhalten und wie man besser reagieren könnte. Diese Handlungsalternativen werden dann in Rollenspielen so lange trainiert, bis die Kinder einer Schulklasse das Verhalten annehmen können. Die Fragen, die am Schluss einer Einheit gestellt werden, zum Beispiel: «Wann kannst du dieses Verhalten in der kommenden Woche anwenden?» geben den Kindern eine direkte Möglichkeit eine neue Verhaltensweise im Alltag zu integrieren. Zusätzlich erhalten sie von der Lehrperson noch ein Feedback, ob dies ein angemessener Anlass dazu sein könnte. Das Faustlos Programm setzt also auf eine eher kognitive Herangehensweise, welches Wissen über Gefühle, Vorgehensweisen und Probleme vermittelt. Die Handlungsempfehlungen werden über Nachahmung und Anweisungen erlernt und in Rollenspielen verankert.

Chili hingegen hat ein weniger kognitives, sondern eher ein ausagierendes Vorgehen. Hier lernen Kinder meist direkt in einer Handlungssituation durch Selbsterfahrungen. Die Kinder erhalten einen Auftrag, meist ohne vorher über den Sinn und Zweck der Übung zu sprechen. Währenddessen macht jedes Kind eigene, individuelle Erfahrungen, bildet sich seine eigene Meinung dazu und kann diese anschliessend in der Schlussrunde präsentieren. Es wird über die ganz konkrete Situation gesprochen und der Austausch findet über die Selbsterfahrungen, die während der Übung gemacht wurden, statt. Es wird beispielsweise festgestellt, dass ein Transport eines Luftballons zwischen den Bäumen der Kinder nicht ohne verbale oder nonverbale Kommunikation erfolgreich stattfinden kann. Nachdem sie dies erlebt haben, können sie sich austauschen und wissen von was sie reden, wenn es beispielsweise um das Erzielen von erfolgreichen Absprachen geht. Es findet ein häufiger Wechsel der Materialien, Methoden und Zugänge statt, beispielsweise über eine Geschichte, Klänge, Musikinstrumente, Materialanfertigung oder Gespräche.

Die Erweiterungen, die ergänzend zur Kriterienliste zur Beurteilung der sprachlichen Komplexität von Peacemaker, Chili und Faustlos in den Tabellen 1 bis 3 analysiert worden sind, sind nun in Abbildung 3 vergleichend dargestellt.

Der Redeanteil sowie die sprechenden Personen wurde dabei nicht in den Vergleich mit einbezogen, da diese die Methodenvielfalt nicht aussagekräftig genug abbilden. Bei Faustlos wird beispielsweise die Klassenlehrperson angeleitet das Programm durchzuführen, wohingegen bei Chili mehrere Personen die gleichen Aufgaben übernehmen können. Die reine Anzahl der Sprecher bietet dabei also keinen Vor- oder Nachteil.

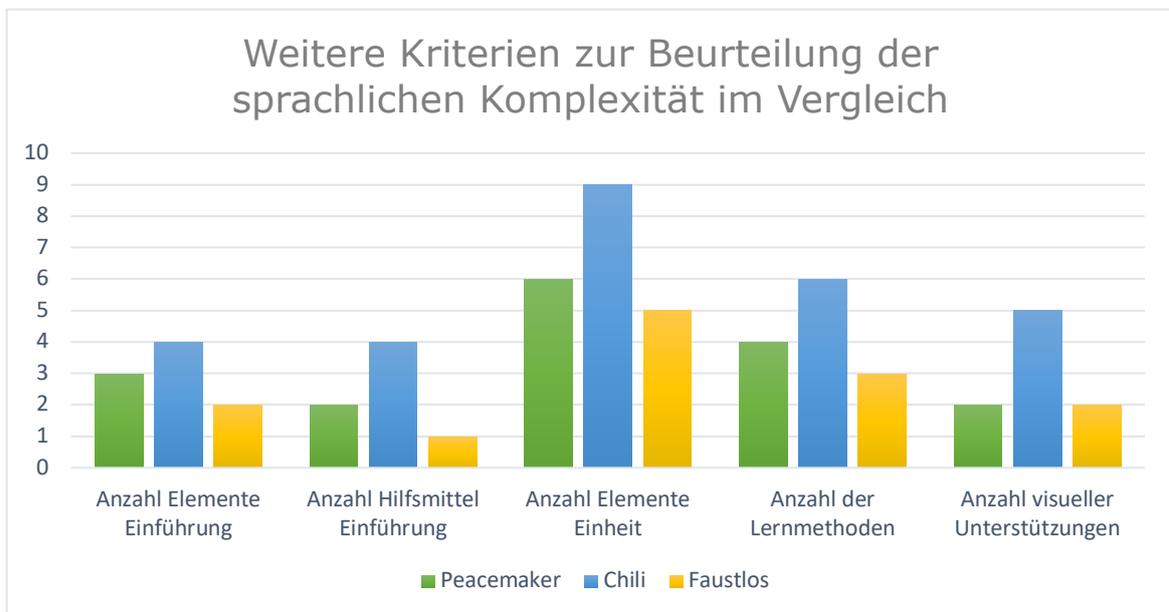


Abbildung 3: Vergleich der Methodenvielfalt der Gewaltpräventionsprogramme

Abbildung 3 zeigt deutlich auf, worin die Stärke des Chili Programms liegt. In allen untersuchten Bereichen übertrifft es die anderen beiden Präventionsprogramme teilweise deutlich durch seine Methodenvielfalt. Besonders in der Anzahl der verwendeten Elemente in einer Einheit sticht es besonders deutlich gegenüber den anderen Programmen heraus. Dies spiegelt sich in den Skripten wider, bei denen stets ein neues Material beschrieben wird, bzw. eine neue Methode vorgestellt wird.

Bei Faustlos hingegen bleibt die Struktur mit den drei gleichen Lernmethoden bestehen. Es ist allerdings davon auszugehen, dass Praktiker_innen hier entgegenwirken können, wenn sie die Programme mit ihren eigenen Ideen ergänzen und einzelne Kinder gezielt unterstützen. Die Beschreibung richtet sich hier allerdings nur nach den Skripten und Manuals, die die theoretische Sicht der Programme abdecken. Auch der Ablauf einer Einheit unterscheidet sich in den Programmen. Faustlos kennzeichnet sich durch eine routinenhafte, gleichbleibende Struktur der jeweiligen Sitzungen. Die wöchentliche Anwendung und Verankerung im Stundenplan festigen diesen Eindruck umso mehr. Auch Peacemaker hat einen regelmässigen, wiederkehrenden Aufbau seiner Ausbildungsstunden. Es wird mit Wiederholungen der letzten Einheit gestartet, dann folgen neue Inputs und das Training der jeweiligen Schritte zur Lösungsfindung in Rollenspielen, sowie dem

Abschluss. Die Ausbildung zum Peacemaker erfolgt genau wie Faustlos wöchentlich, allerdings über einen kürzeren Zeitraum.

5.5.2. Unterschiede in Bezug auf die sprachliche Komplexität von Peacemaker, Chili und Faustlos

Grundsätzlich sind die sprachlichen Anforderungen an Kinder in den Präventionsprogrammen sehr unterschiedlich ausgeprägt. Dies zeigt sich in Abbildung 4 besonders deutlich bei Peacemaker, bei denen die «sehr häufig» vorausgesetzten Kompetenzen stark überwiegen. Hier hat das Alter der Zielgruppe aber auch einen wesentlichen Einfluss auf das Ergebnis. Es wird den Kindern auf allen sprachlichen Ebenen, sowie auch im Lesen und Schreiben, deutlich mehr abverlangt. Da die Peacemaker die Mediator_innen in den Streitgesprächen sind, gibt es auch eine explizite, sprachliche Anforderung an ein Kind. Letztendlich sind die Peacemaker mit ihren Kompetenzen mitverantwortlich, ob ein Streit beigelegt werden kann oder nicht.

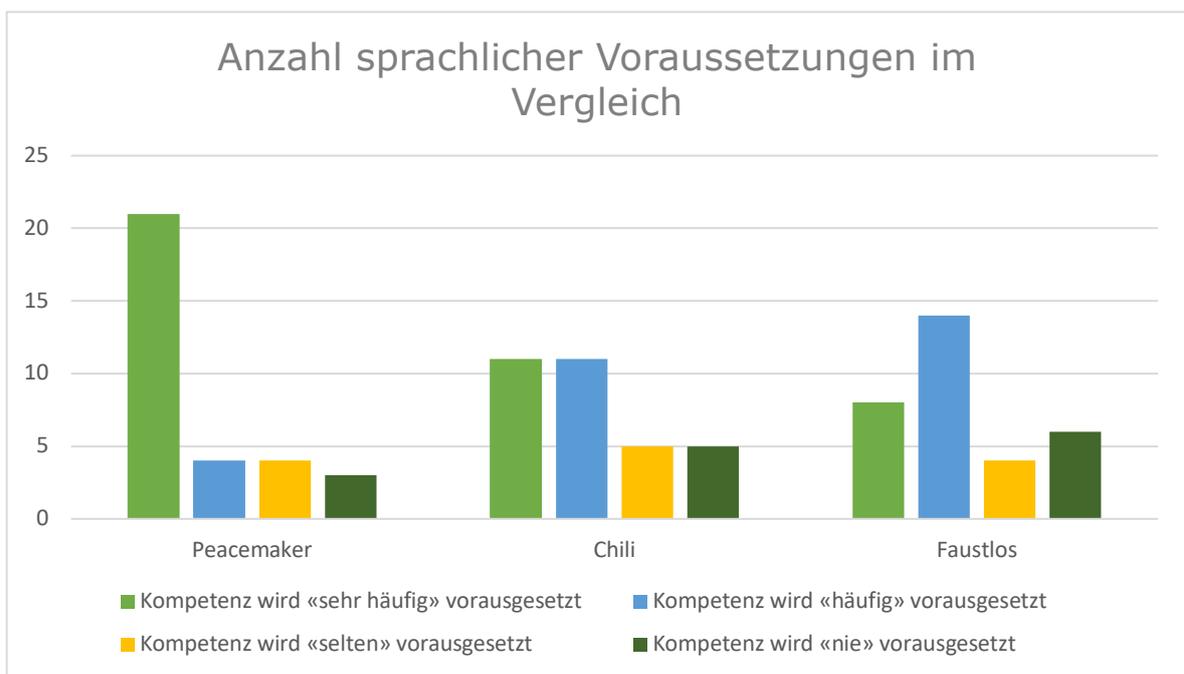


Abbildung 4: Anzahl sprachlicher Voraussetzungen der Programme Peacemaker, Chili und Faustlos

Bei Faustlos und Chili sollen die Kinder zwar auch Rollenspiele nach- oder mitspielen, wenn diese aber sprachlich nicht korrekt sind, hat es keine nachteiligen Auswirkungen auf das Gelingen des gesamten Programms.

Bei der Betrachtung der sprachlichen Niveaus wird deutlich, dass in Bezug auf Sprache das Niveau von Faustlos und Chili unterhalb jenem von Peacemaker liegt. Addiert man

die Punkte der jeweiligen Kompetenzen «sehr häufig» und «häufig» (11+11 bei Chili und 8+14 bei Faustlos), verlangen Chili und Faustlos in Summe jeweils gleich viel von den Kindern. Die bei Faustlos geringere Anzahl an «sehr häufig» verlangten Kompetenzen lässt sich darin begründen, dass bei diesem Präventionsprogramm insgesamt weniger Methoden angewendet werden und die Kinder somit weniger unterschiedliche Dinge können müssen. Diejenigen Kompetenzen, die sehr häufig vorausgesetzt werden, werden dann aber sehr intensiv in den einzelnen Einheiten gefordert.

6. Diskussion

Zuerst muss an dieser Stelle nochmals betont werden, dass sich diese Arbeit auf Skripte und Weiterbildungsunterlagen zur Durchführung der Gewaltpräventionsprogramme von Chili, Faustlos und Peacemaker stützt. Jede Person, welche als Klassenlehrperson, Fachperson der Schulsozialarbeit oder Experte_in des Präventionsprogramms praktiziert und eines dieser Programme bereits selbst erprobt hat, könnte einer gänzlich anderen Meinung sein. Ich habe keines der Programme in seiner Durchführung erlebt und spreche daher, trotz der bereits erwähnten Expertise durch die Schulsozialarbeit der Primarschule Regensdorf, nur aus der theoretischen Sichtweise. Expert_innen, welche bereits mehrere solcher Programme durchführen konnten, werden einen anderen, praxisnäheren Vergleich ziehen können als ich.

Es soll hier dennoch über die Einflussfaktoren auf ein gelingendes Ergebnis, sowie die weiteren Gedanken, diskutiert werden.

Ein Faktor, auf den ein Gewaltpräventionsprogramm trotz Weiterbildung und genauem Manuskript nicht einwirken kann, ist die durchführende Person, welche die Anwendung des Programms durch ihre Erfahrung und Motivation positiv wie auch negativ beeinflussen kann. Wenn bspw. eine Lehrperson eines der Programme bereits mehrmals durchgeführt hat, kann sie auf gewisse Punkte womöglich besser eingehen, diese an den jeweiligen Stand der Klasse anpassen und Vereinfachungen durchführen. Durch ihre Erfahrung als Lehrperson kann sie mit Sicherheit besser auf die Kinder mit Einschränkungen eingehen und würde von diesen Kindern beispielsweise weniger, beziehungsweise angepasste Leistungen verlangen. Auch die Motivation und den Willen, das Programm zu einem Mehrwert für jedes Kind der Klasse machen zu wollen, kann das Ergebnis deutlich verbessern. In den Manuskripten von Faustlos gibt es beispielsweise eine Liste mit Ideen im Anhang, wie man einzelne Punkte des Präventionsprogramms noch verändern könnte. Wenn eine Lehrperson sich dessen bewusst und gewillt ist, diese Ideen miteinfließen zu lassen, kann dies bereits einen Mehrwert für einige Kinder bieten. Was Lehrpersonen und weitere Fachpersonen aber auch stark einschränken

kann, ist ein durch Vorschriften von aussen einwirkender Druck, der zum Beispiel durch Faktoren wie Zeit, Erfolg und Lehrplanvorgabe erzeugt werden kann. Eine besonders herausfordernde Klasse kann ebenfalls dahinter stehen.

So sollte der Inhalt einer Faustlos Lektion beispielsweise in einer Lektion abgefertigt werden, um in der darauffolgenden Woche mit der nächsten weiterarbeiten zu können. Gleichzeitig fehlt, bei gleichbleibendem Lernstoff, je eine Lektion pro Woche.

Doch nicht nur die instruierende Person hat einen Einfluss auf den Erfolg eines Gewaltpräventionsprogramms. Auch infrastrukturelle Einflüsse wie zum Beispiel der Ort der Programmdurchführung, die Klassen- und Schulgrössen und schliesslich auch das Alter der Kinder sind bestimmend für eine erfolgreiche Durchführung eines Gewaltpräventionsprogramms. An sehr grossen Schulen sind die Situationen in Bezug auf Pausenplatz und Anonymität eine ganz andere, als in einem eher familiär gehaltenen Schulhaus. Bei kleineren Klassen kann sich eine Lehrperson für die einzelnen Kinder viel mehr Zeit nehmen als bei Klassen mit einer höheren Schülerzahl. Nicht nur die auf die Schule bezogene direkte Infrastruktur, sondern auch die Umgebung und die Lokalisation der Schule, wie beispielsweise auf dem Land oder im Brennpunkt eines Vorortes, beeinflusst ein Gewaltpräventionsprogramm massgeblich. Häufig ist dies nämlich auch mit den Fähigkeiten und Voraussetzungen der Kinder gekoppelt: in einem städtischen Brennpunkt wird die Schulsprache meist weniger gut gesprochen, häufig hat ein Grossteil der Klasse einen Migrationshintergrund mit hoher Sprachvariabilität. Die Lehrperson ist dann nicht nur mit der Herausforderung konfrontiert, das Niveau an ein Kind mit Sprachentwicklungsstörung anpassen zu müssen, sondern auch an mehrere Kinder mit verschiedenen Muttersprachen. Was die Kinder in die Programme mit einfliessen lassen, ist also auch elementar für das Gelingen des Gewaltpräventionsprogramms. Dies gilt zum Beispiel auch für Vorbildfunktionen zu Hause, den Umgang zwischen Mutter und Vater, aber auch den gewohnten Erziehungsstil und die Bindungsqualität (Siegler et al., 2016).

Die Qualität einer familiären Bindung nimmt einen erheblichen Einfluss auf die sozial-emotionalen Kompetenzen, sowie die Sprachentwicklung. Die Sprachkompetenz und das eigene Bewusstsein ist wiederum sehr wichtig für die Selbstreflexion, die in allen Gewaltpräventionsprogrammen durchgeführt wird: Was habe ich gespürt? Wie habe ich mich gefühlt? Warum war das unangenehm? Wieso hat das so gut funktioniert? etcetera.

Das Präventionsprogramm Chili überzeugte durch seine Methodenvielfalt und durch den Einsatz vielfältiger Materialien, wie es auch in Abbildung 3 ersichtlich war. So können auch nichtsprachliche Erfahrungen auf vielen verschiedenen Ebenen gemacht werden. Das Programm bietet dies durch das Spüren und das eigene Erleben von Problemen und Gefühlen. Andreas Schubiger (2013) fasst diese Erkenntnisse in seinen Ergebnissen

guten Lernens zusammen und nennt dort die Methodenvielfalt als einen einflussnehmenden Faktor. Bei Chili werden auch immer wieder bewusst sprachfreie Übungen angeboten, sodass alle Kinder, unabhängig von ihrer Sprachkompetenz, die gleichen Erfahrungen machen können. Dies gilt nicht nur für Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung, sondern auch für all diejenigen, die eine andere Muttersprache sprechen. Durch die vielfältigen Handlungen, die nicht nur das Sprechen im Fokus haben, kann zudem eine niedrigere Vergessensrate nach Dieckhoff (1998) gewährleistet werden (siehe Abbildung 5). Bei einer reinen Vermittlung durch Lesen vergessen Schüler_innen maximal 90% des Gelernten, wohingegen eine Vermittlung durch Hören und Sehen nur noch zu einer Vergessensrate von 30 bis 50% führt. Wenn nun zusätzlich noch Handlung zum Lernprozess hinzukommt, schrumpft die Rate auf 20 bis 30%.

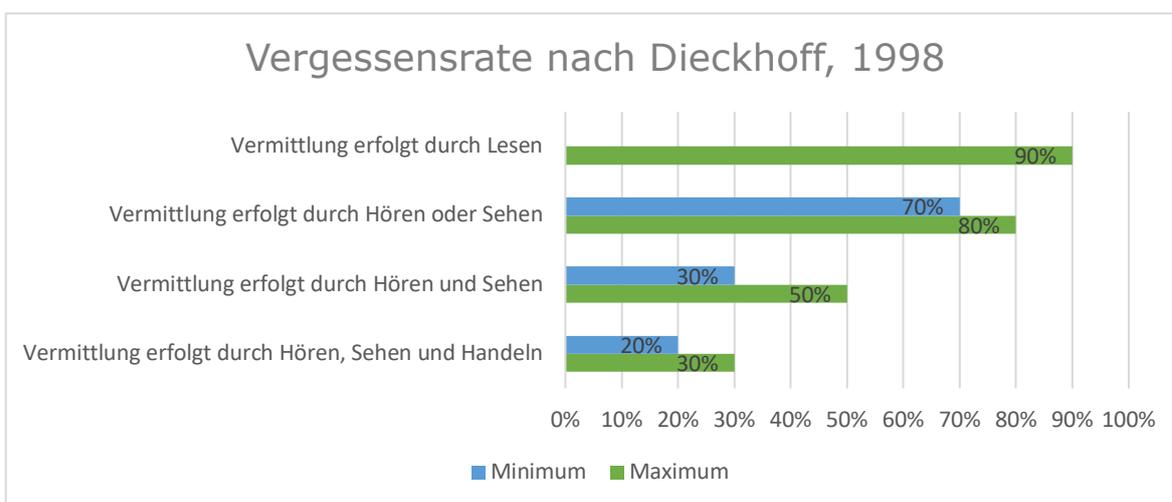


Abbildung 5: Vergessensrate, erstellt nach Dieckhoff, 1998

Das Chili-Programm ähnelt damit auch dem logopädischen Handlungsorientierten Therapieansatz (HOT) für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen (Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009). Dieses soll Kindern zu mehr sprachlicher Kompetenz, besonders im Bereich der Grammatik und Erzählstruktur verhelfen. Auch sie nutzen die Strategie, dass die Vergessensrate bei selbst durchgeführten Handlungen, zusätzlich zum Sehen und Hören, deutlich niedriger ist, als die von anderen Methoden. Gleichzeitig muss betont werden, dass auch im Faustlos- und Peacemaker-Programm durch Handlungen in Form von Rollenspielen gelernt wird. Allerdings bleibt die Methodik dabei stets gleich, wohingegen sie bei Chili immer wieder variiert. Insgesamt lässt sich sagen, dass eine Methodenvielfalt und ein handlungsorientiertes Vorgehen für Kinder allgemein, aber auch bei bestehender Sprachentwicklungsstörung hilfreich ist.

Resümierend sind noch allgemeingültige Hilfen und Massnahmen zur Optimierung grundlegender Kommunikationsbedingungen zu erwähnen, welche zusätzlich zur Methodenvielfalt und dem handlungsorientierten Vorgehen in den Gewaltpräventionsprogrammen zu beachten sind.

Es ist beispielsweise sehr wichtig, den Blickkontakt zu den Kindern zu suchen und zu halten, besonders bei Kindern, die Schwierigkeiten mit dem Sprachverstehen haben. Durch gezielte Fragen an die Kinder kann das Verständnis gesichert werden. Durch Nachfragen wie «Was sollst du tun?» oder gezielte Fragen: «Wo findest du...?»; «Was machst du...?» kann das Kind zum aktiven Mitdenken eingeladen werden (Schönauer-Schneider, 2014). Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung zeigen ein schlechteres Monitoring des Sprachverstehens und fragen bei Unverständnis seltener nach als Kinder ohne Sprachentwicklungsstörung. Kinder, die mehrsprachig aufwachsen und zusätzlich eine Sprachentwicklungsstörung aufweisen, sind doppelt belastet (Klumpp & Schönauer-Schneider, 2020). Verbessert werden kann dies durch das Etablieren einer Fragekultur. Schüler, die Fragen stellen, werden dafür besonders gelobt und es wird genügend Raum und Zeit für das gemeinsame Beantworten der Fragen gegeben. Es ist daher wichtig und notwendig, sich die Aufmerksamkeit auch dieser Kinder zu sichern und das Verständnis immer wieder zu überprüfen. Ausserdem sollte in einer Klasse oder Gruppe mit vielen mehrsprachigen Kindern bzw. Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen auf eine Modellierung der eigenen Sprache geachtet werden. Durch eine Anpassung an eine verständliche, kurze und einfache Sprache, vor allem bei Anweisungen und Texten, können mehr Kinder erreicht werden. Immer relevant ist das Schaffen einer kommunikationsförderlichen Umwelt durch die Verringerung von Störschall und Nachhallzeiten durch optimierte Raumakustik. Auch das eigene Raum- und Distanzverhalten sollte von den Lehrpersonen beachtet werden: Tritt die Lehrperson näher an die Kinder heran und wendet den Blick und den Kopf dabei zu den Kindern, ist sie deutlich besser zu verstehen, nicht nur für Kinder mit Einschränkungen (Schönauer-Schneider, 2014).

7. Zusammenfassung und Ausblick

Die wesentlichen Aspekte der drei Fragestellungen konnten durch diese Arbeit beantwortet werden. Die sprachlichen Anforderungen der Gewaltpräventionsprogramme im Raum Zürich konnten in Bezug auf den theoretischen Aspekt analysiert werden, sind aber in der praxisorientierten Realität sehr variabel gestaltbar. Der Faktor der Sprache kann sehr stark durch die Lehrperson beeinflusst werden, indem beispielsweise einfache Sprache angewendet wird, eine Fragekultur etabliert wird, eine Methodenvielfalt

angeboten wird, Symbole zusätzlich zur Schriftsprache angeboten werden oder Handlungen in den Lernprozess mit eingebunden werden, die womöglich kaum Sprache enthalten.

Es zeigte sich, dass die Schüler_innen besonders auf der Ebene des Sprachverständnisses durchweg in allen Programmen viel leisten müssen. Aber auch die Pragmatik, die ja wenig sprachspezifisch ist, wird stark eingefordert. Allerdings wird diese durch die Programme auch trainiert. Es wurde deutlich, dass es zwischen den sprachlichen Einschränkungen der Kinder und den Anforderungen der Präventionsprogramme eine hohe Übereinstimmung gab. Viele Ebenen, die bei Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung beeinträchtigt sein können, werden leider auch in den Gewaltpräventionsprogrammen eingefordert. Beispielsweise werden das Wort-, Satz- und Textverständnis, das Sprechen in mehrheitlich korrekten Sätzen und ein gewisser Wortschatz durchweg verlangt. Ein Monitoring, ob etwas verstanden wurde oder nicht, ist in allen Präventionsprogrammen sinnvoll. Einzig die Schriftsprache wurde nur bei Peacemaker explizit vorausgesetzt. Bei Faustlos sind die Hinweiskarten und Plakate der Rollenspiele zwar verschriftlicht, sie könnten aber durch einfache Anpassungen seitens der Lehrperson verändert werden. Es zeigte sich, dass das Gewaltpräventionsprogramm Chili durch seine Methodenvielfalt und das hohe Mass an nichtsprachlichem Lernen eher für Kinder mit deutlichen sprachlichen Einschränkungen geeignet ist. Die Ausbildung zum Peacemaker, mit seinen hohen Anforderungen an die Schrift- und Lautsprache, sowie den erforderlichen Kompetenzen im pragmatischen Bereich, scheint für Kinder mit einer starken Sprachentwicklungsstörung kaum in Frage zu kommen. Allerdings muss man hierbei auch erwähnen, dass jeweils nur zwei Kinder pro Klasse als sogenannte Friedensstifter ausgewählt werden sollen. Ein Kind mit einer deutlichen sprachlichen Einschränkung, wird vermutlich eher selten in die engere Auswahl kommen. Umso wichtiger wäre es, dass die ausgewählten Peacemaker in ihrer Ausbildung mit dem Thema Sprache stärker konfrontiert werden. Denn sie müssen sich später in den Schlichtungsgesprächen mit den Kindern auseinandersetzen, die sprachliche Defizite aufweisen und womöglich vermehrt an Streitsituationen beteiligt sind. Gerade für sie wäre es daher elementar, eine einfachere Sprache zu erlernen und zu nutzen, sich das Verständnis des Gegenübers zu sichern und ein besseres Verständnis für Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung beziehungsweise kleineren Deutschkenntnissen zu entwickeln.

In einer Schule mit einem hohen Anteil an Kindern mit sprachlich reduzierten Fähigkeiten, wie einer Sprachheilschule oder einer Schule in städtischen Brennpunkten, könnte sich ein anderes Präventionsprogramm besser eignen. Hier wäre das Chili-Programm für die Mittelstufe denkbar, auch wenn dieses in der Bachelorarbeit nicht näher untersucht wurde. Es zeigen sich aber auch in diesem Programm erhebliche sprachliche

Anforderungen an die Kinder, sodass auch hier eine Weiterentwicklung beziehungsweise eine Ergänzung des Programms wünschenswert wäre. Eine Weiterbildung mit dem Fokus auf die Sprache für die Expert_innen und Lehrpersonen, welche Gewaltpräventionsprogramme durchführen, wäre beispielsweise denkbar. Darin könnten sprachliche Vereinfachungen vermittelt und nichtsprachliche Lernelemente vermehrt in die Programme integriert werden. So bleibt in Zukunft zu erforschen, welche Arten an Unterstützung wirklich in Schule und Praxis helfen, um den Kindern einen grösstmöglichen Nutzen der durchgeführten Gewaltpräventionsprogramme zu bieten. Theisel (2015) untersuchte beispielsweise die Unterschiede im Unterricht von Lehrpersonen an Regelklassen, sowie von Förderschullehrkräften mit Fokus Sprache. Sie fand signifikante Ergebnisse insbesondere im Sprechverhalten der Lehrpersonen und in der Sprachstrukturierung.

Förderschullehrkräfte mit Fachrichtung «Sprache» berücksichtigen nicht nur Aspekte der an Schülerinnen und Schüler gerichteten Sprache der Lehrkräfte sowie besondere methodische Aspekte (Einsatz von Handzeichen, handlungsbegleitendes Sprechen u. ä.) häufiger, sondern setzen auch ein Mehr an Differenzierung, Individualisierung und Orientierung an Schülerinnen und Schülern in ihrem Unterricht um (Theisel, 2015, S. 320).

Es ist also durchaus denkbar, Lehrpersonen und Expert_innen zu trainieren, sodass für Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache ebenfalls in Gewaltpräventionsprogrammen ein Mehrwert entstehen kann.

Die aufgestellte These der Arbeit «Gewaltpräventionsprogramme sind in ihrer Anwendung sprachlich komplex und anspruchsvoll. Sie können Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung überfordern.» kann am Schluss also gestützt werden. Die hohen sprachlichen Anforderungen, die jedes einzelne Gewaltpräventionsprogramm an die Kinder stellt, ist deutlich sichtbar geworden. Es braucht viel Mitdenken und Bereitschaft zum Mehraufwand für Lehrpersonen und Expert_innen für eine Durchführung, welche Schüler_innen mit einer Sprachentwicklungsstörung einbezieht.

Abschliessen möchte ich daher mit diesem Zitat, welches stets aktuell bleiben wird:

Van Daal et al. (2007) fordern darüber hinaus differenzierte und spezifische Interventionsansätze, um Verhaltensauffälligkeiten und emotionale Probleme bei Sprachentwicklungsstörungen wirksam behandeln zu können. Besondere Herausforderungen ergeben sich dadurch, dass bei einem Großteil der existierenden psycho-therapeutischen Interventionen und standardisierten Therapieprogramme für das Kindes- und Jugendalter schrift- oder lautsprachliche Methoden eine zentrale Rolle spielen und entsprechende Anpassungen für sprachentwicklungsgestörte Patienten erfordern (Van Daal, 2007, zitiert nach Reißling. et al, 2016, S. 150).

8. Literaturverzeichnis

- Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.). (2007). *Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter: eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern* (Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention). München: DJI, Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention.
- Bogner, K. & Landrock, U. (2015). Antworttendenzen in standardisierten Umfragen. *Mannheim, GESIS–Leibniz Institut für Sozialwissenschaften (SDM Survey Guidelines)*, 4–5.
- Bruce, B., Thernlund, G. & Nettelblatt, U. (2006). ADHD and language impairment. *European child & adolescent psychiatry*, 15(1), 52–60.
- Burt, S. A., Donnellan, M. B., Iacono, W. G. & McGue, M. (2011). Age-of-onset or behavioral sub-types? A prospective comparison of two approaches to characterizing the heterogeneity within antisocial behavior. *Journal of abnormal child psychology*, 39(5), 633–644.
- Cierpka, M. (2001). *FAUSTLOS: Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbareitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M. (2004). Das Fördern der Empathie bei Kindern mit FAUSTLOS. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 35(1), 37–50.
- Conti-Ramsden, G., Botting, N., Simkin, Z. & Knox, E. (2001). Follow-up of children attending infant language units: outcomes at 11 years of age. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36(2), 207–219.
- Costard, S. (2015). Entwicklungsbedingte Schriftsprachstörungen. *Sprache · Stimme · Gehör*, 39(1), 13–14.
- Dieckhoff, V. (1998). *Hyperaktivität des Kindes: Arbeitskreis hyperaktives Kind*. Berlin: o.V.
- Ernst, P. (2011). *Pragmalinguistik: Grundlagen. Anwendungen. Probleme*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Fraas, I. & Deyringer-Köhler, H. (2014). Sozialkompetenz in Grün – Mit Dinos in die Gefühlswelt eintauchen. *Praxis Sprache*, 4, 258–260.

- Girard, L.-C., Pingault, J.-B., Doyle, O., Falissard, B. & Tremblay, R. E. (2016). Developmental associations between conduct problems and expressive language in early childhood: A population-based study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(6), 1033–1043.
- Grohnfeldt, M. (2017). *Kompendium der akademischen Sprachtherapie und Logopädie: Band 3: Sprachentwicklungsstörungen, Redeflussstörungen, Rhinophonien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hagen, M. (2015). Sprache gegen Gewalt. *Forum Logopädie*, 1(29), 30–35. <https://doi.org/10.2443/skv-s-2015-53020150105>
- Halbright, R. (2004). *Praktische Gewaltprävention mit jungen Menschen: Gewalt, Eskalation und Konflikte schlichten* (Peacemaker). Schaffhausen: K2.
- Heinrichs, D. (2008). *Da hab ich nur noch Rot gesehen: jugendliche Gewalttäter und Opfer berichten* (1. Aufl.). Köln: Fredebold und Fischer.
- Kannengieser, S. (2016). *Sprachentwicklungsstörungen: Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. München: Elsevier.
- Klumpp, T. & Schönauer-Schneider, W. (2020). Monitoring des Sprachverstehens bei ein- und mehrsprachigen Kindern mit Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES)* Comprehension Monitoring in mono-and bilingual children with specific language impairment (SL). *Forschung Sprache*, 1, 45–65.
- Makarova, E. (2008). *Akkulturation und kulturelle Identität: eine empirische Studie unter Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in der Schweiz* (Band 8). Bern: Haupt.
- McCabe, P. C. & Meller, P. J. (2004). The relationship between language and social competence: How language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools*, 41(3), 313–321.
- Möller, D. & Ritterfeld, U. (2010). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und pragmatische Kompetenzen. *Sprache · Stimme · Gehör*, 34(2), 84–91.
- Müller, X. & Sigrist, M. (2019). *Bedarfsanalyse zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Schule*. Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich.

- Petermann, F. (2016). Sprachentwicklungsstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 25(3), 131–134.
<https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000196>
- Petermann, F., Natzke, H., Gerken, N. & Walter, H.-J. (2016). *Verhaltenstraining für Schulanfänger* (4. Auflage). Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02709-000>
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Rennecke, L., Ronniger, P., Petermann, F. & Melzer, J. (2019). Developmental language disorder: Maternal stress level and behavioural difficulties of children with expressive and mixed receptive-expressive DLD. *Journal of Communication Disorders*, 80, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2019.03.006>
- Rice, M. L., Sell, M. A. & Hadley, P. A. (1991). Social Interactions of Speech, and Language-Impaired Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34(6), 1299–1307. <https://doi.org/10.1044/jshr.3406.1299>
- Rißling, J. K., Melzer, J., Menke, B., Petermann, F. & Daseking, M. (2015). Sprachkompetenz und Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter. *Das Gesundheitswesen*, 77(10), 805–813.
- Rißling, J.-K., Ronniger, P., Petermann, F. & Melzer, J. (2016). Psychosoziale Belastungen bei Sprachentwicklungsstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 25(3), 145–152. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000198>
- Roben, C. K. P., Cole, P. M. & Armstrong, L. M. (2013). Longitudinal relations among language skills, anger expression, and regulatory strategies in early childhood. *Child Development*, 84(3), 891–905. <https://doi.org/10.1111/cdev.12027>
- Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung*, 12(2), 100–110.
- Schöler, H. & Scheib, K. (2004). Desiderate und Thesen zur Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen. *Sprache · Stimme · Gehör*, 28(1), 37–41. <https://doi.org/10.1055/s-2004-815482>
- Schönauer-Schneider, W. (2014). Bausteine zur Lehrersprache: Praktische Umsetzungsmöglichkeiten. *Praxis Sprache*, 59(2), 119–122.

- Schubiger, A. (2013). *Lehren und Lernen*. Bern: hep.
- Schweizerisches Rotes Kreuz. (2017, Januar 24). Konflikte erkennen und Gewalt vorbeugen. *Schweizerisches Rotes Kreuz Kanton Zürich*. Zugriff am 30.1.2021. Verfügbar unter: <https://www.srk-zuerich.ch/lernen/chili-konfliktpraevention>
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J. & Saffran, J. (2016). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Berlin: Springer.
- Snowling, M. J., Duff, F. J., Nash, H. M. & Hulme, C. (2016). Language profiles and literacy outcomes of children with resolving, emerging, or persisting language impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(12), 1360–1369.
- Theisel, A. K. (2015). Unterrichten Sprachheilpädagogen anders? Eine vergleichende Selbsteinschätzung von Förderschullehrkräften „Sprache“ und Regelschullehrkräften zu Qualitätsmerkmalen des Unterrichts. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(4), 320–340.
- Toppelberg, C. O. & Shapiro, T. (2000). Language Disorders: A 10-Year Research Update Review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(2), 143–152. <https://doi.org/10.1097/00004583-200002000-00011>
- Wang, M. V., Aarø, L. E. & Ystrom, E. (2018). Language Delay and Externalizing Problems in Preschool Age: A Prospective Cohort Study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(5), 923–933. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0391-5>
- Weigl, I. & Reddemann-Tschaikner, M. (2009). *HOT: ein handlungsorientierter Therapieansatz für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen*. Stuttgart: Georg Thieme.
- Wildegger-Lack, E. (2011). *Therapie von kindlichen Sprachentwicklungsstörungen (3-10 Jahre)*. München: Ernst Reinhardt.
- van der Wilt, F., van der Veen, C., van Kruistum, C. & van Oers, B. (2018). Why can't I join? Peer rejection in early childhood education and the role of oral communicative competence. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 247–254. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.007>

9. Anhang

Kriterienkatalog

Kriterienkatalog zur Beurteilung von sprachlichen Voraussetzungen, sowie pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten und Aufmerksamkeitsleistungen und exekutiven Funktionen. Der Kriterienkatalog dient dem Vergleich von Fähigkeiten und Voraussetzungen, die Kinder zeigen müssen, um erfolgreich an einem (Gewaltpräventions-)Programm teilzunehmen.

Die Beurteilung erfolgt nach einer vierteiligen Abstufung:

- | | | | |
|-----------|--------------------------------|-----------|------------------------------|
| ++ | wird sehr häufig vorausgesetzt | + | wird teilweise vorausgesetzt |
| - | wird selten vorausgesetzt | -- | wird nie vorausgesetzt |
| X | nicht beurteilbar | | |

Sprachliche Voraussetzungen	Peacemaker	Chili	Faustlos
Vergleiche hierzu Grohnfeldt (2017) und Petermann (2016)			
Das Kind braucht einen grossen, ausdifferenzierten Wortschatz. → <i>ingeschränkter, aktiver Wortschatz</i>	++	+	+
Das Kind braucht eine korrekte Grammatik mit korrektem Satzbau, Genus, Kasus, etc. → <i>reduzierte, fehlerhafte Grammatik</i>	-	--	-
Das Kind braucht ein differenziertes Wortverständnis. → <i>reduziertes Wortverständnis</i>	++	++	++
Das Kind braucht ein differenziertes Satz- und Grammatikverständnis. → <i>reduziertes grammatisches Verständnis</i>	++	-	+
Das Kind muss Wörter schnell und gezielt abrufen können. → <i>Wortfindungsstörung</i>	++	+	-
Das Kind muss mehrere Sätze geplant sprechen können. → <i>Satzplanungsstörung</i>	++	+	+
Das Kind muss sich Informationen und Fakten merken. → <i>Eingeschränkte Speicherfähigkeit</i>	++	+	+
Das Kind muss erkennen, wann es etwas verstanden hat oder nicht. → <i>Fehlendes Sprachverständnismonitoring</i>	++	++	++
Das Kind muss gesprochene Texte verstehen. → <i>ingeschränktes Sprachverständnis auf Textebene</i>	++	++	++

Das Kind braucht einen fachsprachlichen bzw. bildungssprachlichen Wortschatz. → <i>Eingeschränkter aktiver und passiver Wortschatz in spezifischen Bereichen</i>	+	+	+
Das Kind muss verständlich für andere Sprechen können. → <i>Aussprachestörung</i>	++	+	+
Das Kind muss nach alphabetischer Schreibweise schreiben können. → <i>Störung der alphabetischen Schreibweise</i>	++	-	--
Das Kind muss nach orthographischer Schreibweise schreiben können, inklusive Gross-Kleinschreibung und Zeichensetzung. → <i>Störung der orthographischen Schreibweise</i>	--	--	--
Das Kind muss auf Wortebene verstehend lesen können. → <i>Störung des Lesesinnverständnisses auf Wortebene</i>	++	+	+
Das Kind muss auf Satzebene verstehend lesen können. → <i>Störung des Lesesinnverständnisses auf Satzebene</i>	++	+	+
Das Kind muss auf Textebene verstehend lesen können. → <i>Störung des Lesesinnverständnisses auf Textebene</i>	+	--	--
Das Kind muss genau lesen können. → <i>Störung der Lesegenauigkeit</i>	-	-	-
Das Kind muss prosodisch lesen können. → <i>Störung des Leseverständnisses</i>	--	--	--
Das Kind muss in durchschnittlichem Lesetempo lesen können. → <i>Störung des Lesetempos</i>	--	--	--

Pragmatische Funktionen	Peacemaker	Chili	Faustlos
Vergleiche hierzu Ernst (2011) und Grohnfeldt (2017)			
Das Kind muss seine Kommunikation an den Kontext und an die Bedürfnisse des Gesprächspartners anpassen. → <i>Störung der pragmatisch-kommunikativen Funktionen</i>	++	++	++
Das Kind muss die Kommunikationsregeln beachten. → <i>Störung der pragmatisch-kommunikativen Funktionen</i>	++	++	++
Das Kind muss die Gesprächsanteile strukturieren und unangemessenen Rededrang unterdrücken.	++	++	++
Das Kind muss Geduld bei häufigen Sprecherwechseln zeigen. → <i>Störung der pragmatisch-kommunikativen Funktionen</i>	++	+	+
Das Kind muss nonverbale Signale beachten und Emotionen deuten. → <i>Störung der pragmatisch-kommunikativen Funktionen</i>	++	++	+

Das Kind muss Kohäsion, Kohärenz und Inferenzziehung beachten. → <i>Störung der pragmatisch-kommunikativen Funktionen</i>	-	-	-
Das Kind muss Witz, Ironie, Redewendungen und Pointen verstehen können. → <i>Mangelndes Sprachverstehen für nicht-wörtliche Bedeutungen und Störung der pragmatisch-kommunikativen Funktionen</i>	-	-	--

Aufmerksamkeit & Exekutive Funktionen	Peacemaker	Chili	Faustlos
Vergleiche hierzu Rißling, Ronniger, Petermann & Melzer (2016) und Grohnfeldt (2017)			
Das Kind muss über längere Dauer aufmerksam sein (ca. 45 Min). → Störung der Daueraufmerksamkeit	+	+	+
Das Kind muss zwei unterschiedliche Reize gleichzeitig aufnehmen und verarbeiten. → Störung der geteilten Aufmerksamkeit.	++	++	+
Das Kind muss sein Verhalten hemmen können und sich selbst kontrollieren. → Mangelnde Inhibitionsfähigkeit	++	++	++
Das Kind muss Informationen (über Gesichter, Formen, Bilder, Lieder, Geräusche, Gerüche, Geschmäcke oder Gefühle) kodieren, speichern oder abrufen. → Störung des nonverbalen Arbeitsgedächtnisses	+	+	+
Das Kind muss sprachliche Informationen kurzzeitig behalten und verarbeiten können. → Störung des verbalen Arbeitsgedächtnisses	++	++	+
Das Kind muss die Folgen seiner Handlung voraussehen und Entscheidungen treffen können. → Störung der Handlungsplanung	++	++	++

**Weitere Kriterien zur Beurteilung der Komplexität des Programms:
Peacemaker**

Einführung	
Wie wird ein Thema eingeführt?	<input checked="" type="checkbox"/> Geschichte <input checked="" type="checkbox"/> Gespräch <input type="checkbox"/> Film/Video <input type="checkbox"/> Handpuppen <input checked="" type="checkbox"/> Soziale Übungen
Welche Hilfsmittel werden verwendet?	<input type="checkbox"/> Bildkarten <input type="checkbox"/> Film/Video <input type="checkbox"/> Puppen/Figuren <input checked="" type="checkbox"/> Verschiedene Gesprächspartner <input checked="" type="checkbox"/> Notizen, Peacemakerheft
Anwendung	
Welche Elemente beinhaltet eine Einheit?	<input checked="" type="checkbox"/> Einführung <input checked="" type="checkbox"/> Gesprächsrunde <input checked="" type="checkbox"/> Rollenspiel <input checked="" type="checkbox"/> Selbsterfahrung <input checked="" type="checkbox"/> Eigene Überlegungen <input type="checkbox"/> Material erstellen/basteln <input checked="" type="checkbox"/> Lesen, Verschriftlichen
Wie lernt das Kind?	<input checked="" type="checkbox"/> Nachahmung <input type="checkbox"/> Vorbildfunktionen von Figuren <input checked="" type="checkbox"/> Anweisungen <input checked="" type="checkbox"/> Gespräche <input checked="" type="checkbox"/> Rollenspiele
Sprache	
Wie viel wird schätzungsweise gesprochen?	Der Redeanteil im Vergleich zur Gesamteinheit beträgt ca. 90 %
Wer spricht?	<input checked="" type="checkbox"/> Klassenlehrperson <input checked="" type="checkbox"/> Schulsozialarbeiter_in <input type="checkbox"/> Schulische_r Heilpädagog_in <input type="checkbox"/> Expert_in Präventionsprogramm <input type="checkbox"/> Ton von CD/Computer <input type="checkbox"/> Ton von Film/Video <input checked="" type="checkbox"/> Kinder
Gibt es eine visuelle Unterstützung?	<input type="checkbox"/> Bildkarten <input type="checkbox"/> Situationskarten, Fotos <input type="checkbox"/> Filme <input checked="" type="checkbox"/> Hinweiskarten <input type="checkbox"/> Plakate <input checked="" type="checkbox"/> Peacemakerheft

**Weitere Kriterien zur Beurteilung der Komplexität des Programms:
Chili**

Einführung	
Wie wird ein Thema eingeführt?	<input checked="" type="checkbox"/> Geschichte <input checked="" type="checkbox"/> Gespräch <input checked="" type="checkbox"/> Film/Video <input type="checkbox"/> Handpuppen <input checked="" type="checkbox"/> Figuren
Welche Hilfsmittel werden verwendet?	<input checked="" type="checkbox"/> Bildkarten <input checked="" type="checkbox"/> Film/Video <input checked="" type="checkbox"/> Puppen/Figuren <input checked="" type="checkbox"/> Verschiedene Gesprächspartner
Anwendung	
Welche Elemente beinhaltet eine Einheit?	<input checked="" type="checkbox"/> Einführung <input checked="" type="checkbox"/> Gesprächsrunde <input checked="" type="checkbox"/> Rollenspiel <input checked="" type="checkbox"/> Selbsterfahrung <input checked="" type="checkbox"/> Eigene Überlegungen <input checked="" type="checkbox"/> Material erstellen/basteln zeichnen <input checked="" type="checkbox"/> Turnübungen, Bewegungselemente <input checked="" type="checkbox"/> Gedankenreise <input checked="" type="checkbox"/> Musik, Instrumente bedienen
Wie lernt das Kind?	<input checked="" type="checkbox"/> Nachahmung <input checked="" type="checkbox"/> Vorbildfunktionen von Figuren <input checked="" type="checkbox"/> Anweisungen <input checked="" type="checkbox"/> Gespräche <input checked="" type="checkbox"/> Rollenspiele <input checked="" type="checkbox"/> Selbsterfahrung
Sprache	
Wie viel wird schätzungsweise gesprochen?	Der Redeanteil im Vergleich zur Gesamteinheit beträgt ca. 80 %
Wer spricht?	<input checked="" type="checkbox"/> Klassenlehrperson <input checked="" type="checkbox"/> Schulsozialarbeiter_in (selten) <input checked="" type="checkbox"/> Schulische_r Heilpädagog_in (selten) <input checked="" type="checkbox"/> Expert_in Präventionsprogramm <input type="checkbox"/> Ton von CD/Computer <input checked="" type="checkbox"/> Ton von Film/Video <input checked="" type="checkbox"/> Kinder
Gibt es eine visuelle Unterstützung?	<input checked="" type="checkbox"/> Bildkarten <input type="checkbox"/> Situationskarten, Fotos <input checked="" type="checkbox"/> Filme <input checked="" type="checkbox"/> Hinweiskarten z.B. Farbkarten, Symbolkarten für Gefühle, etc. <input checked="" type="checkbox"/> Plakate <input checked="" type="checkbox"/> Steine, Treppen, Brücken, Seile, etc.

**Weitere Kriterien zur Beurteilung der Komplexität des Programms:
Faustlos**

Einführung	
Wie wird ein Thema eingeführt?	<input checked="" type="checkbox"/> Geschichte <input type="checkbox"/> Gespräch <input type="checkbox"/> Film/Video <input type="checkbox"/> Handpuppen <input checked="" type="checkbox"/> Fotos
Welche Hilfsmittel werden verwendet?	<input type="checkbox"/> Bildkarten <input type="checkbox"/> Film/Video <input type="checkbox"/> Puppen/Figuren <input type="checkbox"/> Verschiedene Gesprächspartner <input checked="" type="checkbox"/> Fotos
Anwendung	
Welche Elemente beinhaltet eine Einheit?	<input checked="" type="checkbox"/> Einführung <input checked="" type="checkbox"/> Gesprächsrunde <input checked="" type="checkbox"/> Rollenspiel Modellrollenspiel und eigenes <input checked="" type="checkbox"/> Selbsterfahrung <input checked="" type="checkbox"/> Eigene Überlegungen <input type="checkbox"/> Material erstellen/basteln
Wie lernt das Kind?	<input checked="" type="checkbox"/> Nachahmung <input checked="" type="checkbox"/> Vorbildfunktionen von Figuren Von Klassenlehrperson im Modell- rollenspiel <input type="checkbox"/> Anweisungen <input type="checkbox"/> Gespräche <input checked="" type="checkbox"/> Rollenspiele
Sprache	
Wie viel wird schätzungsweise gesprochen?	Der Redeanteil im Vergleich zur Gesamteinheit beträgt ca. 90 %
Wer spricht?	<input checked="" type="checkbox"/> Klassenlehrperson <input type="checkbox"/> Schulsozialarbeiter_in <input type="checkbox"/> Schulische_r Heilpädagog_in <input type="checkbox"/> Expert_in Präventionsprogramm <input type="checkbox"/> Ton von CD/Computer <input type="checkbox"/> Ton von Film/Video <input checked="" type="checkbox"/> Kinder
Gibt es eine visuelle Unterstützung?	<input type="checkbox"/> Bildkarten <input checked="" type="checkbox"/> Situationskarten, Fotos <input type="checkbox"/> Filme <input type="checkbox"/> Hinweiskarten <input checked="" type="checkbox"/> Plakate schriftlich