

Schick, Andreas; Ott, Isabel

## **Gewaltprävention an Schulen - Ansätze und Ergebnisse**

*Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 51 (2002) 10, S. 766-791*

urn:nbn:de:0111-opus-9378

Erstveröffentlichung bei:



[www.v-r.de](http://www.v-r.de)

### **Nutzungsbedingungen**

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

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

#### **Kontakt:**

**peDOCS**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie

Ergebnisse aus Psychoanalyse,  
Psychologie und Familientherapie

51. Jahrgang 2002

---

## Herausgeberinnen und Herausgeber

Manfred Cierpka, Heidelberg – Ulrike Lehmkuhl, Berlin –  
Albert Lenz, Paderborn – Inge Seiffge-Krenke, Mainz –  
Annette Streeck-Fischer, Göttingen

## Verantwortliche Herausgeberinnen

Ulrike Lehmkuhl, Berlin  
Annette Streeck-Fischer, Göttingen

## Redakteur

Günter Presting, Göttingen

---

**V&R** Verlag Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen

## Gewaltprävention an Schulen – Ansätze und Ergebnisse

Andreas Schick und Isabel Ott

### Summary

Violence prevention at schools: Programs and results

The article gives an overview of the development and evaluation of violence prevention efforts realized in and for schools. The different approaches are divided into structural and organizational measures, the promotion of violence prevention competencies of teachers, violence prevention programs for pupils, and multimodal programs. These approaches are analyzed with respect to contents and methods. Finally research needs for future evaluation studies on violence prevention measures are outlined.

### Zusammenfassung

Die Arbeit gibt einen Überblick über den derzeitigen Stand der Entwicklung und Evaluation gewaltpräventiver Maßnahmen an und für Schulen. Unterteilt werden die verschiedenen Ansätze in strukturelle und organisatorische Maßnahmen, Ansätze zur Förderung gewaltpräventiver Kompetenzen der Lehrkräfte, Gewaltpräventions-Programme für Schülerinnen und Schüler und Mehr-Ebenen-Konzepte. Die verschiedenen Herangehensweisen werden inhaltlich und methodenkritisch analysiert, und abschließend werden Forschungsdesiderata für zukünftige Evaluationsstudien zur Effektivität von Gewaltpräventionsmaßnahmen abgeleitet.

### 1 Einleitung

Das Thema Gewalt und Aggression unter Schülerinnen und Schülern ist in den letzten Jahren immer mehr ins Zentrum der Öffentlichkeit und der wissenschaftlichen Diskussion gerückt. Erklärt wird die Entstehung von Gewalt und Aggression anhand verschiedener Modelle mit je unterschiedlichen Risikofaktoren. Insgesamt ist

von einem multikausalen Bedingungsgefüge auszugehen, von einem Zusammenspiel gesellschaftlicher, interpersoneller und intrapersoneller Faktoren (Cierpka 1999; Coie u. Dodge 1998; Dadds 1997; Pepler u. Slaby 1994).

Die sich abzeichnende Entwicklung verlangt zunehmend nach Lösungen im Sinne von Intervention und vor allem in Sinne von Prävention, denn Präventionskonzepte scheinen sowohl langfristig erfolgreicher als auch deutlich kostengünstiger zu sein als Interventionsmaßnahmen (Bruene-Butler et al. 1997; Slaby 1998; Thornberry et al. 1995). Entsprechend der Komplexität des Bedingungsgefüges, der theoretischen Ausrichtung und der Profession der Wissenschaftler und den finanziellen und strukturellen Möglichkeiten der Projekte setzen Präventionsprogramme an ganz unterschiedlichen Ebenen an und unterscheiden sich auch hinsichtlich ihrer inhaltlichen Schwerpunkte. Empfohlen wird von verschiedener Seite, daß Gewaltpräventionsprogramme an und in Schulen durchgeführt werden sollten. So erreicht man mit Programmen, die an Schulen durchgeführt werden, sehr viele Kinder – vor allem auch Kinder aus belasteten Familien, die ansonsten nur schwer erreichbar wären – und Stigmatisierungsprozesse können vermieden werden. Zudem sind Schulen hervorragend für die Durchführung langfristig angelegter Curricula geeignet und ermöglichen ein direktes und permanentes Umsetzen des Gelernten auf konkrete soziale Situationen (Dryfoos 1990; Henrich et al. 1999; Prothrow-Stith u. Weissman 1991; Walker et al. 1996; Weissberg u. Greenberg 1998).

Obwohl sich Schulen somit aus verschiedenen Gründen als Orte der Gewaltprävention anbieten, darf und kann die Schule nicht der einzige Ort sein, von dem Veränderungen ausgehen, oder wie Meyenberg und Scholz (1995, S. 78) pointiert formulieren, kann Schule nicht „Reparaturbetrieb gesellschaftlicher Delinquenzen“ sein. Entscheidend scheint vielmehr eine gelungene Kooperation von Schule, Eltern, Freizeiteinrichtungen usw., also den zentralen Sozialisationsinstanzen. Die Schule bestimmt jedoch über einen langen und entwicklungspsychologisch entscheidenden Zeitraum das Leben von Kindern und Jugendlichen und hat dadurch einen starken Einfluß auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Schulen sind daher eine wichtige Instanz für die Entwicklung sozialer Kompetenzen von Kindern und für die Umsetzung gewaltpräventiver Maßnahmen. Die Möglichkeiten, die Schulen haben, um aggressivem Verhalten von Kindern präventiv entgegenzuwirken, lassen sich nach ihrem jeweiligen Veränderungsfokus unterteilen in:

- strukturelle und organisatorische Maßnahmen,
- Ansätze zur Förderung gewaltpräventiver Kompetenzen der Lehrkräfte,
- Gewaltpräventions-Programme für Schülerinnen und Schüler.

In jüngster Zeit wurde eine Vielfalt von Ansätzen zur Prävention aggressiven und gewaltbereiten Verhaltens entwickelt. Im folgenden werden nur Programme und Ansätze an und für Schulen dargestellt, die entweder explizit mit gewaltpräventiver Zielsetzung entwickelt wurden oder bei deren Evaluation Indikatoren aggressiven Verhaltens erhoben wurden.

## 2 Strukturelle und organisatorische Maßnahmen

Strukturelle Veränderungen können die Neugestaltung und Einrichtung der räumlichen Umgebung beinhalten oder auf organisatorische Innovationen abzielen. So berichten Balser et al. (1997a, b) über eine Reihe kreativer Schulprojekte, bei denen z. B. Theatergruppen, ein Schulradio oder eine Fahrradwerkstatt ins Leben gerufen wurden. An verschiedenen Schulen gestalteten Schülerinnen, Schüler, Lehrkräfte und Eltern gemeinsam die Schulräume wohnlicher oder die Schulhöfe attraktiver. Wieder andere Ansätze setzten auf eine verstärkte Kooperation mit außerschulischen Institutionen (z. B. durch den Einbezug außerschulischer Lernorte oder die Einladung von Fachleuten in den Unterricht) oder die Schaffung einer transparenteren und gerechteren Chancenstruktur (vgl. auch Brewer et al. 1995; Hentig 1993; Hurrelmann 1992). An US-amerikanischen Schulen werden immer häufiger Sicherheitsmaßnahmen wie z. B. Metalldetektoren, Videoüberwachungen oder der Einsatz von Sicherheitspersonal ein- und umgesetzt (vgl. z. B. Goldstein 1997).

Aufbauend auf einem öko-psychologischen Ansatz fanden Astor et al. (1999) mittels verhaltenskartographischer Methoden (Schick u. Schmidt 1997), daß aggressive und gewalttätige Akte in Schulen vor allem an „unowned places“, also auf Fluren, Parkplätzen oder in Cafeterien und Speiseräumen auftraten, wenn keine Erwachsenen anwesend waren. In den Klassenzimmern, wenn Lehrkräfte anwesend waren, zeigten die Schülerinnen und Schüler keine aggressiven Verhaltensweisen. Da somit alle Aggressionen in Bereichen ausagiert wurden, für die sich die Lehrkräfte nicht verantwortlich fühlten („outside of their professional roles“), plädieren die Autoren dafür, daß sich Lehrerinnen und Lehrer verstärkt auch für diese Bereiche verantwortlich fühlen sollten, dort Präsenz zeigen sollten und bei gewalttätigem Verhalten zwischen Schülerinnen und Schülern direkt und konsistent intervenieren sollten. Die unabhängige Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission) kommt zu ähnlichen Schlußfolgerungen und formuliert folgende Zwischenziele auf dem Weg zu einer gewaltfreien Schulkultur (Schwind et al. 1990, S. 150f.):

- „Die Verantwortlichkeit von Schülern und Lehrern für ihre Schule muß gestärkt werden.
- Frustrationen, die die Schule im Rahmen ihrer gesellschaftlichen Selektionsfunktion ihren Schülern zufügt, müssen durch gezielte Unterstützung bei Leistungsdefiziten verringert werden.
- Die Schule muß sich auf ihren Erziehungsauftrag zurückbesinnen. Der Erziehungsaspekt und die Vermittlung gesellschaftlicher Normen müssen gegenüber der Wissensvermittlung wieder stärker in den Vordergrund treten. Lehrer müssen in ihrer Ausbildung wieder besser auf ihre Erzieherrolle vorbereitet werden.“

Die auf strukturelle und organisatorische Veränderungen abzielenden Maßnahmen und Vorschläge erscheinen, was ihre gewaltpräventive Zielsetzung angeht, sehr plausibel, wurden bislang jedoch noch nicht empirisch untersucht. Zur Effektivität einiger der nachfolgend dargestellten Ansätze zur Förderung gewaltpräventiver

Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern wurden hingegen bereits Studien durchgeführt.

### 3 Ansätze zur Förderung gewaltpräventiver Kompetenzen der Lehrkräfte

Für die Erweiterung der gewaltpräventiven Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern wurden zum einen verschiedene Trainingsprogramme ausgearbeitet, zum anderen wurden Maßnahmen entwickelt, die auf der Einführung spezifischer, gewaltpräventiver didaktischer und pädagogischer Konzepte beruhen. So wird z. B. im Trainingsprogramm von Hinsch und Überschär (Hinsch et al. 1998; Hinsch u. Überschär 1998) auf eine Veränderung der subjektiven Handlungstheorien von Lehrerinnen und Lehrern – und schwerpunktmäßig von Lehramtsstudierenden – per kognitiver Verhaltensmodifikation hingearbeitet. Auch das *Konstanzer Trainingsmodell* (Tennstädt et al. 1994) zielt auf die sukzessive Veränderung der subjektiven Theorien von Lehrerinnen und Lehrern zu aggressionsbezogenen Themen ab, um so einen effektiveren Umgang mit gewalthaltigen Situationen zu vermitteln. Ebenfalls an die Lehrerinnen und Lehrer richtet sich die *Schulinterne Lehrerfortbildung* (*SchiLF*) zur Gewaltprävention in der Schule (Greber et al. 1993; Miller 1995). Über einen Zeitraum von einem halben Jahr können Lehrerkollegien (je 25 Teilnehmer) mit Unterstützung von zwei schulexternen Moderatoren lernen, (a) welche Bedingungsgefüge die Entstehung von Gewalt begünstigen, (b) wie das Schulleben so gestaltet werden kann, daß nicht Gewalt, sondern prosoziales Verhalten gefördert wird und (c) wie und mit welchen außerschulischen Einrichtungen zu diesem Zweck kooperiert werden kann. Sanders und Ratzke (1999) entwickelten im Rahmen eines dreijährigen Modellprojekts ein *Intervisionskonzept* für die kollegiale Fallarbeit zum Thema „Gewaltbereites/aggressives Verhalten in der Schule/im Kindergarten“. Die Intvisionsitzungen, deren Moderation ein spezielles Training voraussetzt, verlaufen in vier Phasen. In der ersten Phase wird ein Fall vorgestellt und ein Auftrag an die Gruppe erteilt. Im gemeinsamen Gespräch zwischen moderierender und vorstellender Person wird der Fall analysiert und die bisherigen Lösungsversuche werden erörtert. Die zweite Phase dient der Rekapitulation und Verdeutlichung der Problemsituation durch die Gruppe. Auch in der dritten Phase hält sich die vorstellende Person völlig zurück und überläßt der Gruppe das Generieren von Hypothesen und Lösungsvorschlägen. Erst in Phase vier wird die vorstellende Person wieder aktiv, gibt der Gruppe Rückmeldungen zu den geäußerten Hypothesen und Lösungsmöglichkeiten und spielt gegebenenfalls einen Lösungsvorschlag im Rollenspiel durch.

Die Effektivität der dargestellten Trainings- und Fortbildungsprogramme wurde bislang noch nicht überprüft. Für die nachfolgend beschriebenen Ansätze zur Förderung gewaltpräventiver Kompetenzen der Lehrkräfte liegen hingegen bereits Ergebnisse von Evaluationsstudien vor. Mit ihrem didaktisch-pädagogischen Schwerpunkt schlagen diese Maßnahmen eine direkte Brücke zwischen dem Verhalten der Lehrkräfte und dem der Schülerinnen und Schüler, während die oben beschriebe-

nen Trainingsprogramme vor allem auf eine Steigerung der Professionalität der Lehrkräfte abheben.

In der Untersuchung von Hawkins et al. (1988) wurden die Lehrerinnen und Lehrer in einer Experimentalgruppe in folgenden drei didaktischen Vorgehensweisen trainiert: 1. „proactive classroom management“ (z.B. klare Grenzen und Regeln aufstellen), 2. „interactive teaching“ (Schülerinnen und Schüler sollen klar definierte Lernziele erreichen und erst wenn der Lernerfolg sichergestellt ist, wird der nächst schwierigere Inhalt unterrichtet), 3. „cooperative learning“ (Kinder werden zu kleinen, heterogenen Lerngruppen bzw. Teams zusammengefaßt). Im Vergleich zu einer Kontrollgruppe zeigten sich im Post-Test jedoch keine Unterschiede in den Schulleistungen der von den Autoren untersuchten mathematik-schwachen Schülerinnen und Schülern. Die Kinder gaben bei der Post-Befragung allerdings an, daß sie Mathematik im speziellen und die Schule im allgemeinen nun lieber mochten. Bezüglich des von den Kindern selbst eingeschätzten antisozialen Verhaltens wurde kein Unterschied signifikant. In der Kontrollgruppe wurden Schülerinnen und Schüler jedoch häufiger von der Schule ausgeschlossen als in der Experimentalgruppe (vgl. Tab. 1).

Mit dem *Good Behavior Game (GBG)* (Dolan et al. 1993) liegt ein Ansatz zum Verhaltensmanagement vor, der ausschließlich auf der Umsetzung von Verstärkungsprinzipien beruht. Nach einer Baseline-Bestimmung des Verhaltens bildet die Lehrerin bzw. der Lehrer drei heterogene Teams, die gleichermaßen aggressive und sozial isolierte Schülerinnen und Schüler beinhalten sollen. Teams, die vorher gemeinsam aufgestellte Verhaltensstandards verletzen, werden dahingehend „bestraft“, daß an der Tafel für jedes Vergehen Marken angeklebt werden. Ein Team kann das Spiel gewinnen, wenn am Ende nicht mehr als vier Marken an der Tafel sind. Es werden immer bestimmte Zeiträume pro Spiel anberaumt, so daß jedes Team wieder die Chance hat zu gewinnen. Als Belohnung werden materielle Verstärker oder auch Privilegien in der Klasse gegeben. In ihrer Evaluationstudie (Kontrollgruppendesign) konnten Dolan et al. (1993) zeigen, daß mit dem *GBG* das aggressive Verhalten der Kinder aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer reduziert werden konnte. Aufbauend auf den Fremdbeurteilungen durch die peers ging die Häufigkeit aggressiver Verhaltensweisen nur bei den Jungen zurück. Bei der Post-Erhebung waren die Kinder zudem weniger schüchtern, wobei sich diese Effekte fast ausschließlich aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer zeigten (vgl. Tab. 1).

Der Ansatz von Taylor-Greene et al. (1997) umfaßt zum einen eine Art pädagogischen Tag („opening day training“) und zum anderen das Schuljahr begleitende Maßnahmen. Der pädagogische Tag wurde mit Informationen und Übungen zu folgenden Themen gestaltet, die vorher mit der Lehrerschaft erarbeitet wurden: (a) sei respektvoll („be respectful“), (b) sei verantwortlich („be responsible“), (c) sei da – sei bereit („be there – be ready“), (d) befolge Anweisungen („follow directions“), (e) Hände und Füße bei sich behalten („hands and feet to self“). Während der erste Tag darauf abzielte, die fünf erwünschten Verhaltensweisen („high five“) zu definieren, zu unterrichten und in verschiedenen Übungen zu belohnen, hoben die das Schuljahr begleitenden Maßnahmen auf das Auffrischen und Verstärken erwünschten Verhaltens und die Bestrafung unerwünschten Verhaltens ab. Auf regelmäßigen Ver-

Tab. 1: Studien und Ergebnisse zu Ansätzen zur Förderung gewaltpräventiver Kompetenzen der Lehrkräfte

Autoren und Programm	Stichprobe	Design und Methode	Ergebnisse
Hawkins, Doueck u. Lishner (1988)	160 Schüler (7. Klasse) 5 Schulen	– Prä-Post – EG vs. KG* – Kovarianzanalysen	– Student Academic Achievement EG=KG – School Bonding (Selbstbeurteilung) EG>KG (in einigen Bereichen) – Times Suspended EG<KG – Property Crimes (Selbstbeurteilung) EG=KG – Interpersonal Violence (Selbstbeurteilung) EG=KG – Serious Crime (Selbstbeurteilung) EG=KG – Drug Use (Selbstbeurteilung) EG=KG
Dolan et al. (1993) <i>Good Behavior Game</i>	501 Schüler (1. Klasse) 19 Schulen	– Prä-Post – EG vs. KG1 (Lesetraining) vs. KG2 (keine Intervention) – Kovarianzanalysen	– Shy Behavior (Lehrer-Rating) EG<KG1, EG<KG2 (Mädchen) – Aggressive Behavior (L.-Rating) EG<KG1 (Mädchen), EG<KG2 (Jungen) – Aggressive Behavior (Peer-Rating) EG<KG1 (Jungen) – Shy Behavior (Peer-Rating, few friends) EG<KG1 (Mädchen)
Taylor-Greene et al. (1997)	ca. 530 Schüler (6. bis 7. Klasse) 1 Schule	– Prä-Post – Nur EG – Deskriptive Analysen	– Office Referrals Post<Prä

\* EG=Experimentalgruppe, KG=Kontrollgruppe



anstellungen des Projektteams wurden die Lehrerinnen und Lehrer dazu ermutigt, die Schülerinnen und Schüler immer wieder an die „high five“ zu erinnern, dabei konsistent vorzugehen und erwünschtes Verhalten konkret zu belohnen. Hierfür wurden den Lehrkräften als tokens spezielle high-five-Tickets ausgehändigt. Zudem wurden Bestrafungsmaßnahmen für unerwünschtes Verhalten eingeführt und eine Gruppe für verhaltensauffällige Kinder initiiert. Die Effektivität des Programms wurde an der Rate offizieller Verweise gemessen, die u. a. auf aggressives Verhalten gegenüber anderen und Gegenständen zurückzuführen waren. Ein Vergleich dieser Rate vor und ein Jahr nach Einführung des Programms zeigte, daß die Verweis-Rate von 15 pro Tag auf 8,7 pro Tag zurückgegangen war (vgl. Tab. 1). Die Reduktion unerwünschter Verhaltensweisen wurde jedoch nicht auf statistische Signifikanz geprüft. Zudem wurden keine standardisierten Meßinstrumente bzw. Verhaltens- und Erlebensindikatoren eingesetzt, und die Ergebnisse können nicht mit einer Kontrollgruppe verglichen werden, was die Aussagekraft der Studie deutlich einschränkt.

Da die Effekte der Ansätze zur Förderung gewaltpräventiver Kompetenzen der Lehrkräfte bislang erst in wenigen Studien untersucht wurden, kann die Wirksamkeit dieser Ansätze noch nicht abschließend beurteilt werden. Die bislang vorliegenden Untersuchungen sind in mehrerlei Hinsicht zu kritisieren, wobei vor allem zwei Aspekte hervorzuheben sind. Zum einen erscheint die Auswahl der Erhebungsverfahren und der befragten Personen eher willkürlich. Taylor-Greene et al. (1997) erhoben z. B. ausschließlich die Häufigkeit offizieller Verweise, Hawkins et al. (1988) ergänzten die „harten Daten“ um Selbstbeurteilungen der Schülerinnen und Schüler, und Dolan et al. (1993) erfragten nur die Einschätzungen der Lehrkräfte und der peers. In keiner Studie wurden Verhaltensbeobachtungen durchgeführt, so daß die einzelnen Studien kein umfassendes Bild möglicher Effekte vermitteln und die Ergebnisse zwischen den Studien nicht vergleichbar sind. Zu bemängeln ist weiterhin, daß keine follow-up-Untersuchungen durchgeführt wurden, so daß keine Aussagen über die Langzeiteffekte gemacht werden können. Gerade bei Methoden wie dem GBG, das nicht an ursächlichen Bedingungen aggressiven Verhaltens ansetzt, erscheint es fraglich, ob die erzielten Verhaltensverbesserungen auch außerhalb des Klassenzimmers erhalten bleiben. Größere und stabilere Effekte werden von Ansätzen erwartet, die direkt an den Kompetenzen und Defiziten der Kinder ansetzen, wie das bei den nachfolgend dargestellten Ansätzen der Fall ist.

#### **4 Gewaltpräventions-Programme für Schülerinnen und Schüler**

In den letzten Jahren wurden im US-amerikanischen Sprachraum einige hochstrukturierte und in curricularer Form vorliegende Gewaltpräventions-Programme entwickelt und entsprechend der von verschiedener Seite geäußerten Forderungen (Gainer et al. 1993; Melzer u. Darge 2000; Nolting u. Knopf 1998; Weissberg u. Greenberg 1998) auch evaluiert. Diese Ansätze beruhen weniger auf der Anwendung allgemeiner didaktischer und lernpsychologischer Prinzipien, sondern vielmehr auf der Umsetzung entwicklungspsychologischer Theorien zu den Defiziten aggressiver Kinder bzw. zu den Ressourcen, die aktiviert werden müssen, um aggressiven Verhaltenswei-

sen vorzubeugen. Die Curricula unterscheiden sich hinsichtlich ihres theoretischen Hintergrunds, ihrer inhaltlichen Schwerpunktsetzung und der Dauer der Maßnahmen. *Dealing With Conflict* (Bretherton et al. 1993) fokussiert, aufbauend auf einem sozial-kognitiven Modell, ausschließlich den konstruktiven Umgang mit Konflikten. Das Programm umfaßt zehn Lektionen und ist in vier aufeinander aufbauende Stufen unterteilt. In der ersten Stufe erfolgen einführende Aktivitäten zur Stärkung des Gemeinschaftsgefühls, Stufe zwei umfaßt Aktivitäten zur Vertrauensbildung und zur Steigerung des Selbstwertgefühls und des gegenseitigen Respekts. In Stufe drei werden Ursachen und Arten von Konflikten und verschiedene Möglichkeiten mit Konflikten umzugehen erarbeitet, um schließlich in Stufe vier Kommunikationsstörungen zu differenzieren und diese zu lösen. Vor Beginn des Programms erhalten die Lehrkräfte ein Training. Die von Bretherton et al. (1993) durchgeführte Kontrollgruppenstudie ergab, daß bei den Kindern, die am Programm teilgenommen hatten, eine signifikante Reduktion ihres körperlich aggressiven Verhaltens zu verzeichnen war. Zudem gaben die Experimentalkinder eine Woche nach Abschluß des Trainings an, das Verhalten anderer weniger häufig auf Feindseligkeit zu attribuieren und seltener feindselige Ziele zu wählen. Ihre aggressionsfördernden Kognitionen hatten sich hingegen nicht verändert (vgl. Tab. 2). Eingehendere Analysen konnten zeigen, daß hoch und gering aggressive Kinder im Gegensatz zu mittel-aggressiven Kindern deutlich weniger Konsequenzen aggressiven Verhaltens antizipierten. Aufgrund deutlicher Unterschiede in der selbst- vs. peer-ingeschätzten Aggressivität stellen die Autoren jedoch die Validität der von ihnen eingesetzten Erhebungsverfahren in Frage. Zur Messung der abhängigen Variablen wurde ausschließlich auf die Angaben der Kinder rekurriert, so daß die Effekte des Programms aus der Sicht der Eltern, der Lehrkräfte und/oder unabhängiger Beobachterinnen und Beobachter ungeklärt bleiben. Zudem können die Ergebnisse nicht an der Güte der Durchführung relativiert werden, da kein Maß für die Implementationsqualität erhoben wurde.

Ein etwas anderer Schwerpunkt wird mit dem *School-Based Violence Prevention Curriculum* (Farrell u. Meyer 1997) gelegt. Schülerinnen und Schüler sollen hierdurch lernen, wie gewalttätige Konflikte entstehen und wie die Beteiligten und die Umwelt zu Gewalt unter Jugendlichen beitragen. Zu diesem Zweck unterrichteten in einem fünftägigen Training ausgebildete „prevention specialists“ achtzehn Lektionen zu folgenden inhaltlichen Schwerpunkten: (a) Vertrauen aufbauen, (b) Respekt vor individuellen Unterschieden, (c) Gewalt und Risikofaktoren, (d) Umgang mit Ärger, (e) persönliche Werte, (f) überstürztes Kämpfen und die Konsequenzen, (g) gewaltfreie Alternativen zum Kampf. Die Personen, die den Unterricht durchführten, wurden während des Projekts vom Forschungsteam betreut und begleitet. Farrell und Meyer (1997) fanden, daß durch das von ihnen untersuchte Gewaltpräventionsprogramm zwar die absolute Häufigkeit aggressiver Verhaltensweisen nicht reduziert werden konnte, daß aber die „Anstiegsrate“ verringert werden konnte. Gruppenvergleiche zum zweiten Meßzeitpunkt zeigten, daß nur die Jungen in der Experimentalgruppe seltener in körperliche Auseinandersetzungen verwickelt waren, weniger antisoziales Verhalten an den Tag legten und seltener Drogen konsumierten als die Jungen in einer Wartelisten-Kontrollgruppe. Diese Unterschiede blieben bis zum follow-up nach einem halben Jahr erhalten (vgl. Tab. 2). Die Ergeb-

nisse spiegeln allerdings ausschließlich die Selbstbeurteilungen der Kinder wider, so daß es weiteren Untersuchungen vorbehalten bleibt, mögliche Effekte auch anhand von Verhaltensbeobachtungen und Einschätzungen der Lehrkräfte und Eltern zu prüfen. Positiv hervorzuheben ist, daß die Qualität der Umsetzung des Programms mittels Verhaltensbeobachtungen überprüft wurde.

Wie beim *School-Based Violence Prevention Curriculum* (Farrell u. Meyer 1997) ist Aufklärung und Informationsvermittlung auch Hauptfokus des *Washington Community Violence Prevention Program* (WCVPP) (Gainer et al. 1993). Das Programm zielt darauf ab, Jugendliche über das Risiko von Verletzungen oder Tötung durch Gewalt, das Tragen von Waffen, Substanzenmißbrauch und Drogendealen aufzuklären. Sie sollen einsehen, daß die negativen Konsequenzen bei gewalttätigem Verhalten gegenüber den positiven überwiegen und sollen lernen, Ärger zu erkennen und damit umzugehen. Das fünfzehn Stunden umfassende Curriculum basiert auf der sozialen Informationsverarbeitungstheorie und der sozialen Lerntheorie. In den Unterrichtsstunden werden Konfliktsituationen in Rollenspielen bearbeitet. Unterrichtet werden die Inhalte von Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern, die über langjährige Erfahrungen verfügen. Der Unterricht findet täglich statt und erstreckt sich über drei Wochen. Die Effektivitätsüberprüfung des WCVPP durch Gainer et al. (1993) ergab, daß Kinder, die am Präventionsprogramm teilgenommen hatten, nach Abschluß des Unterrichts soziale Probleme signifikant weniger feindselig definierten, weniger aggressive Lösungen generierten, mehr negative Konsequenzen von Gewaltanwendung auflisteten und mehr über die Risikofaktoren für Gewalt wußten als Kinder, die nicht teilgenommen hatten (vgl. Tab. 2). Alle Erhebungsverfahren wurden ausschließlich den Kindern vorgegeben und zielten auf deren Einstellungen und Kognitionen ab. Da keine Verhaltensindikatoren und Fremdbeurteilungen erhoben wurden, lassen die Ergebnisse keinen Schluß auf die Auswirkungen auf der Verhaltensebene zu und können kaum mit den Ergebnissen anderer Studien verglichen werden.

Im Unterschied zu den beiden dargestellten Programmen zielt das *Think First*-Curriculum (Larson 1992) auf den konstruktiven Umgang mit Ärger und Wut ab. Es basiert auf kognitiv-behavioralen Prinzipien und umfaßt zehn Lektionen zu Ärger auslösenden Faktoren, zur Selbstbeobachtung, zum lauten Denken, zu Selbstinstruktionen und zu Problemlöse-Techniken. In der Evaluationsstudie von Larson (1992) wurde eine Experimentalgruppe, in der das *Think First*-Programm fünf Wochen lang durchgeführt wurde, mit einer Kontrollgruppe verglichen, in der ausschließlich Gruppen-Diskussionen stattfanden. Die Klassenlehrerinnen bzw. der Klassenlehrer waren während des *Think First*-Unterrichts zwar anwesend, führten ihn aber nicht selbst durch. Die Autoren machen keine Angaben zu den durchführenden Personen und deren Erfahrung bzw. Training. Anhand der Incident Referral Form, mit der die Häufigkeit aggressiven Verhaltens erhoben wurde, konnte festgestellt werden, daß die Kinder in der Kontrollgruppe bis zur Post-Erhebung deutlich häufiger durch aggressives Verhalten auffielen, während sich in der Experimentalgruppe eine Reduzierung aggressiven Verhaltens abzeichnete. Der von den Kindern selbst eingeschätzte Ärger und deren Aggression blieben konstant, und auch das von den Lehrerinnen und Lehrern mit der Teacher's Report Form eingeschätzte Verhalten der Kinder zeigte keine differentiellen Veränderungen (vgl. Tab. 2). Erklärt werden können diese geringen Ef-

fekte u. a. mit der kurzen Dauer des Curriculums (10 Lektionen in 5 Wochen), aber auch mit der gewählten Kontrollgruppe, in der möglicherweise auch positive Veränderungen angestoßen wurden. Bemerkenswert ist jedoch, daß sich schon nach dieser sehr kurzen Zeit Effekte zeigten, die mit einem objektiven Erhebungsverfahren gemessen wurden, während sich aufbauend auf den Einschätzungen der Kinder und der Lehrkräfte keine Veränderungen abbilden ließen.

Auch das von Hausman et al. (1996) untersuchte *Violence Prevention Curriculum for Adolescents* (Prothrow-Stith u. Weissman 1991) umfaßt nur zehn Unterrichtseinheiten à 40 Minuten, die über einen Zeitraum von zehn Wochen hinweg unterrichtet werden. Vorab trainierte Lehrerinnen und Lehrern vermitteln mittels Diskussionen und interaktiven Rollenspielen Alternativen zu gewalttätigem Handeln. In den ersten drei Lektionen werden Informationen zu Gewalt und Tötungsdelikten vermittelt. In den nachfolgenden Lektionen wird aufgezeigt, daß Ärger ein normaler Teil des Lebens ist, und es werden Möglichkeiten des Ärgerausdrucks gesammelt, die schließlich einer Kosten-Nutzen-Analyse unterzogen werden. Abgeschlossen wird das Programm durch Rollenspiele, die auf Video aufgezeichnet, analysiert und diskutiert werden. Zur Prüfung der Effektivität des Curriculums verwendeten Hausman et al. (1996) die Häufigkeit von Unterrichtsausschlüssen („suspension rate“) und stellten fest, daß diese Rate nach der Teilnahme am Programm signifikant zurückgegangen war. In den Vergleichs- und Kontrollgruppen blieb die Verweis-Rate hingegen stabil (vgl. Tab. 2). Dieses Ergebnis kann jedoch nicht direkt als Rückgang aggressiven Verhaltens interpretiert werden, denn die Schülerinnen und Schüler konnten auch wegen nicht-aggressiver Regelverstöße vom Unterricht ausgeschlossen werden. Da zudem Angaben zur Durchführungsqualität fehlen und keine Selbst- und Fremdeinschätzungen des Erlebens und Verhaltens erhoben wurden, sind die Ergebnisse eher als explorative Hinweise auf die Effektivität des Programms zu interpretieren.

Neben den beschriebenen, eher kurze Zeiträume umfassenden und einzelne Inhaltsbereiche fokussierenden Programmen, wurde auch eine Reihe von Curricula entwickelt, die sich über mehrere Jahre erstrecken und ein breiteres Spektrum gewaltpräventiver Kompetenzen abdecken. So wird das *Improving Social Awareness – Social Problem Solving Curriculum (ISA-SPS)* (vgl. Bruene-Butler et al. 1997; Elias et al. 1991) über einen Zeitraum von zwei Jahren durchgeführt und vermittelt Kompetenzen in den Bereichen „Selbstkontrolle“, „Peerakzeptanz und Kooperationsfähigkeit“, „Problemlösung und Entscheidungen treffen“ und „Anwendung/Umsetzung der Fähigkeiten“. In das ISA-SPS-Programm flossen theoretische Überlegungen aus der Entwicklungspsychologie, der klinischen Kinderpsychologie, den Kognitionswissenschaften und der Organisations- und Gemeindepsychologie ein. Die Inhalte des Curriculums sind in drei Phasen aufgeteilt: 1. die „Readiness“-Phase, 2. die „Instructional“-Phase und 3. die „Application“-Phase. Phase 1 umfaßt zwei Hauptfertigkeiten: Selbst-Kontrolle und Kooperationsfähigkeit/soziales Verständnis. Phase 2 betont das Problemlösen durch das Unterrichten von acht Problemlöseschritten. Phase 3 schließlich dient dazu, den Transfer zu fördern, also die Verfestigung des Gelernten in für die Kinder wichtigen Situationen. In der Studie von Elias et al. (1991) zeigte sich, daß das Ausmaß an antisozialem Verhalten der Kinder fünf bzw. sechs Jahre nach der Durchführung des ISA-SPS Projektes deutlich

geringer war als das der Kinder in einer Kontrollgruppe. Die Psychopathologieindikatoren verwiesen auf positive Effekte ausschließlich bei den Jungen, während sich bezüglich der sozialen Kompetenz nur die Mädchen in der Experimentalgruppe von denen in der Kontrollgruppe unterschieden. Der self-efficacy-Score lag in der gesamten Experimentalgruppe über dem der Kontrollgruppe. Zudem hatten die Experimentalkinder signifikant bessere Noten als die Kontrollkinder (vgl. Tab. 2). Diese Ergebnisse verweisen somit auf stabile Langzeiteffekte des Programms. Die Autoren machen jedoch keine Angaben zur genauen Stichprobengröße, und die Bewertung der Ergebnisse wird auch dadurch erschwert, daß ausschließlich auf Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler rekuriert wurde.

Mit insgesamt 42 Lektionen ist auch das *Social Problem-Solving Training* (Weissberg et al. 1981) auf einen längeren Zeitraum hin angelegt. Mittels der Lektionen soll eine systematische Auseinandersetzung mit dem Thema „interpersonelles Problemlösen“ erreicht werden. Die Lektionen sind folgenden fünf Einheiten zugeordnet: 1. eigene Gefühle und Gefühle anderer, 2. Problemsensibilisierung und Identifikation, 3. Finden alternativer Lösungen, 4. Nachdenken über die Konsequenzen, 5. Integration von Verhaltensweisen zur Lösung von Problemen. In Rollenspielen, mittels Lehrvideos, anhand von Arbeitsheften und Klassendiskussionen werden folgende Problemlöseschritte geübt: (a) Wie fühlst du dich? (b) Was genau ist das Problem? (c) Entscheide über dein Ziel. (d) Denke nach, bevor du etwas tust. (e) Denke dir so viele Lösungsmöglichkeiten aus wie du kannst. (f) Überlege, was als nächstes passieren könnte. (g) Wenn du eine wirklich gute Lösung hast, probiere sie aus. (h) Wenn deine erste Lösung nicht funktioniert hat, versuche es noch einmal. Dem Curriculum liegt ein ausgearbeitetes Manual zugrunde und die Lehrkräfte, die es unterrichten, durchlaufen vorab ein Training. In der Studie von Weissberg et al. (1981) wurden pro Woche drei Lektionen über einen Zeitraum von 14 Wochen unterrichtet. Während des Projektzeitraums wurde die konkrete Umsetzung des Curriculums per Unterrichtsbeobachtungen kontrolliert. Zur Prüfung der Effektivität des Programms führten die Autoren Laborexperimente durch, befragten die Kinder und erhoben Lehrerbeurteilungen zum Verhalten der Kinder. Die Ergebnisse machen deutlich, daß sich vor allem die Problemlösefähigkeiten der Experimentalkinder verbessert hatten, und daß sich das Ausmaß verschiedener Verhaltensauffälligkeiten ebenfalls nur in der Experimentalgruppe reduziert hatte. Das Ausmaß an aggressivem Verhalten (acting-out) ging durch die Intervention allerdings nicht zurück (vgl. Tab. 2).

Das Curriculum *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)* (Greenberg et al. 1995) baut auf einem umfassenden entwicklungspsychologischen Modell auf, dem sogenannten „ABCD“-Entwicklungsmodell (affective-behavioral-cognitive-dynamic), wonach die kindliche Anpassung und das Verhalten durch eine Integration von emotionaler und kognitiver Entwicklung bestimmt wird. Dementsprechend werden in den verschiedenen Versionen des *PATHS*-Curriculums zwischen 50 und 60 Lektionen zu den Bereichen „Selbst-Kontrolle“, „Gefühle und Beziehungen“ und „soziales Problemlösen“ unterrichtet (vgl. auch Henrich et al. 1999), wobei dem Verständnis und dem Gewahrsein eigener und fremder Emotionen ein zentraler Stellenwert beigemessen wird. Die Lektionen bauen entwicklungspsychologisch aufeinander auf und beinhalten didaktische Anweisungen, Arbeitsblätter,

Rollenspiele, Klassendiskussionen sowie Verstärkungen durch Lehrerinnen, Lehrer und peers. Vor Beginn des Curriculums nehmen die Lehrkräfte an einem mehrtägigen Trainingsworkshop teil. In der ersten Einheit wird die Selbst-Kontrolle durch eine Adaptation der Schildkröten-Technik vermittelt (Geschichte einer kleinen Schildkröte, die lernt, sich besser zu kontrollieren) und durch ein Verstärker-Programm, das von der Lehrerin bzw. dem Lehrer individuell auf seine Schülerinnen und Schüler zugeschnitten wird. In der zweiten Einheit über Gefühle und Beziehungen werden verschiedene Gefühlszustände, die Unterscheidung zwischen Gefühl und Verhalten, das Erkennen von Gefühlen bei sich und anderen sowie die Veränderung und Verschleierung von Gefühlen thematisiert. Die dritte Einheit arbeitet mit Selbstinstruktionen in Anlehnung an das von Spivak und Shure (1974) eingeführte Ampelmodell, wobei sich die Kinder analog zu einer Verkehrsampel folgende dreistufige Selbstinstruktionen geben: 1. „Stop! Beruhige dich!“ (Rot), 2. „Langsam! Denke nach!“ (Gelb), 3. „Fang an! Probiere deinen Plan aus!“ (Grün). Die Kinder werden zudem aufgefordert, sich anschließend zu überlegen, ob ihr Plan funktioniert hat. In der Studie von Greenberg et al. (1995) konnte gezeigt werden, daß durch *PATHS* das Verständnis von Emotionen verbessert und der Emotions-Wortschatz der Kinder erweitert werden konnte. In einer weiteren Evaluationsstudie (Conduct Problems Prevention Research Group 1999) gaben die Lehrerinnen und Lehrer an, daß in der Experimentalgruppe ein größerer Klassenzusammenhalt vorherrschte und die Schülerinnen und Schüler im Vergleich zur Kontrollgruppe Autoritäten besser akzeptierten. Peer-Ratings zeigten zudem, daß die Schülerinnen und Schüler in den Experimentalklassen ein geringeres Maß an Aggression und hyperaktivem Verhalten zeigten als dies in den Kontrollklassen der Fall war. Bezüglich des prosozialen Verhaltens zeigten sich jedoch keine Unterschiede. Die Ergebnisse der Verhaltensbeobachtungen machten deutlich, daß das Klassenklima in den Experimentalklassen besser war, als in den Kontrollklassen (vgl. Tab. 2). Wurden diese Ergebnisse in bezug zur Anzahl durchgeführter Lektionen und zur Qualität des *PATHS*-Unterrichts gesetzt (erfaßt mittels Unterrichtsbeobachtungen), so ging ein hohe Anzahl durchgeführter Lektionen mit einem besseren Klassenklima einher, und je enger sich die Lehrkräfte an die Vorgaben des Curriculums hielten, desto besser war das Klassenklima und desto eher wurde Autorität akzeptiert.

Die Einheiten von *Second Step* (Beland 1988a), einem in den USA sehr verbreiteten Gewaltpräventions-Curriculum, sind aus Forschungsbefunden und entwicklungspsychologischen Theorien zu den Defiziten aggressiver Kinder abgeleitet. Demnach fehlen aggressiven Kindern Kompetenzen in den Bereichen Empathiefähigkeit, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut. *Second Step* setzt an eben diesen Schlüsselkompetenzen an, um dadurch aggressiven Verhaltensweisen präventiv entgegenzuwirken. Das Curriculum für die Grundschulklassen umfaßt 51 Lektionen, die über einen Zeitraum von drei Jahren unterrichtet werden (von Klasse 1 bis 3). Die Lektionen sind nach entwicklungspsychologischen und didaktischen Gesichtspunkten angeordnet. In der Regel wird pro Woche eine Lektion unterrichtet. Die Unterrichtsmaterialien bestehen aus einem Handbuch und Fotokartons, auf deren Rückseite jeweils die Anweisungen pro Lektion abgedruckt sind. In jeder Lek-

tion wird anhand der Bildmaterialien eine soziale Situation erarbeitet, die gelernten Fähigkeiten werden anschließend in Form von Rollenspielen praktisch eingeübt und in einem weiteren Schritt wird gezielt auf einen Transfer des Gelernten auf den Alltag der Kinder hingearbeitet. Lehrerinnen und Lehrer werden in einem zweitägigen Training auf das Unterrichten der Lektionen vorbereitet. *Second Step* für die Grundschulklassen wurde erstmals 1988 im Schulbezirk von Seattle evaluiert (Beland 1988b). Die Ergebnisse zeigten, daß Kinder, die mit *Second Step* unterrichtet wurden, empathischer waren und deutlich bessere Problemlösefähigkeiten hatten als Kinder, die nicht am Programm teilgenommen hatten (vgl. auch Frey et al. 2000). Grossman et al. (1997) verwendeten in ihrer *Second Step* Studie zur Effektivität von 30 Lektionen direkte Verhaltensbeobachtungen und zogen zur Bewertung des kindlichen Verhaltens auch die Angaben von Eltern, Lehrerinnen und Lehrern heran. Die Implementationsqualität wurde von Projektmitarbeitern per Unterrichtsbeobachtung erfaßt. Nur die Verhaltensbeobachtungen bildeten signifikante Effekte des Curriculums ab. *Second Step*-Kinder waren nach Abschluß der Lektionen demnach signifikant weniger körperlich aggressiv und zeigten deutlich mehr neutrales bzw. prosoziales Verhalten. Diese Effekte blieben auch sechs Monate nach Beendigung des Curriculums weitgehend stabil.

Inzwischen liegt mit *FAUSTLOS* eine deutschsprachige Version des *Second Step* Curriculums für die Klassen 1 bis 3 vor (Cierpka 2001). *FAUSTLOS* wurde 1996/97 im Rahmen einer einjährigen Pilotphase an elf Göttinger Grundschulen erprobt. In dieser Studie zeigten die *FAUSTLOS*-Kinder bereits nach vier Monaten eine deutliche Steigerung ihrer sozialen Kompetenz und eine verstärkte Ablehnung aggressiver Verhaltensweisen (vgl. Hahlweg et al. 1998). Im Auftrag des Ministeriums für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg konnte in Anschluß eine aufbauend auf den Erfahrungen der Pilotstudie überarbeitete und an die Bedürfnisse deutschsprachiger Lehrerinnen und Lehrer adaptierte Version von *FAUSTLOS* über den gesamten vorgesehenen Zeitraum von drei Jahren eingesetzt und evaluiert werden. Die ersten Ergebnisse verweisen auf eine deutliche Reduzierung aggressiven Verhaltens durch das *FAUSTLOS*-Curriculum (sowohl im Elternurteil als auch nach Einschätzung der Kinder) und eine besondere Effektivität bezüglich der sozialen Kompetenzen von Mädchen (Schick et al. in Vorbereitung) und unterstreichen damit die positiven Ergebnisse für das amerikanische Original-Curriculum.

Ein weiteres deutschsprachiges Curriculum, das *soziale Lernprogramm in der Schule* mit delinquenzpräventiver Zielsetzung, wurde von Lerchenmüller (1986) entwickelt. Die insgesamt 40 Lektionen des Curriculums werden von Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt, die während der Durchführung eine programmbegleitende Beratung erhalten. Im Unterricht werden sowohl die Medien (Geschichten, Tonbänder, Videos) als auch die Methoden variiert (Gespräche, Kleingruppenarbeit, Rollenspiele, Aufsätze). Inhaltlich werden folgende Themenbereiche berücksichtigt: (1) Vorurteile gegenüber Unterprivilegierten und Minderheiten, (2) Klischees, Leitbilder, Vorbilder, (3) Selbstbestimmung und Konflikte mit der Erwachsenenwelt, (4) Konflikte in der Gleichaltrigengruppe, (5) moralische Urteilsfähigkeit, Normbewußtsein, (6) Folgen einer Straftat. In der Studie von Lerchenmüller (1986) konnte mit diesem Vorgehen das Ausmaß an aggressivem Verhalten

Tab. 2: Studien und Ergebnisse zu Gewaltpräventions-Programmen für Schülerinnen und Schüler

Autoren und Programm	Stichprobe	Design und Methode	Ergebnisse
Bretherton et al. (1993) <i>Dealing with Conflict</i> 10 Lektionen	89 Kinder (13-16 Jahre) 3 Schulen	– Prä-Post – EG vs. KG* – T-Tests	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Use of Physical Violence EG&lt;KG</li> <li>– Use of Reasoning EG=KG</li> <li>– Use of Verbal Aggression EG=KG</li> <li>– Problem Definition (perceived hostility) EG&lt;KG</li> <li>– Goal Selection (hostile vs. nonhostile) EG&lt;KG</li> <li>– Number of facts requested EG=KG</li> <li>– Number of solutions generated EG=KG</li> <li>– Effectiveness of best solution EG=KG</li> <li>– Effectiveness of second-best solution EG=KG</li> <li>– Numbers of consequences generated EG=KG</li> <li>– Legitimacy of aggression EG=KG</li> <li>– Aggression increases self-esteem EG=KG</li> <li>– Aggression helps avoid a negative image EG=KG</li> <li>– Victims deserve aggression EG=KG</li> <li>– Victims don't suffer EG=KG</li> </ul>
Farrell u. Meyer (1997) <i>School-Based Violence Prevention Curriculum</i> 18 Lektionen	978 Schüler (6. Klasse) 6 Schulen	– Längsschnitt (t1=Herbst, t2=Frühling, t3=Sommer) – EG1 (Start im Herbst) vs. EG2 (Start im Frühling) vs. Wartelisten-KG (EG2) – Kovarianzanalysen (mit Meßwiederholung)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Frequency of Violent Behavior EG1&lt;EG2 (nur Jungen, t2 + t3)</li> <li>– Problem Behavior EG1&lt;EG2 (nur Jungen, t2 + t3)</li> <li>– Drug Abuse EG1&lt;EG2 (nur Jungen, t2)</li> </ul>



Tab. 2: Studien und Ergebnisse zu Gewaltpräventions-Programmen für Schülerinnen und Schüler

Autoren und Programm	Stichprobe	Design und Methode	Ergebnisse
Gainer et al. (1993) <i>Washington Community Violence Prevention Program</i> 15 Lektionen	250 Schüler (5. u. 7. Klasse) 3 Schulen	– Prä-Post – EG vs. KG – Varianz- und Kovarianzanalysen	– Generating Nonviolent Solutions for Problems KG>EG (nur 5. Klasse) – Identifying Negative Consequences of Violence EG>KG – Aggression not Legitimate EG=KG – Drug-Dealing Risks KG>EG (nur Jungen) – Would not like Weapon for Protection EG=KG – Knowledge about Risk-Factors for Violence EG>KG
Larson (1992) <i>Think First</i> 10 Lektionen	37 Schüler (M=14 Jahre)	– Prä-Post – EG vs. KG – Varianzanalysen mit Meßwiederholung	– Incident Referral Form (aggressives Verhalten) EG<KG – Children's Inventory of Anger EG=KG – Manifest Aggression Scale EG=KG – Asocial Index EG=KG – Teacher's Report Form EG=KG
Hausman et al. (1996) <i>Violence Prevention Curriculum for Adolescents</i> 10 Lektionen	492 Schüler (16-17 Jahre) 3 Schulen	– Querschnittsvergleich zwischen Kohorten – EG1 (Curriculum) vs. KG1 (kein Curriculum) vs. EG2 (Verschiedene Gewaltpräventionsmaßnahmen) vs. KG2 (keine Gewaltpräventionsmaßnahmen) – Chi-Quadrat-Tests für Meßwiederholungen	– Suspension Rate $t_2 < t_1$ (nur EG1)
Elias et al. (1991) <i>Improving Social Awareness – Social Problem Solving Project (ISA-SPS)</i> Keine Angaben zur Anzahl der Lektionen	keine Angabe zur Stichprobengröße (9.–11. Klasse) 1 Schule	– Follow-up-Querschnitt (5 bzw. 6 Jahre später) – EG1 (low level) vs. EG2 (high level) vs. KG – Varianzanalysen, Diskriminanzanalysen	– Social Competence EG≠KG – Psychopathology KG>EGs (nur Jungen) – Self-Efficacy EGs>KG – Antisocial and Self-Destructive Behavior EGs<KG – Academic Achievement EGs>KG

Tab. 2: Studien und Ergebnisse zu Gewaltpräventions-Programmen für Schülerinnen und Schüler

Autoren und Programm	Stichprobe	Design und Methode	Ergebnisse
Weissberg et al. (1981) <i>Social Problem-Solving Training</i> 42 Lektionen	563 Schüler (2.–4. Klasse) 8 Schulen	– Prä-Post – EG vs. KG – Varianzanalysen	– Problem Solving Abilities $t2 > t1$ (EG) – Acting-Out EG=KG – Shy-Anxious $t2 < t1$ (EG) – Learning Difficulty EG=KG – Problem Total $t2 < t1$ (EG) – Frustration Tolerance EG=KG – Gutsy EG=KG – Peer Sociability EG=KG – Competence Total $t2 > t1$ (EG) – Global Adjustment $t2 > t1$ (EG) – Global Likeability $t2 > t1$ (EG)
Conduct Problems Prevention Research Group (1999) <i>Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)</i> 57 Lektionen	6715 Schüler (1. Klasse) 378 Klassen	– Prä-Post – EG vs. KG – HLM-Analysen, Kovarianzanalysen	– Cognitive Concentration (Lehrerurteil) EG=KG – Authority Acceptance (Lehrerurteil) EG>KG – Social Competence (Lehrerurteil) EG=KG – Peer Liking (Lehrerurteil) EG>KG – Aggression (Peerrating) EG<KG – Hyperactive-Disruptive Behavior (Peerrating) EG<KG – Prosocial Behavior (Peerrating) EG=KG – Likability (Peerrating) EG=KG – Classroom Atmosphere (Verhaltensbeobachtungen) EG>KG
Grossmann et al. (1997) <i>Second Step</i> 30 Lektionen	790 Schüler (2. u. 3. Klasse) 12 Schulen	– Längsschnitt ( $t1$ =Herbst 93, $t2$ =2 Wochen nach Abschluß, $t3$ =6 Monate nach Abschluß) – EG vs. KG – GEE-Regressionsanalysen	– School Social Behavior Scales (Lehrerurteil) EG=KG – Teacher Report Form (Lehrerurteil) EG=KG – Child Behavior Checklist (Elternteil) EG=KG – Parent-Child Rating Scale (Elternteil) EG=KG – Physical Aggression (Verhaltensbeobachtung) EG<KG ( $t1$ - $t2$ - $t3$ ) – Verbal Hostility (Verhaltensbeobachtung) EG=KG – Prosocial and Neutral Behavior (Verhaltensbeobachtung) EG>KG ( $t1$ - $t2$ )

Tab. 2: Studien und Ergebnisse zu Gewaltpräventions-Programmen für Schülerinnen und Schüler

Autoren und Programm	Stichprobe	Design und Methode	Ergebnisse
Schick et al. (in Vorbereitung) <i>FAUSTLOS</i> 51 Lektionen	718 Schüler (1.-3. Klasse) 21 Schulen	– Längsschnitt (t1=Frühling 99, t2=Frühling 00, t3=Herbst 00, t4=Frühling 01)) – EG vs. KG – Varianzanalysen mit Meßwiederholung	– Child Behavior Checklist (Elternurteil) EG<KG (einige Skalen) – Heidelberg Kompetenzinventar (Elternurteil) EG=KG (einige Skalen) – Fragebogen zur Erfassung von Empathie (Kinderinterview) EG=KG – Self-Perception Profile for Children (Kinderinterview) EG=KG – Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (Kinderinterview) EG<KG – General Anxiety Scale for Children (Kinderinterview) EG=KG – Fragebogen zur Berufszufriedenheit von Lehrern (Lehrerurteil) EG=KG – Landauer Skalen zum Sozialklima (Lehrerurteil) EG>KG (einige Skalen)
Lerchenmüller (1986) <i>Soziales Lernprogramm in der Schule</i> 40 Lektionen	446 Schüler (8. Klasse) 4 Schulen (Hauptschule HS u. Realschule RS)	– Prä-Post – EG vs. KG – Varianzanalysen mit Meßwiederholung	– Selbsteinschätzung als guter Schüler EG=KG (HS), t2>t1 (EG, RS) – Selbsteinschätzung als unangepaßt t2<t1 – Aggressivität bei Konflikten (Schülerurteil) t2>t1 – Unsicherheit (Schülerurteil) t2<t1 (KG, HS), EG=KG (RS) – Prüfungsangst (Schülerurteil) EG=KG (HS), t2<t1 (EG, RS) – Klassenklima (Schülerurteil) t2>t1 (HS), EG=KG (RS) – Verbale Aggression gegen Mitschüler (Beobachtung) t2<t1 (EG) – Körperliche Aggression gegen Mitschüler (Beobachtung) t2<t1 (EG)

\* EG=Experimentalgruppe, KG=Kontrollgruppe

gegen Mitschülerinnen und Mitschüler, erfaßt mittels Verhaltensbeobachtungen, reduziert werden. Während sich auf der Ebene der Beobachtungsdaten somit eine erwartungskonforme Entwicklung abbilden ließ, zeichneten die Selbstaussagen der Kinder ein anderes Bild. Die Kinder in der Experimental- und der Kontrollgruppe gaben bei der zweiten Befragung eine größere Aggressivität bei Konflikten an. Differentielle, positive Entwicklungen ließen sich anhand der quantitativen Angaben der Schülerinnen und Schüler kaum feststellen (vgl. Tab. 2).

Die bislang vorliegenden Untersuchungsergebnisse zur Effektivität von Gewaltpräventions-Curricula belegen die aggressionsreduzierende und gewaltpräventive Wirkung dieser Programme. Wie bei den Programmen zur Förderung der sozialen Kompetenzen von Kindern sind die Effekte allerdings eher gering (Beermann et al. 1994; Durlak u. Wells 1997; Tolan u. Guerra 1994). Dennoch sind diese Ergebnisse gerade für präventive Ansätze sehr bemerkenswert, denn „since participants in primary prevention programs are functioning in the normal range to begin with and thus should not be expected to change dramatically“ (Durlak u. Wells 1997, S. 137). Einschränkend ist jedoch zu bemerken, daß erst wenige Studien zu den Langzeiteffekten der Gewaltpräventions-Programme vorliegen (prospektive Langzeitstudien fehlen gänzlich), und daß die beschriebenen Untersuchungen methodisch sehr heterogen sind, was deren Interpretation und Vergleichbarkeit erschwert.

## 5 Mehr-Ebenen-Konzepte

Idealerweise setzen Präventionsmaßnahmen an verschiedenen Ebenen gleichzeitig an (z.B. am Individuum und der Schulorganisation) und integrieren unterschiedlichste gewaltpräventive Bemühungen (z.B. Goldstein 1997; Gottfredson et al. 1993; Tolan u. Guerra 1994; Tolan et al. 1995; Walker et al. 1996; Zins et al. 1994). Bekanntestes Beispiel für derartige Mehrebenenkonzepte ist das *Anti-Bullying-Programm* von Olweus (1996), das Maßnahmen auf der Schulebene, der Klassenebene und der persönlichen Ebene umfaßt. Das Programm wird in erster Linie von den Lehrkräften, den Schülerinnen und Schülern und den Eltern getragen. Externe Fachleute werden nur bei Bedarf hinzugezogen. Voraussetzung für eine erfolgreiche Implementation ist zum einen, daß bei den Erwachsenen v. a. an der Schule ein Problembewußtsein vorhanden ist und zum anderen, daß die Erwachsenen beschließen müssen, sich ernsthaft für eine Änderung der Situation einzusetzen. Die von Olweus (1991) durchgeführte Evaluationsstudie beruht auf Angaben zu einzelnen Items und einem eigens konstruierten Fragebogen zur Erfassung von antisozialen Verhalten. Da zudem kein Kontrollgruppendesign gewählt wurde, sind die – durchweg positiven Entwicklungen der Kinder (vgl. Tab. 3) – nicht eindeutig auf das Programm zurückzuführen (vgl. auch Hanewinkel u. Eichler 1999). Auch in dem auf die Förderung des Selbstwertgefühls abzielenden Gewaltpräventionsansatz von Balsler und D'Amour (1995) wird auf mehreren Ebenen angesetzt (Individuum, Unterricht/Klasse, Schulleben, Stadtteil, Region), eine Evaluation dieses Ansatzes steht jedoch noch aus.

Ein Programm, das ein Gewaltpräventions-Curriculum mit einem Elterntaining verbindet, wird von Hawkins et al. (1991) beschrieben. Im Elterntaining („*Catch Em Being Good*“) wurden Erziehungskompetenzen wie z.B. konsistentes Verhalten, effektive Kommunikation und gezieltes Verstärken erwünschten Verhaltens vermittelt. Es wurden sieben Sitzungen in wöchentlichem Abstand durchgeführt. Das Training für die Lehrkräfte umfaßte die drei Blöcke „proactive classroom management“, „social skills training“ und „interactive teaching“ (Hawkins et al. 1988). Mit den darin vermittelten Kompetenzen sollte die Bindung der Schülerinnen und Schüler an die Schule erhöht werden. Im ersten Block (proactive classroom management) wurden u.a. Verstärkungstechniken und Grenzsetzungsmethoden unterrichtet. Als soziales Kompetenztraining wurde das von Spivack und Shure (1982) entwickelte Training *Interpersonal Cognitive Problem Solving* eingesetzt. In diesem Curriculum werden schrittweise Denkprozesse vermittelt, indem mit der Einführung von Wortpaaren begonnen wird (z.B. ist – ist nicht, warum – weil), an die sich Lektionen zum Verständnis von Gefühlen anschließen, um darauf aufbauend Problemlöse-Fähigkeiten zu unterrichten. Im dritten Block (interactive teaching) wurden die Lehrerinnen und Lehrer in einer Methode ausgebildet, bei der Schülerinnen und Schüler erst dann mit einem neuen Unterrichtsstoff konfrontiert werden, wenn sichergestellt ist, daß sie die vorausgegangenen Inhalte verstanden haben. Die Autoren setzten zur Prüfung der Effekte die Child Behavior Checklist in der Lehrerversion ein und verglichen eine Experimental- mit einer Kontrollgruppe am Ende der zweiten Klasse (nur Post-Test). Das Programm startete in der ersten Klasse. Anhand der Querschnittvergleiche wurden von den zehn geprüften Unterschieden zwei bei den Jungen und einer bei den Mädchen signifikant. Jungen in der Experimentalgruppe waren demnach weniger aggressiv und hatten ein geringeres Ausmaß an Externalisierungsstörungen als die in der Kontrollgruppe. Die Mädchen in der Experimentalgruppe wurden von den Lehrkräften als weniger „self-destructive“ eingeschätzt als die Mädchen in der Kontrollgruppe (vgl. Tab. 3). Aufgrund fehlender Prä-Test-Werte kann allerdings nicht ausgeschlossen werden, daß sich die beiden Gruppen bereits vor der Durchführung des Programms voneinander unterschieden. Zudem beruhen die Ergebnisse ausschließlich auf den Angaben der Lehrerinnen und Lehrer, was die Generalisierbarkeit der Ergebnisse einschränkt.

Embry et al. (1996) stellen mit *PeaceBuilders* ebenfalls einen Mehrebenenansatz zur Gewaltprävention vor, der sich sowohl an die Kinder als auch an die Lehrkräfte, die Eltern und die Schulleitung wendet. Übergeordnetes Ziel des Programms ist die Änderung des Schulklimas, das durch die Umsetzung folgender fünf Prinzipien erreicht werden soll: (1) Mitmenschen wertschätzen („praise people“), (2) Demütigungen unterlassen („avoid put-downs“), (3) weise Menschen als Berater und Freunde suchen („seek wise people as advisors and friends“), (4) Verletzungen wahrnehmen und wiedergutmachen („notice and correct hurts we cause“), (5) Falsches berichtigen („right wrongs“). Vor Beginn des Programms durchlaufen die Lehrerinnen und Lehrer ein Trainingsprogramm und sie erhalten während der Durchführung kontinuierliche Unterstützung durch ein Projektteam (Coaching, Weiterbildungen zum Umgang mit auffälligen Kindern, Diskussionsgruppen). Als

Maß für die Effektivität von *PeaceBuilders* erhoben Krug et al. (1997) die Häufigkeit, mit der Schülerinnen und Schüler die Schulkrankenschwester aufsuchten. Sie stellten fest, daß die Besuchsrate in der Experimentalgruppe um 12,6% zurückging, während sie in der Wartelistekontrollgruppe gleich blieb. Wurden die Besuche bei der Krankenschwester genauer nach ihren Ursachen differenziert, konnte gezeigt werden, daß auch die Häufigkeit von Besuchen aufgrund von Verletzungen nur in der Experimentalgruppe zurückging, während in der Kontrollgruppe keine signifikante Veränderung festzustellen war. Die Häufigkeit von Besuchen aufgrund von Verletzungen durch körperliche Auseinandersetzungen blieb in der Experimentalgruppe konstant, in der Kontrollgruppe war hingegen ein Zuwachs von 56% zu verzeichnen. Im Unterschied zu der von Hausman et al. (1996) erhobenen Verweiserate ermöglicht der hier verwendete Effektivitätsindikator eine differenziertere Erfolgsbeurteilung. Sowohl die Verweiserate als auch die Häufigkeit von Besuchen bei der Schulkrankenschwester sind zwar einfache und kostengünstige Erhebungsverfahren, können jedoch eine Erfolgsmessung anhand von Selbst- und Fremdeinschätzungen des Erlebens und Verhaltens der Kinder nicht ersetzen, wohl aber ergänzen.

Ein sehr umfassender und hochstrukturierter Ansatz liegt mit dem *Resolving Conflict Creatively Program (RCCP)* vor (Aber et al. 1996). Das *RCCP* ist auf eine Dauer von drei bis fünf Jahren angelegt und beinhaltet ein Training für die Lehrkräfte (25 Stunden zur Einführung, im zweiten Jahr fünf weitere Trainingsstunden), ein 51 Lektionen umfassendes Curriculum für die Kinder (mit Inhalten wie aktives Zuhören, Durchsetzungsfähigkeit („assertiveness“), Ausdrücken von Gefühlen, Perspektivenübernahme, die per Rollenspiel, Brainstorming und Diskussionen erarbeitet werden), ein Training der Schulleitung, nach einem Jahr ein Training für Peer-Mediatoren, ein Elternttraining und gezielte Interventionen für besonders gefährdete Kinder. Aber, Jones et al. (1998) untersuchten die Effekte des *RCCP* abhängig von der Intensität der Durchführung. Hierfür wurde die Experimentalgruppe unterteilt in eine „High Lessons-Gruppe“ (Lehrkräfte unterrichteten viele Lektionen, wurden ausreichend trainiert und erhielten Coaching), eine „No Lessons-Gruppe“ (Lehrkräfte unterrichteten fast keine Lektionen und erhielten weder Training noch Coaching) und eine „Low Lessons-Gruppe“ (Lehrkräfte unterrichteten wenige Lektionen, durchliefen jedoch ein Training und erhielten viel Coaching). Die Ergebnisse verweisen darauf, daß nur in der High Lessons-Gruppe eine Verfestigung feindseliger Attributionen und aggressiver Phantasien vermieden werden konnte, und daß in dieser Gruppe auch die kompetenten Verhandlungsstrategien der Kinder erhalten blieben. Das Ausmaß aggressiver Verhandlungsstrategien und Verhaltensstörungen wuchs jedoch in allen drei Gruppen signifikant an (vgl. Tab. 3). Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, daß kein Kontrollgruppensdesign gewählt wurde, und daß zur Erfassung der Effekte ausschließlich auf die Selbsteinschätzungen der Kinder rekuriert wurde.

Auch die Evaluationsstudien zu den Mehrebenen-Konzepten weisen – unter Berücksichtigung der bereits aufgeführten methodischen Einschränkungen – auf positive Effekte dieser Ansätze hin. Aufgrund ihrer Komplexität sind jedoch die Effekte einzelner Maßnahmen nur schwer herauszupartialisieren.

Tab. 3: Studien und Ergebnisse zu Mehr-Ebenen-Konzepten

Autoren und Programm	Stichprobe	Design und Methode	Ergebnisse
Olweus (1991) <i>Anti-Bullying-Programm</i>	2500 Schüler (4. – 7 Klasse) 42 Schulen	Längsschnitt (t1=Frühling 83, t2=Frühling 84, t3 Frühling 85) – Nur EG* – Varianzanalysen, T-Tests, Chi- Quadrat-Tests	– How often have you been bullied in school? t1>t2 und t1>t3 – How often have you taken part in bullying? t1>t2 und t1>t3 – How often noone wants to spend recess with you? t1>t2 und t1>t3 – Antisocial Behavior t1>t2 und t1>t3
Hawkins et al. (1991)	458 Schüler (1 u. 2. Klasse) 8 Schulen	– nur Post-Test – EG vs. KG – Varianzanalysen	– Anxious EG=KG – Social Withdrawal EG=KG – Unpopular EG=KG – Self-Destructive EG<KG (nur Mädchen) – Obsessive-Compulsive/Depressive EG=KG – Inattentive EG=KG – Nervous-Overactive EG=KG – Aggressive EG<KG (nur Jungen) – Externalizing Antisocial EG<KG (nur Jungen) – Internalizing Antisocial EG=KG
Krug et al. (1997) <i>PeaceBuilders</i>	3899 Schüler (1. bis 5. Klasse) 7 Schulen	– Prä-Post – EG vs. Wartelisten-KG – Kovarianzanalysen, T-Tests	– Visits to the School Nurse t2<t1 (nur EG) – Injury Related Visits to the School Nurse t2<t1 (nur EG) – Confirmed Fighting Related Injuries t2>t1 (nur KG) – Possible Fighting Related Injuries t2=t1 – Non-Fighting Related Injuries t2=t1 – Internalizing Antisocial EG=KG
Aber et al. (1998) <i>Resolving Conflict Creatively Program (RCCP)</i>	5053 Schüler (2.-6. Klasse) 11 Schulen	– Prä-Post – EG1= „High Lessons“ vs. EG2= „No Lessons“ vs. EG3= „Low Lessons“ – Kovarianzanalysen mit Meßwiederholung	– Hostile Attributional Biases t2>t1 (EG2, EG3) – Aggressive Interpersonal Negotiation Strategies t2>t1 (EG1, EG2, EG3) – Competent Interpersonal Negotiation Strategies t2<t1 (EG2, EG3) – Aggressive Fantasies t2>t1 (EG2, EG3) – Conduct Problems t2>t1 (EG1, EG2, EG3)

\* EG=Experimentalgruppe, KG=Kontrollgruppe

## 6 Zusammenfassung und Schlußfolgerungen

Inzwischen liegt ein breites Spektrum von Ansätzen zur Prävention aggressiven Verhaltens von Kindern vor, die für einen Einsatz in Schulen konzipiert wurden. Der überwiegende Teil der Ansätze, und vor allem der Gewaltpräventionsprogramme für Schülerinnen und Schüler, wurde in den USA entwickelt. Deutschsprachige Gewaltpräventions-Curricula liegen erst wenige vor. Eine Vielzahl dieser Maßnahmen wurde bereits evaluiert, und es konnte gezeigt werden, daß die verschiedenen Präventionsansätze zu signifikanten positiven Effekten führten. Die methodische Qualität der Evaluationsstudien ist jedoch sehr heterogen, weshalb einige Ergebnisse nicht eindeutig zu interpretieren sind und ihre Aussagekraft eingeschränkt ist. Bemängelt werden muß vor allem, daß bislang erst wenige Studien zu den Langzeiteffekten gewaltpräventiver Maßnahmen durchgeführt wurden (vgl. auch Larson 1994), was nicht zuletzt auch an finanzierungspolitischen Einschränkungen liegen mag (vgl. dazu Tolan u. Brown 1998). Gerade die Stabilität und die Generalisierung der erzielten Effekte ist aber letztlich der Maßstab, an dem der Nutzen von Gewaltprävention gemessen wird.

Neben Langzeitstudien zur Effektivität von Gewaltpräventions-Ansätzen sind vor allem Untersuchungen zu fordern, die auf einem Kontrollgruppendesign aufbauen und eine Operationalisierung der Umsetzungs- bzw. Durchführungsqualität beinhalten (vgl. auch Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence 1994). Zukünftige Studien sollten zur Prüfung der Effekte zudem sowohl auf Befragungen der Kinder, der Lehrkräfte und der Eltern als auch auf Verhaltensbeobachtungen rekurren und die Effekte der Ansätze sowohl auf der Ebene der Kognitionen und Emotionen der Kinder als auch auf der Verhaltensebene erfassen. Eine umfassende Bewertungsbasis würde des weiteren dadurch geschaffen, daß quantitative und qualitative Herangehensweisen miteinander verbunden würden, denn „although the combining of a quantitative, experimental, summative model with a more qualitative, process, formative model is not without its difficulties, such integration is necessary for effective evaluation that meets the needs of multiple stakeholders and policymakers“ (Weissberg u. Greenberg 1998, S. 935). Wie die Untersuchung von Astor et al. (1999) verdeutlicht, treten aggressive Verhaltensweisen vor allem außerhalb des Klassenzimmers auf, weshalb bei der Effektivitätsbeurteilung nach unterschiedlichen, auch außerschulischen Settings differenziert werden sollte, um so validere Aussagen über die gewaltreduzierenden Effekte von Gewaltpräventionsprogrammen machen zu können (vgl. auch Webster 1993). Bereits auf der jetzigen Forschungsbasis können und sollten Studien wie die von DuRant et al. (1996) durchgeführt werden, die zwei Präventionsansätze miteinander vergleichen, um so die spezifischen (und unspezifischen) Wirkmechanismen der verschiedenen Ansätze herauszufinden (Guerra et al. 1994). Da sich die zu untersuchenden Verhaltens- und Erlebensindikatoren im Bereich der Prävention per definitionem im „Normalbereich“ bewegen und kaum dramatische Veränderungen zu erwarten sind (Durlak u. Wells 1997), sollte zudem die Entwicklung von speziellen Erhebungsverfahren zur Evaluation von (Gewalt)-präventions Ansätzen vorangetrieben werden. Für eine „faire“ Beurteilung der Effektivität von Gewaltpräventions-Maßnahmen werden Meßinstrumente mit einer „hohen



Auflösung“ benötigt, die sensibel für kleinste Veränderungen sein müssen. Ein deutlicher Erkenntnis- und Wissenszuwachs wäre auch durch eine forcierte Zusammenarbeit auf einer internationalen Ebene zu erwarten. So wurde das US-amerikanische *Second Step* Curriculum mit *FAUSTLOS* nicht nur im deutschsprachigen Raum, sondern auch in vielen skandinavischen Ländern übersetzt und adaptiert, so daß hier internationale Evaluationsprojekte mit einem koordinierten, aufeinander aufbauenden Studiendesign initiiert werden könnten.

## Literatur

- Aber, J.L.; Brown, J.L.; Chaudry, N.; Jones, S.M.; Samples, F. (1996): The evaluation of the Resolving Conflict Creatively Program: An overview. *American Journal of Preventive Medicine (Supplement)* 12(5): 82-90.
- Aber, J.L.; Jones, S.M.; Brown, J.L.; Chaudry, N.; Samples, F. (1998): Resolving conflict creatively: Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Development and Psychopathology* 10: 187-213.
- Astor, R.A.; Meyer, H.A.; Behre, W.J. (1999): Unowned places and times: Maps and interviews about violence in high schools. *American Educational Research Journal* 36(1), 3-42.
- Balsler, H.; D'Amour, B. (1995): Mit neuem Selbstwert gegen die Gewalt – gemeinsam statt einsam. In Arbinger, R.; Jäger, R.S. (Hg.): *Zukunftsperspektiven empirisch-pädagogischer Forschung*. Landau: Empirische Pädagogik e.V., S. 15-27.
- Balsler, H.; Schrewe, H.; Schaaf, N. (Hg.) (1997a): *Schulprogramm Gewaltprävention*. Neuwied: Luchterhand.
- Balsler, H.; Schrewe, H.; Wegricht, R. (Hg.) (1997b): *Regionale Gewaltprävention. Strategien und Erfahrungen*. Neuwied: Luchterhand.
- Beelmann, A.; Pflingsten, U.; Lösel, F. (1994): Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology* 23(3): 260-271.
- Beland, K. (1988a): *Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1-3*. Seattle: Committee for Children.
- Beland, K. (1988b): *Second Step, grades 1-3: Summary report*. Seattle: Committee for Children.
- Bretherton, D.; Collins, L.; Ferretti, C. (1993): Dealing with conflict: Assessment of a course for secondary school students. *Australian Psychologist* 28(2): 105-111.
- Brewer, D.D.; Hawkins, J.D.; Catalano, R.F.; Neckerman, H.J. (1995): Preventing Serious, Violent, and Chronic Juvenile Offending: A Review of Evaluations of Selected Strategies in Childhood, Adolescence, and the Community. In: Howell, J.C.; Krisberg, B.; Hawkins, J.D.; Wilson, J.J. (Hg.): *Serious, Violent, and Chronic Juvenile Offenders. A Sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications, S. 61-141.
- Bruene-Butler, L.; Hampson, J.; Elias, M.J.; Clabby, J.F.; Schuyler, T. (1997): The Improving Social Awareness-Social Problem Solving Project. In: Albee, G.W.; Gullotta, T.P. (Hg.): *Primary Prevention Works*. Thousand Oaks: Sage Publications, s. 239-267.
- Cierpka, M. (Hg.) (1999): *Kinder mit aggressivem Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen*. Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M. (Hg.) (2001): *FAUSTLOS – Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Göttingen: Hogrefe.
- Coie, J.D.; Dodge, K.A. (1998): Aggression and Antisocial Behavior. In: Eisenberg, N. (Hg.): *Handbook of Child Psychology: Bd. 3. Social, emotional, and personality development*. New York: Wiley, S. 779-862.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999): Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: II. Classroom effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 67(5): 648-657.

- Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence (1994): The school-based promotion of social competence: Theory, research, practice, and policy. In: Haggerty, R.J.; Sherrod, L.R.; Garnezy, N.; Rutter, M. (Hg.): Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions. New York: Cambridge University Press, S. 268-316.
- Dadds, M.R. (1997): Conduct disorder. In: Ammermann, R.T.; Hersen, M. (Hg.): Handbook of prevention and treatment with children and adolescents. New York: John Wiley & Sons, S. 521-550.
- Dolan, L.J.; Kellam, S.G.; Brown, C.H.; Werthamer-Larsson, L.; Rebok, G.W.; Mayer, L.S.; Laudolff, J.; Turkkan, J.S.; Ford, C.; Wheeler, L. (1993): The short-term impact of two classroom-based preventive interventions on aggressive and shy behaviors and poor achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology* 14: 317-345.
- Dryfoos, J.G. (1990): *Adolescents at Risk. Prevalence and Prevention*. New York: Oxford University Press.
- DuRant, R.H.; Treiber, F.; Getts, A.; McCloud, K.; Linder, C.W.; Woods, E.R. (1996): Comparison of two violence prevention curricula for middle school adolescents. *Journal of Adolescent Health* 19: 111-117.
- Durlak, J.A.; Wells, A.M. (1997): Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology* 25(2): 115-152.
- Elias, M.J.; Gara, M.A.; Schuyler, T.F.; Branden-Muller, L.R.; Sayette, M.A. (1991): The promotion of social competence: Longitudinal study of a preventive school-based program. *American Journal of Orthopsychiatry* 61(3): 409-417.
- Embry, D.D.; Flannery, D.J.; Vazsonyi, A.T.; Powell, K.E.; Atha, H. (1996): PeaceBuilders: A theoretically driven, school-based model for early violence prevention. *American Journal of Preventive Medicine (Supplement)* 12(5): 91-100.
- Farrell, A.D.; Meyer, A.L. (1997): The effectiveness of a school-based curriculum for reducing violence among urban sixth-grade students. *American Journal of Public Health* 87(6): 979-984.
- Frey, K.S.; Hirschstein, M.K.; Guzzo, B.A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 8(2): 102-112.
- Gainer, P.S.; Webster, D.W.; Champion, H.R. (1993): A youth violence prevention program. Description and preliminary evaluation. *Archives of Surgery* 128: 303-308.
- Goldstein, A. (1997): Controlling vandalism: The person-environment duet. In: Goldstein, A.; Conoley, J. (Hg.): *School violence intervention: A practical handbook*. New York: Guilford Press, S. 290-324.
- Gottfredson, D.C.; Gottfredson, G.D.; Hybl, L.G. (1993): Managing adolescent behavior: A multiyear, multischool study. *American Educational Research Journal* 30(1): 179-215.
- Greber, U.; Maybaum, J.; Priebe, B.; Wenzel, W. (Hg.) (1993): *Auf dem Weg zur „Guten Schule“: Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme, Konzepte, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Greenberg, M.T.; Kusche, C.A.; Cook, E.T.; Quamma, J.P. (1995): Promoting emotional competence in school-age children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology* 7, 117-136.
- Grossman, D.C.; Neckerman, H.J.; Koepsel, T.D.; Liu, P.-Y.; Asher, K.N.; Beland, K.; Frey, K.; Rivara, F.P. (1997): Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *Journal of the American Medical Association* 277(20): 1605-1611.
- Guerra, N.G.; Tolan, P.H.; Hammond, W.R. (1994): Prevention and Treatment of Adolescent Violence. In: Eron, L.D.; Gentry, J.H.; Schlegel, P. (Hg.): Reason to hope. A psychosocial perspective on violence & youth. Washington: American Psychological Association, S. 383-404.
- Hahlweg, K.; Hoyer, H.; Naumann, S.; Ruschke, A. (1998): Evaluative Begleitforschung zum Modellprojekt „Beratung für Familien mit einem gewaltbereiten Kind oder Jugendlichen“. Abschlussbericht. Braunschweig: Technische Universität Braunschweig.
- Hanewinkel, R.; Eichler, D. (1999): Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Prävention schulischer Gewalt. In: Schäfer, M.; Frey, D. (Hg.): *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe, S. 245-264.
- Hausman, A.; Pierce, G.; Briggs, L. (1996): Evaluation of comprehensive violence prevention education: Effects on student behavior. *Journal of Adolescent Health* 19: 104-110.

- Hawkins, J.D.; Cleve, E.v.; Catalano, R.F. (1991): Reducing early childhood aggression: Results of a primary prevention program. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30(2): 208-217.
- Hawkins, J.D.; Doueck, H.J.; Lishner, D.M. (1988): Changing teaching practices in mainstream classrooms to improve bonding and behavior of low achievers. *American Educational Research Journal* 25(1): 31-50.
- Henrich, C.C.; Brown, J.L.; Aber, J.L. (1999): Evaluating the Effectiveness of School-Based Violence Prevention: Developmental Approaches. *Social Policy Report*. Society for Research in Child Development 13(3): 1-20.
- Hentig, H.v. (1993): *Die Schule neu denken*. München: Hanser.
- Hinsch, R.; Hoffmann, I.; Ueberschär, B.; Wittmann, S. (1998): *Gewalt in der Schule. Materialien für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrern*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hinsch, R.; Ueberschär, B. (1998): *Gewalt in der Schule. Ein Trainingsprogramm für Lehrer und Lehramtsstudenten*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hurrelmann, K. (1992): Aggression und Gewalt in der Schule – Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. *Pädagogisches Forum* 5(2): 65-74.
- Krug, E.; Brener, N.D.; Dahlberg, L.L.; Ryan, G.W.; Powell, K.E. (1997): The impact of an elementary school-based violence prevention program on visits to the school nurse. *American Journal of Preventive Medicine* 13(6): 459-463.
- Larson, J.D. (1992): Anger and aggression management techniques through the Think First curriculum. *Journal of Offender Rehabilitation*. 18(1/2): 101-117.
- Larson, J.D. (1994): Violence prevention in the schools: A review of selected programs and procedures. *School Psychology Review* 23(2): 151-164.
- Lerchenmüller, H. (1986): *Evaluation eines sozialen Lernprogramms in der Schule mit delinquenzpräventiver Zielsetzung*. Köln: Carl Heymanns.
- Melzer, W.; Darge, K. (2000): *Gewalt in der Schule – Analyse und Prävention*. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 49(1): 16-35.
- Meyenberg, R.; Scholz, W.-D. (1995): *Schule und Gewalt. Erscheinungsformen – Ursachen – Lösungen*. Hannover: Hahnsche Buchhandlung.
- Miller, R. (1995): *Schulinterne Lehrerfortbildung. Der SchiLF-Wegweiser*. Weinheim: Beltz.
- Nolting, H.P.; Knopf, H. (1998): Gewaltverminderung an der Schule: Viele Vorschläge – wenig Studien. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 45: 249-260.
- Olweus, D. (1991): Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In: Pepler, D.; Rubin, K. (Hg.): *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, S. 411-448.
- Olweus, D. (1996): *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Bern: Huber.
- Pepler, D.J.; Slaby, R.G. (1994): Theoretical and developmental perspectives on youth and violence. In: Eron, L.D.; Gentry, J.H.; Peggy, S. (Hg.): *Reason to hope. A psychosocial perspective on violence and youth*. Washington: American Psychological Association, S. 27-58.
- Prothrow-Stith, D.; Weissman, M. (1991): *Deadly consequences*. New York: Harper Collins Publishers.
- Sanders, M.; Ratzke, K. (1999): *Das ModeratorInnentraining – Kompetenzen für systemische Fallberatung*. In M. Cierpka (Hrsg.), *Kinder mit aggressivem Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen*. Göttingen: Hogrefe, S. 249-356.
- Schick, A.; Ott, I.; Cierpka, M. (in Vorbereitung): *FAUSTLOS – Evaluation eines Gewaltpräventions-Curriculums an Grundschulen (Klasse 1-3)*.
- Schick, A.; Schmidt, L.R. (1997): Computer-Aided Setting Assessment. Beschreibung einer Feldbeobachtungsmethode (CASA). *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie* 45(4): 408-420.
- Schwind, H.-D.; Baumann, J. et al. (Hg.) (1990): *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission)*, Bd. 1. Berlin: Duncker & Humblot.

- Slaby, R.G. (1998): Preventing youth violence through research-guided intervention. In: Trickett, P.K.; Schellenbach, C.J. (Hg.): *Violence against children in the Family and the Community*. Washington, D.C.: American Psychological Association, S. 371-399.
- Spivack, G.; Shure, M.B. (1974): *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spivack, G.; Shure, M.B. (1982): Interpersonal cognitive problem solving and clinical theory. In: Lahey, B.B.; Kazdin, A.E. (Hg.): *Advances in child psychology*, Bd. 5. New York: Plenum Press, S. 322-372.
- Taylor-Greene, S.; Brown, D.; Nelson, L.; Longton, J.; Gassman, T.; Cohen, J.; Swartz, J.; Horner, R.H.; Sugai, G.; Hall, S. (1997): School-wide behavioral support: Starting the year off right. *Journal of Behavioral Education* 7(1): 99-112.
- Tennstädt, K.-C.; Krause, F.; Humpert, W.; Dann, H.-D. (1994): *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM)*. Bern: Huber.
- Thornberry, T.P.; Huizinga, D.; Loeber, R. (1995): The Prevention of Serious Delinquency and Violence: Implications From the Program of Research on the Causes and Correlates of Delinquency. In: Howell, J.C.; Krisberg, B.; Hawkins, J.D.; Wilson, J.J. (Hg.): *Serious, Violent, and Chronic Juvenile Offenders. A Sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications, S. 213-237.
- Tolan, P.H.; Brown, C.H. (1998): Evaluation research on violence interventions: Issues and strategies for design. In: Trickett, P.K.; Schellenbach, J.C. (Hg.): *Violence against children in the family and the community*. Washington, D.C.: American Psychological Association, S. 439-464.
- Tolan, P.H.; Guerra, N.G. (1994): Prevention of delinquency: Current status and issues. *Applied & Preventive Psychology* 3: 251-273.
- Tolan, P.H.; Guerra, N.G.; Kendall, P.C. (1995): A developmental-ecological perspective on anti-social behavior in children and adolescents: Toward a unified risk and intervention framework. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 63(4): 579-584.
- Walker, H.M.; Horner, R.H.; Sugai, G.; Bullis, M.; Sprague, J.R.; Bricker, D.; Kaufman, M.J. (1996): Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 4(4): 194-209.
- Webster, D.W. (1993): The unconvincing case for school-based conflict resolution programs for adolescents. *Health Affairs* 12: 126-141.
- Weissberg, R.P.; Gesten, E.L.; Carnrike, C.L.; Toro, P.A.; Rapkin, B.D.; Davidson, E.; Cowen, E.L. (1981): Social problem-solving skills training: A competence-building intervention with second- to fourth-grade children. *American Journal of Community Psychology* 9(4): 411-423.
- Weissberg, R.P.; Greenberg, M.T. (1998): School and community competence-enhancement and prevention programs. In: Sigel, E.; Renninger, A. (Hg.): *Handbook of child psychology*, Bd. 4, *Child psychology in practice*, 5. Aufl. New York: John Wiley, S. 877-954.
- Zins, J.E.; Travis, L.; Brown, M.; Knighton, A. (1994): Schools and the prevention of interpersonal violence: Mobilizing and coordinating community resources. *Special Services in the Schools* 8(2): 1-19.

Anschrift der Verfasser: Dr. Andreas Schick, Abteilung für Psychosomatische Kooperationsforschung und Familientherapie der Universität Heidelberg, Bergheimer Straße 54, 69115 Heidelberg; E-Mail: andreas.schick@med.uni-heidelberg.de.