

Weingart, Gail

Gewalt in den Schulen der USA. Verbreitung und Gegenmaßnahmen

Die Deutsche Schule 94 (2002) 1, S. 94-107



Quellenangabe/ Reference:

Weingart, Gail: Gewalt in den Schulen der USA. Verbreitung und Gegenmaßnahmen - In: Die Deutsche Schule 94 (2002) 1, S. 94-107 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275028 - DOI: 10.25656/01:27502

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275028>

<https://doi.org/10.25656/01:27502>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Gail Weingart

Gewalt in den Schulen der USA

Verbreitung und Gegenmaßnahmen¹

Die Zunahme der Gewalttätigkeit an Schulen in den USA in den vergangenen 25 Jahren hat die Besorgnis der Öffentlichkeit erregt und zugleich enorme Forschungsanstrengungen ausgelöst. In einem National Education Association Survey von 1956 berichteten Lehrerinnen und Lehrer, dass weniger als 1 % ihrer Schülerinnen und Schüler Störungen verursachten (vgl. Goldstein/Conoley 1997, 6). Demgegenüber ist seit Mitte der 60er Jahre in amerikanischen Schulen die Gewalt in Form von Prügeleien, Diebstahl, Vandalismus, und sogar Waffengebrauch rapide angestiegen². Vor diesem Hintergrund haben auch dramatisierende Medienberichte erheblich dazu beigetragen, dass die Öffentlichkeit davon überzeugt ist, dass Gewalt in den Schulen das größte Problem darstelle, mit dem die Schulen konfrontiert seien (vgl. Morrison/Furlong/Morrison 1997, 237).

1. Verbreitung von Gewalt an Schulen

In der Betrachtung der Verbreitung von Gewalt und ihrer Ausdrucksformen an amerikanischen Schulen fallen zwei Besonderheiten auf: erstens, gibt es sehr viel mehr Gewalt an Schulen in den USA als in Europa und zweitens ist die Ausprägung sehr viel „härter“. In den 90er Jahren wurden in den USA umfassende Untersuchungen zu Häufigkeit, Intensität und Bedingungskonstellationen von schulischer Gewalt durchgeführt. Diese Studien zeigen, dass die Formen gewalttätigen Verhaltens in amerikanischen Schulen auf einem Spektrum von hochgradiger „harter“ Gewalt (einschließlich Totschlag, Schlägereien, Raub, Vergewaltigung, Waffengebrauch, schwerer Vandalismus, Bedrohungen und Einschüchterung von Schüler(innen) bis zu leichteren Formen physischer und psychischer Gewalt (geringfügiger Vandalismus von Schuleigentum, Regelverstöße, sexuelle Belästigung) abgebildet werden können (vgl. Goldstein/Conoley 1997). Die Spannweite des Spektrums der Gewalt in den USA steht im Kontrast zu dem an deutschen und auch an skandinavischen Schulen, in denen besonders „harte“ Formen von Gewalt nur sehr selten vorkommen (vgl. Klewin/Tillmann/Weingart 2001). So stimmen alle bisher vorliegenden Untersuchungen an deutschen Schulen darin überein, dass vor allem verbale Attacken, Beschimpfungen und Beleidigungen zwischen Schüler(innen) im Alltag weit verbreitet sind (vgl. Tillmann et al. 1999, 16). In Skandinavien kon-

1 Diese Arbeit entstand im Rahmen des Bielefelder Forschungsschwerpunkts „Gewalt an Schulen“. Ulrike Popp und Klaus-Jürgen Tillmann danke ich für ihre vielfältige Unterstützung.

2 Für Informationen zur Entwicklung verschiedener Formen der Gewalt in Schulen wird der Leser an Elliott/Hamburg/Williams 1998 verwiesen.

zentriert sich die Forschung primär auf Bullying³ (vgl. Klewin/Tillmann/Weingart 2001). Auch wenn diese Forschungsrichtungen weniger von der amerikanischen Forschung berücksichtigt werden, heißt dies nicht, dass verbale Gewaltformen bzw. Bullying in amerikanischen Schulen nicht existieren. Vielmehr liegt der Schwerpunkt der amerikanischen Forschung anders als in Europa auf den dort häufig auftretenden, massiven Formen physischer Gewalt in Schulen.

Eine *Gemeinsamkeit* zwischen den amerikanischen und den europäischen Befunden zur Gewalt in Schulen betrifft das *Geschlecht und das Alter* der beteiligten Jugendlichen: Jungen sind in allen Ländern an körperlichen Auseinandersetzungen mindestens zwei bis sogar viermal so häufig beteiligt wie Mädchen, und eine „Spitze“ in der Häufigkeit körperlicher Gewalthandlungen findet sich jeweils bei den 13- bis 15-Jährigen (vgl. Kaufman et al. 1999, 9; Klewin/Tillmann/Weingart 2001).

Eine besonders umfassende Informationsquelle zur schulischen Gewalt stellt der *Annual Report on School Safety* dar, der seit 1998 jährlich Daten zur Schulsicherheit und Gewalt in Schulen aus mehreren Surveys und Berichten zusammenfasst⁴. Die jüngsten Statistiken zeigen, dass insgesamt die *Häufigkeit von Gewalttaten* in amerikanischen Schulen in den letzten Jahren geringer ist als sensationelle Medienberichterstattung vermuten lässt (vgl. U.S. Departments of Education and Justice 1999, 3). Mehrere Studien belegen, dass die Kriminalität unter Jugendlichen im außerschulischen Kontext sehr viel höher ist als in der Schule (vgl. Kaufman et al. 1999, 2f, Brener et al. 1999; Simon/Crosby/Dahlberg 1999).

Trotz einer leichten Reduzierung der schulischen Gewalt (vor allem der Prügeleien und des Waffenbesitzes) Mitte der 90er Jahren gibt es hinreichend Grund zur Sorge. 1997 waren 15 % aller Jugendlichen der Klassen 9-12 im Zeitraum des zurückliegenden Jahres in physische Auseinandersetzungen auf dem Schulgelände verwickelt. Obwohl die Häufigkeit von *Prügeleien* zwischen 1991 und 1997 gesunken ist, ist dieser Rückgang nicht in allen demographischen Subgruppen gleich. So wurde z.B. der Rückgang physischer Auseinandersetzungen

3 Dabei handelt es sich um eine Täter-Opfer Beziehung, in der die unterlegenen Personen dauerhaft drangsaliert oder sogar gequält werden. Indirekte Strategien, wie z.B. Ausschluß aus der Gruppe, Gerüchte verbreiten und ignorieren, gehören häufig dazu (vgl. Tillmann et al. 1999: 21).

4 Der Annual Report on School Safety 1999 der U.S. Departments of Education & Justice umfaßte beispielsweise folgende Quellen: die National Household Education Surveys (NHES) von 1991, 1993, 1995 und 1996 in denen über 12.000 Eltern von Schulkindern in Klassen 3-12 und über 6.000 Kindern in Klassen 6-12 u.a. auch zu Schulsicherheit und Disziplin, Opfer von schulischer Gewalt, und Zugang zu Drogen und Alkohol befragt wurden, den Schools and Staffing Survey (SASS) 1993-1994 in dem 56.000 Lehrer in öffentlichen Schulen und 11.500 Lehrer in privaten Schulen u.a. zum Thema ‚Lehrer als Opfer von schulischer Gewalt‘ befragt wurden, den National Crime Victimization Survey, 1992-1997, der von der U.S. Department of Justice durchgeführt wurde. Dieser Bericht berücksichtigt außerdem regelmäßig Daten aus dem Youth Risk Behavior Survey, eine seit 1993 alle zwei Jahre durchgeführte umfangreiche Survey von Jugendlichen in Klassen 9-12.

zungen unter schwarzen und weissen Schülern, unter Mädchen, nicht aber unter hispanischen oder anderen ethnischen Gruppen Jugendlicher festgestellt (vgl. Brener et al. 1999, 444).

Die häufigsten *Gewalthandlungen* sind *Diebstahl* oder die Beschädigung persönlichen Eigentums. Nahezu 30 % der Schülerinnen und Schüler in Klassen 9-12 berichteten 1997 über gestohlenen oder absichtlich beschädigtes persönliches Eigentum (vgl. Kaufman et al. 1999, 12). Diese Angaben sind über mehrere Erhebungszeitpunkten in den 90er Jahren relativ gleich bleibend. Auch hier wurden die o.g. Alters- und Geschlechtsunterschiede festgestellt (vgl. Kaufman et al. 1999, 12).

Das Tragen von *Waffen in der Schule* ist ein Phänomen, das in amerikanischen Schulen besonders brisant ist. Bei den Waffen handelt es sich hauptsächlich um Messer, Schlagstöcke und Schusswaffen. Die Befunde dazu zeigen ähnliche Alters- und Geschlechtsunterschiede wie bei den anderen Erscheinungsformen von Gewaltverhalten: auch beim Besitz von Waffen waren die jüngeren Schülerinnen und Schüler (in der 9. Klasse – im Alter von 14 bis 15 Jahre) etwas häufiger vertreten als die Älteren (in der 12. Klasse – im Alter von 17 bis 18 Jahren); Jungen trugen dreimal so häufig Waffen wie Mädchen (vgl. Brener et al. 1999, 444; Kaufman et al. 1999, 26f; Mercy/Rosenberg 1998, 164f).

In Bezug auf *Todesfälle*, die im Zusammenhang mit Gewalt an Schulen stehen, unternahm 1994 das U.S. Department of Education eine erste umfassende nationale Erhebung.⁵ Die Autoren dieser Studie berichten, dass sich die Zahl der Todesfälle und Suizide unter Kindern und Jugendlichen in den davor liegenden zehn Jahren mehr als verdoppelt habe, dass aber derartige Todesfälle in den Schulen weniger als ein Prozent der dokumentierten Fälle von Totschlag und Selbstmord unter den schulpflichtigen Kindern in den USA ausmachen (Kachur et al. 1996, 1732). Die Schulmassaker in den letzten Jahren sind teilweise vor dem Hintergrund eines weitgehend freien Zugangs zu Schusswaffen zu verstehen. In der Medienberichterstattung gab es zwischen 1996 und 1999 insgesamt 17 Fälle, bei denen junge männliche Täter gezielt oder ungezielt in Schülergruppen geschossen haben; dabei gab es insgesamt 48 Tote.⁶ Vor diesem Hintergrund ist in der letzten Zeit eine heisse Debatte um Schusswaffenkontrolle und um die Art der schulischen Sicherheitsmaßnahmen entflammt. In Deutschland dagegen sind solche Fälle extrem selten bzw. sogar unbekannt. Obwohl sich die gesellschaftlichen Faktoren, die die Ausübung von solchen Gewaltformen beeinflussen, in Deutschland und in USA stark unterscheiden, sind vermutlich die im Vergleich zu den USA strengen Gesetze zum Schusswaffenbesitz in Deutschland ein besonders effektiver Vorbeugungsfaktor.

5 Bis zu diesem Zeitpunkt beruhten Daten über schulbezogene Todesfälle ausschließlich auf inoffiziellen publizierten Nachrichten. Die tatsächlichen Zahlen waren unbekannt, da derartige Berichte nicht routinemäßig an die Erziehungsbehörden des Staates oder des Bundes berichtet wurden. Ebensowenig war es möglich, die schulbezogenen Todesfälle aus den üblichen Quellen des Gesundheitswesens oder der Kriminalstatistiken zu entnehmen.

6 Quelle: Internet <http://abcnews.go.com> (Stand 6.08.2001).

Obwohl Schulgewalt primär unter Jugendlichen stattfindet, ist die Häufigkeit von *Aggression gegen Lehrerinnen und Lehrer* so deutlich angestiegen, dass von einem „battered teacher syndrome“ gesprochen wird. Es äußert sich in einer Kombination verschiedener Stressreaktionen bei Lehrerinnen und Lehrern, die ihre Arbeit erheblich beeinträchtigt (z.B. Angst, Depressionen, Schlafstörungen, Kopfschmerzen, hoher Blutdruck, Essstörungen). Von konkreten Gewalttaten gegen Lehrerinnen und Lehrer wurde immer häufiger berichtet (vgl. Goldstein/Conoley 1997, 6f). In einem großen Survey im Schuljahr 1993 bis 94 meldeten über zwölf Prozent der befragten Lehrer(innen) an öffentlichen Schulen körperliche Bedrohungen und vier Prozent körperliche Angriffe durch Schüler(innen) (vgl. Kaufman et al. 1999, 24). Die häufigste aggressive Handlung gegen Lehrer(innen) ist aber Diebstahl ihres persönlichen Eigentums (vgl. U.S. Departments of Education and Justice 1999, 5).

2. Einflussfaktoren auf Gewalt in Schulen

Die Forschung richtet sich nicht nur auf die Verbreitung, sondern auch auf die Einflussfaktoren, die zu einer erhöhten Wahrscheinlichkeit des Auftretens gewalttätiger Verhaltensformen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule beitragen. Diese Faktoren schließen die Persönlichkeitseigenschaften von Heranwachsenden ein, ebenso die Situation in ihren Familien, in den Schulen und den Gemeinden. Als „*Risikofaktoren*“ identifizierte Einflüsse verhindern die positive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen und fördern gewaltförmiges Verhalten. Beispielsweise haben Studien bei Jugendlichen festgestellt, dass aggressive Einstellungen, die in der frühen Kindheit gelernt worden sind, starke Risikofaktoren für die spätere Entstehung von Gewaltverhalten sind (vgl. Dahlberg 1998, 261).

Im Verlauf der letzten zehn Jahre wurde diese Forschungsperspektive erweitert, indem auch „*Schutzfaktoren*“, d.h. gewaltniedernde Faktoren, miteinbezogen wurden. Solche positiv definierten Faktoren stützen die psychische Sicherheit und Widerstandsfähigkeit („resilience“) und mildern den Einfluss von Stressfaktoren bzw. beugen ihnen vor. In schützender positiver Weise können diese Faktoren die Kinder oder Jugendlichen stärken und ihnen helfen, Krisen erfolgreich zu bewältigen (vgl. Morrison/Furlong/Morrison 1997, 242ff). Schützende Faktoren stellen häufig, aber nicht immer die Kehrseite von Risikofaktoren dar.

Folgende Faktoren in ihrer negativen und positiven Ausprägung sind Gegenstand der Forschung:

Faktoren in der Gemeinde/Umwelt:

- Risikofaktoren: Armut, Präsenz von Banden in der Gemeinde, hohe Verbrechensrate in der Nachbarschaft, Darstellung von Gewalt in den Medien, Verfügbarkeit von Drogen und Waffen;
- Schützende Faktoren: Positive Normen in der Gemeinschaft, gute Beziehung mit Erwachsenen, die als positive Rollenmodelle dienen, Beteiligung an Aktivitäten in der Gemeinde.

Faktoren in der Familie

- Risikofaktoren: Geringe emotionale Bindung an Eltern und anderen Bezugspersonen, Erfahrung von Gewalt in der Familie, Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit;

- Schützende Faktoren: Unterstützende Eltern, konsistente Verhaltensregeln in der Familie.

Individuelle Faktoren und Eigenschaften

- Risikofaktoren: Antisoziale Persönlichkeit, Impulsivität, Defizite in sozialen und emotionalen Kompetenzen, wie z.B. mangelnde Empathie, persönliche Geschichte frühen aggressiven Verhaltens;
- Schützende Faktoren: Positive persönliche Eigenschaften wie Ausgeglichenheit, optimistisches Temperament, soziale und emotionale Kompetenzen.

Schulische Faktoren:

- Risikofaktoren: Schulischer Misserfolg, geringe Bindung an die Schule und an die Lehrer(innen), negatives Schulklima, negative Aspekte des Schulgebäudes.
- Schützende Faktoren: schulischer Erfolg, starke Bindung an die Schule, engagierte Lehrer(innen), positives Schulklima.
(vgl. American Psychological Association 1993, Morrison/Furlong/Morrison 1997, 245f; Walker/Colvin/Ramsey 1995; Hamburg 1998).

Während die aufgezählten Einflussfaktoren vertiefend erforscht werden, konzentriert sich die öffentliche Diskussion auf wenige Risikofaktoren: Zum einen wird im Zuge der erschreckenden Schulmassaker in den letzten Jahren die Problematik des oben beschriebenen leichten *Zugangs zu Schusswaffen* – und damit die Notwendigkeit der Waffenkontrolle debattiert. Die Legitimation für einen (erwachsenen) amerikanischen Bürger, eine Waffe zu tragen, geht zurück auf die zweite Ergänzung („amendment“) der Bill of Rights von 1791. Diese wird von vielen als das Recht auf Selbstverteidigung interpretiert, eine Interpretation, die von der National Rifle Association, eine der mächtigsten politischen Lobbygruppen in den USA, unterstützt wird (vgl. Zuckermann 1996, 384; Dichanz 1997; Devine 2000; Bai 2000). Experten schätzen, dass 40 bis 50 % der amerikanischen Haushalte Schusswaffen besitzen (vgl. Mercy und Rosenberg, 166). Der Zusammenhang zwischen Zugang und Gebrauch von Schusswaffen liegt auf der Hand.

Ein weiterer Aspekt, der häufig öffentlich diskutiert wird, ist der *Einfluss der ethnischen Zugehörigkeit* auf die Gewalthäufigkeit. Zum einen liegen Forschungen vor, die zeigen, dass schwarze Jugendliche, trotz des oben erwähnten Rückgangs in der Häufigkeit zwischen 1991 und 1997, insgesamt weit häufiger in schulische Gewalttaten (Prügeleien, Waffenbesitz) verwickelt sind als Weiße, Hispanics oder andere ethnische Gruppen (vgl. Brener et al. 1999, 443-444). Dies verknüpft sich mit der Einsicht, dass die Gewalt in der Nachbarschaft ein starker Prädiktor für schulische Gewalt ist (vgl. Laub/Lauritzen 1998, 145). Vorliegende Studien zeigen aber auch, dass die *schlechten sozio-ökonomischen Verhältnisse* einer Nachbarschaft einen weit engeren Zusammenhang zum (schulischen) Gewaltverhalten aufweisen als die bloße Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit. Das bedeutet: Ethnische Zugehörigkeit allein, ohne eine entsprechende sozio-ökonomische Einbindung, ist ein schlechter Prädiktor für Gewalttätigkeiten (vgl. Dahlberg 1998; Kingery/Biafora/Zimmerman 1996; Hamburg 1998, 44; Laub/Lauritzen 1998). In den letzten zehn Jahren ist schulische Gewalt allerdings nicht mehr auf ärmliche städtische Nach-

barschaften begrenzt, sondern hat sich sowohl auf kleinere Städte als auch auf reichere Stadtteile ausgedehnt (vgl. Devine 2000, 51-52). In Deutschland dagegen finden sich Unterschiede in der Gewaltbelastung zwischen den hierarchisch angeordneten Schulformen, während sich solche Schulunterschiede im Gesamtschulsystem der USA vor allem regional abbilden. Dennoch zeigen beide Befunde, wie stark die Gewalthandlungen in der Schule mit der *sozialen Ungleichheit* in der Gesellschaft verknüpft sind (vgl. Klewin, Tillmann, Weingart 2001).

3. Prävention und Interventionsansätze

Präventions- und Interventionsmaßnahmen⁷ gehen häufig von den zuvor skizzierten Erkenntnissen über Risiko- und Schutzfaktoren aus. Während präventive Maßnahmen versuchen, die Entstehung von Gewaltverhalten zu verhindern, bemühen sich Interventionsmaßnahmen, schon bestehende Probleme zu lösen oder zu mindern. Oft wirken die Programme, die soziale Kompetenzen der Schüler(innen) einüben oder erweitern, sowohl präventiv als auch interventiv. In ähnlicher Weise wirken schulische Maßnahmen, die darauf gerichtet sind, eine generell positive Schumatmosphäre zu schaffen. Im Folgenden wird über einige *bekannte Präventions- und Interventionsprogramme* in amerikanischen Schulen informiert und, wo Daten dazu bekannt sind, über die *Evaluation* des jeweiligen Programmes berichtet.

3.1 Soziale Kompetenztrainings

Viele Schulen haben Curricula entwickelt, die friedliche Verhaltensnormen und die Entwicklung von prosozialen Fertigkeiten und Fähigkeiten betonen, aber auch die Wahrnehmung von Risikosituationen und -verhalten unterstützen (vgl. Dahlberg, 1998, 267). Verhaltenstrainings zielen auf die Beherrschung von Zorn und Impulsivität sowie auf die Einnahme sozialer Perspektiven und auf Einstellungsänderungen.

Ein bekanntes Programm, das solche prosozialen Fähigkeiten und Verhaltensweisen fördert, ist *Second Step: A Violence Prevention Curriculum*. Es wurde in Varianten für die Klassen 1 bis 3, 4 bis 5, und 6 bis 8 entwickelt und durchgeführt⁸. Eine *Evaluation* dieses Präventionsprogramms zeigt eine bescheidene, aber signifikante Reduktion physischer Aggression unter den Schüler(innen); ein Effekt, der auch sechs Monate nach der Intervention anhielt (vgl. Grossmann et al. 1997). Weitere Evaluationen der Wirksamkeit dieses Programms ergaben, dass bei den Schüler(innen) eine positive Entwicklung sowohl des Wissens über prosoziales Verhalten als auch über sozial förderliche Verhaltensweisen zu verzeichnen war und dass das Programm von den Lehrer(innen) positiv beurteilt wurde⁹.

7 Ausführliche Listen von Präventions- und Interventionsprogramme sowie Informationen zu ihrer Evaluation können in Dusenbury et al. 1997 und in den von den U.S. Departments of Education and Justice 1999 Annual Report on School Safety und im Internet (<http://www.pavnet.org>) gefunden werden.

8 Internet <http://www.pavnet.org> (Stand: 30.10.01)

9 Internet <http://www.pavnet.org> (Stand: 30.10.01)

3.2 Konfliktlösungstrainings und „Peer Mediation“-Programme

Andere Programme arbeiten mit Rollenspielen, die das Erlernen von *gewaltfreien Konflikt-Lösungs-Strategien* unterstützen sollen. Obwohl Konfliktlösungstrainings in den Schulen schon sehr verbreitet sind (in 39 % der Bundesstaaten werden die Schulen verpflichtet, sie durchzuführen), sind ganz wenige dieser Programme im Hinblick auf ihre Wirksamkeit zur Reduzierung von Gewaltverhalten in der Schule evaluiert worden (vgl. Dahlberg 1998, 268). Solche Trainings existieren zwar für alle Schulstufen von der Grundschule bis zur Highschool, allerdings wird eine frühe Prävention besonders stark empfohlen, denn die frühe Einübung grundlegender interpersoneller Fähigkeiten (z.B. in der Vorschule oder im Kindergarten) wird schon lange als vorbeugende Maßnahme für Gewaltverhalten in der Adoleszenz und später angesehen (vgl. Dusenbury/Falco/Lake/Brannigan/Bosworth 1997; Hawkins/Farrington/Catalano 1998; Dahlberg 1998, 268; Schwartz 1996). Seit den 70er Jahren wurden mehrere frühkindliche kompensatorische Erziehungsprogramme (u.a. Head Start) entworfen, die die Entwicklung sozialer Kompetenzen und kognitiver Fähigkeiten fördern bzw. Defizite ausgleichen sollten. Die Auswirkungen solcher Programme bestätigen ihre präventive Wirkung auf Gewaltverhalten. So haben einige Längsschnittstudien Kinder, die daran teilnahmen, über mehrere Jahre verfolgt. Die positiven Auswirkungen solcher Programme sind in der geringeren Devianzrate der beteiligten Kinder, in deren größerem schulischen Erfolg sowie in der größeren Zahl erreichter Schulabschlüsse zu sehen (vgl. Hawkins/Farrington/Catalano 1998, 199f).

Streitschlichtungsprogramme („peer mediation“) sind weniger verbreitet als die individuellen Ansätze, die soziale Kompetenzen trainieren. Ihre Zahl hat jedoch zugenommen (vgl. Dahlberg 1998, 267). Diese Programme zielen auf Konflikte zwischen Schüler(innen), die zu Gewalt und Verletzung führen können, und werden manchmal in Verbindung mit Konfliktlösungscurricula eingesetzt (vgl. Hawkins/Farrington/Catalano 1998, 204). Der Streitschlichter („peer mediator“), ein(e) in Mediationstechniken ausgebildete Schüler(in), hilft den Streitenden, verschiedene Aspekte des Problems zu untersuchen und assistiert dabei, eine von allen Beteiligten akzeptierte Lösung zu finden. *Evaluationen* von mehreren Streitschlichtungsprogrammen haben unterschiedliche Erfolgsraten gefunden. Erfolg wurde in diesen Evaluationen daran gemessen, ob eine Vereinbarung unter den Streitenden erreicht und bis zu einem vereinbarten späteren Zeitpunkt eingehalten wurde. Es gibt ferner Hinweise darauf, dass die zur Streitschlichtung ausgebildeten Schüler(innen), die gelernten Techniken auch in außerschulischen Situationen anwenden, um Konflikte zu entschärfen (vgl. Trevaskis 1994). Eine Evaluation eines *Peer Mediation Program*, durchgeführt mit Schüler(inne)n aus gemischten ethnischen Gruppen im Bundesstaat Illinois, zeigte eine 19-%ige Reduktion antisozialer und gewalttätiger Verhaltensweisen (vgl. U.S. Departments of Education and Justice 1999, 37).

Ein bekanntes Programm, das *Resolving Conflict Creatively Program (RCCP)*, beinhaltet sowohl umfassende Konfliktlösungskonzepte für Kindergarten bis zur 12. Klasse als auch Streitschlichterprogramme sowie ein Programm für Eltern und eins für Schulleiter(innen). Dieses Programm, das seit 1985 existiert, wurde zunächst in New York City implementiert und wird inzwischen in mehreren Schulbezirken in verschiedenen Bundesstaaten der USA eingesetzt (vgl.

Aber et al. 1996). Es wurde in einem Bericht der Carnegie Foundation als eins der zehn besten Gewaltpräventionsprogramme eingestuft. Auch Lehrer(innen) bewerten das Programm sehr hoch. 71 % der befragten Lehrer(innen) berichteten über eine deutliche Reduzierung von physischer Gewalt in der Schule, und 66 % beobachteten deutlich weniger Beschimpfungen und verbaler Attacken unter den Schüler(innen).¹⁰

3.3 „Safe School“ Programme

Vor 1990 richteten sich die Maßnahmen zur Bekämpfung der Gewalt in Schulen häufig darauf, den *Einsatz juristischer und polizeilicher Mittel* zu effektiveren. Gewalttätige Jugendliche wurden aus den Schulen ausgeschlossen und eine wachsende Zahl von ihnen wurde strafrechtlich wie Erwachsene verfolgt (vgl. Elliott/Hamburg/Williams 1998, 3ff.; Loeber/Stouthamer-Loeber 1998, 94; Morrison/Furlong/Morrison 1997, 236ff.). Dieser Ansatz hat sich bis heute erhalten und beeinflusst auch die Entwicklung von Präventionsmaßnahmen, die die schulische Sicherheit erhöhen sollen.

Pläne für die „sichere Schule“ („safe school“), in der Kinder und Jugendliche in einer friedlichen und gewalt- und drogenfreien Atmosphäre lernen können, konzentrieren sich auch auf die *technischen Sicherheitsmaßnahmen* der Schule (z.B. den Einsatz von Metalldetektoren, Überwachungskameras, elektromagnetische Türschlosssysteme, Campus-Polizei). In Folge der Serie von Schulmassakern in den letzten Jahren plädieren viele Personen dafür, das Schulpersonal zu bewaffnen (vgl. Devine 2000, 49). Weitere Strategien zur Erhöhung der Sicherheit der Schule umfassen die Berichterstattung und Aktenführung bei kriminellen Handlungen in Schulen (viele Schulen berichten nicht offen über Gewalt aus Angst vor Image-Schädigung und/oder Verlust von Schüler(innen)n), die Bildung von Schulkrisen-Teams und die Erstellung von Krisen-Management Pläne (vgl. Stephens 1997, 270f; vgl. International Association of Chiefs of Police, 2001¹¹).

Viele Schulen haben Programme, die *Wissen über Sicherheit im Umgang mit Schusswaffen* vermitteln. Im *Kids + Guns = A Deadly Equation* Programm für Schüler(innen) vom Kindergarten bis zur Highschool wird SchülerInnen beigebracht, sowohl gefährliche Situationen zu erkennen und adäquate Verhaltensweisen einzuüben, als auch dem „peer“-Einfluss mit Schusswaffen zu spielen oder sie in die Schule mitzunehmen, zu widerstehen (vgl. Mercy/Rosenberg 1998, 180). Häufig werden solche Aufklärungsprogramme in Kooperation mit den örtlichen Polizeibehörden angeboten. Die Wirksamkeit dieser und anderer Schusswaffensicherheitsprogramme ist noch nicht erwiesen (vgl. dies.; Flannery/Huff 1999, 221).

3.4 „Whole-School“ Programme

Andere Präventionsprogramme sind auf die *Schule als soziale Einheit* gerichtet und berücksichtigen Schulvariablen wie Lehrerverhalten, die Motivation der

¹⁰ Internet: <http://www.pavnet.org> (Stand: 30.10.01)

¹¹ Guide for Preventing and Responding to School Violence. Internet: <http://www.theiacp.org/pubinfo/pubs> (Stand: 30.10.01)

Schüler, das Schulklima, die generelle Einstellung des gesamten Schulpersonals zum friedlichen Zusammenleben in der Schule, aber auch die baulichen Merkmale der Schule und des Schulgeländes und die Größe der Schule (vgl. Hamburg 1998; Schwartz 1996; Astor/Meyer/Behre 1999). Viele Lehrer(innen) und Erziehungswissenschaftler(innen) haben während der letzten zehn Jahre erkannt, dass die Sicherheit in der Schule ein pädagogisches Problem ist, das nicht primär durch die Polizei und die Justiz gelöst werden kann. Eine sichere Schule bietet ein *positives Bildungsklima*, in dem Lehrer(innen) unbelastet unterrichten und Schüler(innen) angstfrei lernen können. Generell wird angenommen, dass Gewalt in Schulen dadurch verhindert bzw. reduziert wird, dass Schulen die sozialen Bindungen und das Engagement der Schüler(innen), ihrer Eltern und der Lehrer(innen) fördern, wenn sie gewaltfreie Normen verfolgen und wenn sie das Mitnehmen von Waffen in die Schule nicht tolerieren („zero tolerance“). Einige Schulen, die Gewaltprävention im Schulprogramm verankert haben („whole school program“) betonen die Interaktion und Mitarbeit von Eltern, Lehrer(innen) und Schulangestellten bei dem Entwurf und der Durchführung von Plänen, die die soziale Organisation der Schule und die Einbindung der Schule in die Gemeinde verbessern (vgl. Dusenbury et al. 1997; Hawkins/Farrington/Catalano 1998, 206ff). Ein Beispiel eines multidimensionalen Programms ist *Respect and Protect, Violence Prevention and Intervention Program*, das vom Johnson Institute in Minnesota entwickelt wurde (vgl. Remboldt 1998). Das grundlegende Prinzip dieses Programms ist es, die Rechte anderer Menschen zu achten und zu schützen. Gewalt als Konfliktlösungsstrategie wird nicht toleriert. Evaluationen solcher umfassenden Programme liegen zurzeit noch nicht vor (vgl. Dahlberg 1998, 268).

1990 formulierte die amerikanische Regierung eine Liste nationaler Erziehungsziele (National Education Goals). Eines davon lautete: Bis zum Jahr 2000 sollte jede Schule in den Vereinigten Staaten frei von Drogen und Gewalt sein und eine disziplinierte, dem Lernen förderliche Umwelt darstellen (vgl. Gronlund 1993). Obwohl bis heute diese Ziele noch nicht erreicht sind, wird weiter kräftig daran gearbeitet.

4. Evaluation der Wirksamkeit von Präventions- und Interventionsprogrammen

Bis Mitte der 90er Jahre gab es wenige gut dokumentierte Evaluationen von Präventions- und Interventionsprogrammen. Da der Bedarf an Gewaltpräventionsprogrammen immer weiter anstieg, wurden viele im guten Glauben übernommen und angewendet, ohne dass ihre Wirksamkeit vorher festgestellt worden war (vgl. Dusenbury et al. 1997, Flannery 1998). Die meisten Programme arbeiteten präventiv, also bevor tatsächliches Gewaltverhalten auftritt, und zielten auf die Veränderung von Einstellungen zur Gewalt und/oder auf das Erlernen sozialer Kompetenzen. Entsprechend dieser Ziele der ersten Präventionsprogramme umfassten die Evaluationsdaten in erster Linie die Einschätzungen der Schüler(innen) und Lehrer(innen), die gerade das Programm durchlaufen hatten. Mit der Zeit wurden Interventionsprogramme entwickelt und durchgeführt, um tatsächliches schulisches Gewaltverhalten zu reduzieren. Keines der Programme konnte aber solide Daten über tatsächliche Veränderungen des Gewaltverhaltens bieten (vgl. Flannery 1998; Coben et al. 1994, 311). Der

Wunsch nach effektiven Gewaltpräventionen und –interventionen wird heute durch die Frage nach Kosten und Nutzen solcher Programme verschärft; finanzielle Unterstützung zur weiteren Anwendung solcher Programme wird von der Regierung nur für diejenigen Programme bewilligt, in denen empirisch nachgewiesen wurde, dass sie Verhaltensveränderungen bewirkt haben (vgl. Flannery 1998).

Wie in den Beispielen oben dokumentiert wurde, hat die Evaluation von Präventions- und Interventionsprogrammen sowohl *Erfolge als auch Misserfolge* zu verzeichnen. Samples und Aber berichten in ihrem umfassenden Überblick über Evaluationsstudien der 90er Jahre, dass die dort vorgelegten Ergebnisse überwiegend positiv ausfallen. Allerdings sollten die Daten mit Vorsicht betrachtet werden, denn es fehle häufig an der Verwendung wissenschaftlicher Kriterien und Methoden bei der Evaluation. Ein Problem vieler Evaluationen besteht darin, dass sie zumeist kurz nach Beendigung der Programme erfolgen (z.B. 3 bis 6 Monate nach dem Training), und damit nicht zu längeranhaltenden Verhaltensänderungen Auskunft geben können (vgl. Tolan und Guerra 1996). Es gibt nur sehr wenige Langzeitevaluationen.

Mehrere *Empfehlungen* werden in den vorhandenen Evaluationsstudien gegeben. Zum einen wird empfohlen, dass jedes Programm Evaluationsverfahren bereitstellen sollte, die die jeweilige Schule bzw. Schulbehörde anwenden kann, um den Grad ihres eigenen Erfolgs zu erfassen. Viele Informationen, die zu erheben insgesamt wenig Geld kostet, stehen den Schulen zur Verfügung. Genannt werden Selbstberichte von Schüler(innen), Lehrer(innen), Eltern und Schulleiter(innen) (vgl. Flannery 1998). Unabhängige Quellen wie Schulstatistiken über Häufigkeiten von Gewalthandlungen und Verletzungen während der Schulzeit oder von Vandalismus in der Schule sollten ebenfalls herangezogen werden (Dusenbury et al. 1997, 414). Zweitens wird empfohlen, dass Interventionsbemühungen nicht nur auf die Veränderung von Einstellungen und Verhalten der Schüler(innen) zielen, sondern auch auf die Veränderung schulischer Situationen (vgl. Tolan und Guerra 1996).

Die *wichtigsten Elemente nützlicher und erfolgreicher Präventionsprogramme* wurden durch eine umfangreiche Studie identifiziert (vgl. Dusenbury et al. 1997). Es wurde erstens festgestellt, dass ein umfassendes Programm, welches *soziale Kompetenzen* von Kindern und Jugendlichen in verschiedenen Situationen (in der Schule, zu Hause, in der Gemeinde) unterstützt, empfehlenswert ist. Sowohl Interventionen, die auf ganze Gruppen gerichtet sind (Curricula für alle Schüler(innen) einer Klasse, bzw. Leitlinien für die ganze Schule) als auch solche, die sich gezielt auf spezifische Situationen oder Probleme beziehen (z.B. Streitschlichtungsprogramme für Konfliktsituationen) sind nützlich. Interventionen sollten an die kulturelle und ethnische Zusammensetzung der jeweiligen Zielgruppe angepasst werden. Dabei werden auch solche Programme, die ethnische Identität unterstützen und stärken, empfohlen (vgl. Ascher 1991; Brener et al. 1999, 445; Dusenbury et al. 1997; Kachur 1996, 1732). Kulturelle Sensibilität gegenüber anderen ethnischen Gruppen sollte gefördert werden. Eine weitere Empfehlung betrifft den *optimalen Zeitpunkt* für den Beginn von Interventions- und Präventionsmaßnahmen. Altersgemäße Programme, die persönliche und soziale Kompetenzen fördern, sollen möglichst in der Vor- bzw. Grundschule begonnen und durch die ganze Schullaufbahn in

verstärkender Weise weitergeführt werden (vgl. Dusenbury et al. 1997). Dabei tragen *interaktive Lernmethoden* wie Gruppenarbeit, kooperatives Lernen, Diskussionen sowie Rollenspiele erheblich zu der Einübung prosozialer Verhaltensweisen bei.

5. Fazit

Aus den amerikanischen Erkenntnissen und Erfahrungen mit Präventionsmaßnahmen kann einiges für die deutsche Bildungsszene gewonnen werden. Es kann immer hilfreich und Zeit sparend sein, zu wissen, wie „die anderen“ versuchen, das Problem der Gewalt in der Schule zu lösen, welche Irrwege sie gegangen sind und insbesondere welche Maßnahmen und Programme sich als wirksam erwiesen haben. Die längerfristige Beschäftigung mit Präventionsprogrammen hat in den USA zudem vielfältige Bemühungen um die Evaluation solcher Programme angeregt. Obwohl solche Evaluationen noch in den Kinderschuhen stecken, bieten die Erfahrungen damit einige Hinweise auf bessere Designs und die Notwendigkeit, dabei genauere wissenschaftliche Standards zu beachten. Bisher gibt es in Deutschland sehr wenige Erfahrungen mit Evaluation von Präventionsprogrammen.

Bedenkt man die deutsche und die US-amerikanische Situation im Vergleich, so zeigen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in Forschungsaktivitäten und -befunden. Während in beiden Ländern die öffentliche Aufmerksamkeit bezüglich Gewalt an Schulen in den letzten Jahren stark zugenommen hat, muss man sowohl die unterschiedlichen Formen, die sie in Schulen annimmt, als auch die tatsächliche zahlenmäßige Verbreitung von Gewalt in beiden Ländern im Blick behalten. Die Zunahme in Gewalt in Schulen wurde in den USA bereits Mitte der 60er bis Anfang der 70er Jahre deutlich bemerkbar, in Deutschland erst Anfang der 90er Jahre¹². Davor wurde selten von schulischer Gewalt gesprochen.

Quantitativ liegen schulische Gewalthandlungen in den USA weit über denen in Deutschland. Das *Ausmaß*, das viele Formen von Gewalt (wie Diebstahl, Vandalismus, Körperverletzung durch Schlägereien usw.) in amerikanischen Schulen erreicht, ist in deutschen Schulen nicht bekannt. Während Gewalt in deutschen Schulen eher in Form von verbalen Angriffen auftritt, findet diese Form von Gewalt in amerikanischen Schulen in der Forschung wenig Aufmerksamkeit. Obgleich die Befürchtung in Deutschland wächst, dass die extremen Formen physischer Gewalt, die in amerikanischen Schulen ausgeübt werden, (insbesondere Tötungsdelikte), auch nach Deutschland „überschwappen“ könnten, ist die Wahrscheinlichkeit dafür eher gering. Hier ist ein wirksamer Schutz vor allem durch das allgemeine Waffenverbot in Deutschland gegeben.

Die *Einflüsse auf die Ausübung von Gewalt* in Schulen unterscheiden sich in beiden Ländern. Lediglich erwähnt werden die *Unterschiede* des jeweiligen kulturellen Kontexts, der geschichtlichen Traditionen, der sozialen und ethni-

12 Für einen ausführlicheren Vergleich der Diskussionen und Forschungen zu Gewalt in Schulen in den USA, Deutschland sowie in Skandinavien, siehe Klewin, Tillmann, Weingart 2001.

schen Zusammensetzung der Gesellschaft, und des sozialen Gefälles zwischen Arm und Reich in beiden Ländern. Obwohl die Forschungsbefunde in beiden Ländern zeigen, dass die Gewalthandlungen in der Schule mit der sozialen Ungleichheit in der Gesellschaft verknüpft sind, ist der Ausdruck von Gewalt nicht lediglich auf Schulen in ärmeren bzw. in sozioökonomisch benachteiligten Stadtteilen begrenzt. So finden sich in Deutschland deutliche Unterschiede in der Gewaltprävalenz eher in den hierarchisch angeordneten Schulformen, vor allem in Hauptschulen. In den USA dagegen, wo es ein gegliedertes Schulsystem nicht gibt, sieht es anders aus. Forschungsbefunde zeigen, dass nicht allein die sozioökonomische Situation einer Gemeinde dort, sondern auch deren ethnische Zusammensetzung, sich stark auf das Gewaltniveau in den Schulen auswirkt (vgl. Klewin, Tillmann, Weingart 2001, 20).

Trotz der Differenzen gibt es einige Gemeinsamkeiten in den Forschungsergebnissen. In beiden Ländern stimmen beispielsweise die Befunde zu Alter und Geschlecht der Jugendlichen überein, die in schulischen Gewaltsituationen involviert sind. Jungen sind in beiden Ländern zwei- bis viermal so häufig beteiligt wie Mädchen. Die meisten Gewalthandlungen in der Schule werden von 12 bis 15-Jährigen ausgeübt (vgl. Klewin, Tillmann, Weingart 2001; vgl. Kaufmann 1999). Dadurch weiß man, an welcher Altersgruppe und welchem Geschlecht gezielte Interventionsmaßnahmen orientiert werden sollten. In der Entwicklung umfangreicher altersgemäßer Präventions- und Interventionsprogramme haben die USA schon seit 15 Jahren viel Erfahrung. Es gibt dort viele Programme in Varianten sowohl für die Grundschule als auch für die Sekundarstufe. Generell ist die amerikanische Forschung zu der Empfehlung gekommen, dass man Präventionsmaßnahmen schon früh einführen sollte, nämlich in der Grundschule, um die Entstehung problematischer sozialen Verhaltensweisen und Gruppenbeziehungen vorzubeugen. Weniger geeignet für deutschen Schulen sind vermutlich die vielen Präventionsmaßnahmen, die sich auf technische und personelle Sicherheitsmaßnahmen für die „sichere Schule“ konzentrieren und die gegen die harten Gewaltformen gerichtet sind, die in amerikanischen aber nicht in deutschen Schulen ausgeprägt sind.

Vielleicht die wichtigste Botschaft, die aus dem Blick über den Zaun resultiert, liegt in der *Bedeutung eines guten schulischen Klimas* für die Gewaltprävention. Schulaktivitäten, die friedliche Normen und „Zero-Toleranz“ für Gewalt und Aggression ausdrücken, sollten angestrebt werden. Schließlich stellt eine Schule, die soziale Bindungen und das Engagement der Schüler(innen), ihrer Eltern und der Lehrkräfte fördert, die sich also aktiv um das Schulleben bemüht, den wichtigsten Beitrag zur Gewaltprävention dar.

Literatur

- Aber, J. Lawrence; Brown, Joshua L.; Chaudry, Nina; Jones, Stephanie M.; Samples, Faith: The Evaluation of the Resolving Conflict Creatively Program: An Overview. In: American Journal of Preventive Medicine, 12, 1996, 5, S. 82-90
- American Psychological Association: Violence and Youth. Psychology's Response. Vol. I: Summary Report of the American Psychological Association Commission on Violence and Youth. Washington, D.C., 1993
- Ascher, Carol: School Programs for African American Males. (ERIC CUE Digest No. 72), 1991. (Internet: www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed334340) (Stand: 12.7.00)

- Bai, Matt: High Noon in Gun Valley. In: Newsweek, March 27, 2000, S. 62-65
- Brener, Nancy B.; Simon, Thomas R.; Krug, Eienne G.; Lowry, Richard: Recent Trends in Violence-Related Behaviors among High School Students in the United States. In: Journal of the American Medical Association, 282, 1999, 5, S. 440-446
- Dahlberg, Linda L.: Youth Violence in the United States. Major Trends, Risk Factors, and Prevention Approaches. In: American Journal of Preventive Medicine, 14, 1998, 4, S. 259-272
- Devine, John: The School Massacres in the United States. In: Journal für Konflikt- und Gewaltforschung, Hg. vom Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld, 2, 2000, 1, S. 43-53
- Dichanz, Horst: Gewalt an den Schulen in USA. In: Die Deutsche Schule, 89, 1997, 2, S. 216-231
- Dusenbury, Linda; Falco, Mathea; Lake, Antonia; Brannigan, Rosalind; Bosworth, Kris: Nine Critical Elements of Promising Violence Prevention Programs. In: Journal of School Health, 67, 1997, 10, S. 409-414
- Elliott, Delbert; Hamburg, Beatrix A.; Williams, Kirk R. (Eds.): Violence in American Schools. New York: Cambridge University Press, 1998
- Flannery Daniel J. Improving School Violence Prevention Programs through Meaningful Evaluation. (ERIC/CUE Digest No. 135), 1998. (Internet: www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed417244.html) (Stand 3.02.00)
- Goldstein, Arnold P.; Conoley, Jane Close (Eds.): School Violence Intervention. A Practical Handbook. New York: Guilford Press, 1997
- Gronlund, Laurie: Understanding the National Goals. (ERIC Digests/ED358581), 1993. (Internet: <http://ericae.net/db> Stand 22.03.01)
- Grossmann, David C.; Neckerman, Holly J.; Koepsell, Thomas D.; Ping-Yu, Liu; Asher, Kenneth N.; Beland, Kathy; Frey, Karin; Rivara, Frederick P.: Effectiveness of a Violence Prevention Curriculum Among Children in Elementary School. In: JAMA, 277, 1997, 20, S. 1605-1611
- Hamburg, Margaret A. (1998): Youth Violence is a Public Health Concern. In: Elliott, Delbert; Hamburg, Beatrix A.; Williams, Kirk R. (Eds.). Violence in American Schools. New York: Cambridge University Press, S. 31-54
- Hawkins, J. David; Farrington, David P.; Catalano, Richard F.: Reducing Violence through the Schools. In: Elliott, Delbert; Hamburg, Beatrix A.; Williams, Kirk R. (Eds.). Violence in American Schools. New York: Cambridge University Press, 1998, S. 188-216
- Kachur, S. Patrick; Stennies, Gail M.; Powell, Kenneth E.; Modzeleski, William.: School-Associated Violent Deaths in the United States, 1992 to 1994. In: JAMA, 275, 1996, 22, S. 1729-1733
- Kaufman, P.; Chen, X.; Choy, S.P.; Ruddy, S.A.; Miller, A.K.; Chandler, K.A.; Chapman, C.D.; Rand, M.R.; Klaus, P.: Indicators of School Crime and Safety. U.S. Departments of Education and Justice, 1999, NCES 1999-057/NCJ-178906 Washington, D.C. (Internet <http://nces.ed.gov>)
- Kingery, Paul M.; Biafora, Frank A.; Zimmerman, Rich S.: Risk Factors for Violent Behaviors among Ethnically Diverse Urban Adolescents: Beyond Race/Ethnicity. In: School Psychology International, 17, 1996, S. 171-186
- Klewin, Gabriele; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weingart, Gail: Gewalt in der Schule. In: Heitmeyer, Wilhelm; Hagan, John (Hg.): Handbuch der Gewaltforschung/Handbook of Research on Violence. Opladen: Westdeutscher Verlag. Erscheint 2001
- Laub, John A.; Lauritzen, Janet L.: The Interdependence of School Violence with Neighborhood and Family Conditions. In: Elliott, Delbert S.; Hamburg, Beatrix A.; Williams, Kirk R. (Eds.): Violence in American Schools. New York: Cambridge University Press, 1998, S. 127-155
- Loeber, Rolf; Stouthamer-Loeber, Magda: Juvenile aggression at home and at school. In: Elliott, Delbert S.; Hamburg, Beatrix A.; Williams, Kirk R. (Eds.): Violence in American Schools. New York: Cambridge University Press, 1998, S. 55-93

- Mercy, James A.; Rosenberg, Mark L.: Preventing Firearm Violence in and around Schools. In: Elliott, Delbert S.; Hamburg, Beatrix A.; Williams, Kirk R. (Eds.): Violence in American Schools. New York: Cambridge University Press, 1998, S. 159-187
- Morrison, Gale M.; Furlong, Michael J.; Morrison, Richard L.: The Safe School: Moving beyond Crime Prevention to School Empowerment. In Goldstein, Arnold P.; Conoley, Jane Close (Eds.) School Violence Intervention. A Practical Handbook. New York: Guilford Press, 1997, S. 236-263
- Remboldt, Carole: Making Violence Unacceptable. In: Educational Leadership, 56, September 1998, 1, S. 32-36
- Samples, Faith; Aber, Larry. Evaluation of School-based Violence Prevention Programs. In: Elliott, Delbert S.; Hamburg, Beatrix A.; Williams, Kirk R. (Eds.): Violence in American Schools. New York: Cambridge University Press, 1998, S. 217-252
- Schwartz, Wendy. An Overview of Strategies to Reduce School Violence. (Eric Document Reproduction Service, No. 115), 1996. Internet: <http://eric-web.tc.columbia.edu/digests/dig115.html> (Stand: 6.3.2000)
- Simon, T.R.; Crosby, A.E.; Dahlberg, L.L.: Students who carry weapons to high school – Beyond routine activity theory. In: Journal of Adolescent Health, Vol. 24, 5. May 1999
- Stephens, Ronald D.: Safe School Planning. In: Elliott, Delbert S.; Hamburg, Beatrix A.; Williams, Kirk R. (Eds.): Violence in American Schools. New York: Cambridge University Press, 1998, S. 253-292
- Tillmann, Klaus-Jürgen; Holler-Nowitzki, Birgit; Holtappels, Heinz Günter; Meier, Ulrich; Popp, Ulrike. Schülergewalt als Schulproblem. Weinheim und München: Juventa Verlag, 1999.
- Tolan, P.H.; Guerra, N.G.: Progress and Prospects in Youth Violence-Prevention Evaluation. In: American Journal of Preventive Medicine, 12, 1996, 5, S. 129-131
- U.S. Departments of Education and Justice: Annual Report on School Safety. Washington, D.C., 1999 (Internet <http://nces.ed.gov>)
- Walker, Hill M.; Colvin, Geoff; Ramsey, Elizabeth: Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices. Albany, N.Y.: Brooks/Cole Publishing Co., 1995
- Zuckerman, Diana M.: Media Violence, Gun Control, and Public Policy. In: American Journal of Orthopsychiatry, 66, 1996, 3, S. 378-391

Gail Weingart, Dipl.-Psych., geb. 1941, Studium der Anglistik, Germanistik, Psychologie; Lehramt; mehrjährige Lehrerfahrung; zurzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld; Arbeitsbereiche: schulische Evaluation, Mitarbeit bei Forschungs- und Entwicklungsprojekten der Laborschule Bielefeld. Anschrift: Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Postfach 100 131, 33501 Bielefeld.
E-Mail: gail.weingart@uni-bielefeld.de