

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	II
Tabellenverzeichnis.....	III
1. Einleitung	1
2. Begriffsklärung.....	2
2.1. Aggression	3
2.2. Gewalt.....	4
2.3. Mobbing.....	4
3. Theoretischer Hintergrund	5
3.1. Erscheinungsformen von aggressivem Verhalten in Schulen	5
3.2. Erklärungsansätze für Aggression und Gewalt	6
3.2.1. Psychologische Ansätze	6
3.2.2. Soziologische Ansätze.....	12
3.2.3. Integrative Ansätze.....	16
3.3. Empirische Ergebnisse zu Ausmaß und Ursachen von Aggression und Gewalt an Schulen und ihre Relevanz für die Gewaltprävention.....	18
4. Schulische Gewaltprävention.....	23
4.1. Der Präventionsbegriff	24
4.2. Gewaltprävention in Grundschulen.....	25
4.2.1. Schülerzentrierte Präventionsprogramme	25
4.2.2. Lehrerzentrierte Präventionsprogramme.....	42
4.2.3. Schulumfassende Programme gegen Mobbing	51
4.3. Möglichkeiten und Grenzen von Präventionsprogrammen im schulischen Kontext	56
5. Schlussbetrachtung.....	64
Glossar.....	IV
Quellenverzeichnis	VI

Abkürzungsverzeichnis

Aufl.	Auflage
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
d.h.	das heißt
et al.	et alii (und andere)
etc.	et cetera
engl.	englisch
f.	folgende
ff.	fortfolgende
ggf.	gegebenenfalls
Hrsg.	Herausgeber
i.d.R.	in der Regel
Kap.	Kapitel
lat.	lateinisch
Min.	Minute
o.J.	ohne Jahr
S.	Seite
sog.	sogenannt
u.a.	und andere
u.ä.	und ähnlich
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
zit.n.	zitiert nach

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick über die Präventionsprogramme; Ziele, Inhalte, Methoden 55

1. Einleitung

Immer wieder berichten allgemeine Medien von der alltäglichen Gewaltsituation an deutschen Schulen. Der Amoklauf am Gutenberg-Gymnasium in Erfurt¹ oder an der Albertville-Realschule in Winnenden² sind zwei extreme Einzelfälle, die für große Aufmerksamkeit in der Gesellschaft gesorgt haben. Generell werden Schülerinnen und Schüler in den Medien als immer brutaler und gewaltbereiter dargestellt, wobei der Eindruck erweckt wird, dass der jeweilige Vorfall allgemeingültig an deutschen Schulen sei (Hacker 2010, S. 1). Auch wenn schwere Gewalttaten bisher eine Ausnahme geblieben sind, stellt aggressives Verhalten von Schülerinnen und Schülern und vor allem Mobbing bereits in Grundschulen ein Alltagsproblem dar. Auffälliges Sozial-, Lern- und Arbeitsverhalten einzelner Kinder stört maßgeblich den Unterrichtsverlauf und kann das soziale Klima einer ganzen Schule belasten. Auch für die auffälligen Schülerinnen und Schüler selbst können die Folgen fatal sein, da aggressives Verhalten ein Entwicklungsrisiko darstellt (Büchner, Cornel und Fischer, 2018, S. 9).

Durch eine erhöhte Sensibilisierung der Gesellschaft für Gewaltvorkommnisse an Schulen wurde die schulische Gewaltforschung seit Anfang der 1990er Jahre intensiviert. Während anfänglich vorwiegend quantitative Untersuchungen zu Gewaltformen durchgeführt wurden, wurde der Fokus in den folgenden Jahren zunehmend auf beeinflussende Faktoren wie die Schulform, Alters- und Geschlechtsunterschiede, Täter- und Opfereigenschaften sowie inner- und außerschulische Ursachen und Einflüsse gesetzt. Basierend auf diesen Befunden entwickelte sich die Präventionsforschung im Kontext von schulischen Präventionsprogrammen (Schubarth, Niproschke und Wachs 2015, S. 5 f.).

Es ist wichtig, Probleme frühzeitig anzugehen, um negativen kindlichen Entwicklungen vorzubeugen. Gerade durch die vielfältigen Anforderungen, denen die Kinder mit der Einschulung ausgesetzt sind (z.B. Leistungsanforderungen, Interaktion mit Gleichaltrigen, Klassendisziplin) und deren Bewältigung für sie eine große Herausforderung darstellt, erscheint der frühe Einsatz von Präventionsmaßnahmen plausibel (Walper, 2004, S. 9). Heute gibt es eine Vielzahl von schulischen Strategien und Programmen zur Gewaltprävention. Die geeignete Strategie muss daher umso sorgfältiger ausgewählt werden. Der Erfolg

¹Am 26. April 2002 erschoss ein von der Schule verwiesener Schüler 16 Menschen und sich selbst. Dies war der erste Amoklauf an einer deutschen Schule. Online unter: <https://www.mdr.de/thueringen/mitte-west-thueringen/erfurt/gedenken-gutenberg-gymnasium-100.html> (Zugriff: 26.04.2019).

²Am 11. März 2009 erschoss ein ehemaliger Schüler insgesamt 15 Menschen und sich selbst. Online unter: <https://www.swr.de/swraktuell/10jahrewinnenden/Der-Amoklauf-Winnenden-10-Jahre-danach-Rueckblick-Der-Amoklauf-von-Winnenden,winnenden-rueckblick-der-amoklauf-100.html> (Zugriff: 26.04.2019).

eines Präventionsprogrammes ist wiederum von diversen Faktoren abhängig, die mit Hilfe der Wirksamkeitsforschung bereits identifiziert werden konnten (Schubarth & Melzer, 2015, S. 403).

Die Fragestellung dieser Arbeit lautet: Inwiefern ist es möglich, durch präventive Maßnahmen im schulischen Rahmen eine Vorbeugung bzw. Minderung aggressiven und gewalttätigen Verhaltens bei Kindern zu erreichen? Das Ziel der Arbeit ist es, Möglichkeiten der effektiven Gewaltprävention aufzuzeigen und darzustellen, auf welche Art und Weise präventive Maßnahmen wirken können.

Im Folgenden werden zunächst die Begriffe Aggression, Gewalt und Mobbing erläutert und gegeneinander abgegrenzt. Im darauffolgenden theoretischen Teil der Arbeit werden die Erscheinungsformen von aggressivem Verhalten in Schulen dargestellt. Darauf folgt eine Vorstellung ausgewählter psychologischer, soziologischer und integrativer Erklärungsansätze für die Entstehung von Aggression und Gewalt, um die möglichen Ursachen für die Problematik zu beleuchten. In diesem Abschnitt werden auch Folgerungen für die Gewaltprävention gemacht, d.h. Erwartungen an die schulischen Präventionsmaßnahmen aufgestellt. Die Darstellung von empirischen Ergebnissen zu Ausmaß und Ursachen von Aggression und Gewalt sowie ihre Relevanz für die Gewaltprävention soll ein Bild über die aktuelle Situation an Schulen vermitteln. Im darauffolgenden Kapitel geht es um schulische Gewaltprävention. Nach einer Klärung des Präventionsbegriffes werden ausgewählte schülerzentrierte Präventionsprogramme für Grundschulen, Programme für Lehrkräfte sowie ein schulumfassendes Anti-Mobbing-Programm vorgestellt. Anhand von Evaluationsstudien wird im Anschluss die Wirkweise der Programme erläutert. In der Schlussbetrachtung werden schließlich zentrale Aussagen der Arbeit wiedergegeben und Erkenntnisse diskutiert, um die Fragestellung abschließend beantworten zu können. Zudem werden eigene Folgerungen dargestellt sowie ein Bezug zur Pädagogik hergestellt.

2. Begriffsklärung

Aggression und Gewalt sind sehr weitreichende Begriffe, die sowohl in der Gesellschaft als auch in den Medien und in der wissenschaftlichen Literatur unterschiedlich definiert und verwendet werden. Ein Problem für die klare und abgrenzende Definition beider Begriffe entsteht vor allem durch die unterschiedlichen sozialen Bewertungen, da es keine einheitliche Auffassung darüber gibt, welches Verhalten bereits als aggressiv oder gewalttätig einzustufen ist. Vielmehr ist die Bewertung aggressiven und gewalttätigen Verhaltens

vom (kulturellen) Kontext abhängig. Den Zusammenhang von Aggression und Gewalt betreffend, ist die gängige wissenschaftliche Meinung, dass Gewalt eine Teilmenge von Aggression ist (Hochmuth & Pickel 2009, S. 6). Dieses Begriffsverständnis liegt auch dieser Arbeit zugrunde. Im Folgenden werden die Begriffe Aggression, Gewalt und Mobbing (als ein besonders schulrelevantes Gewaltphänomen) erklärt und anhand ihrer spezifischen Merkmale voneinander abgegrenzt.

2.1. Aggression

In der wissenschaftlichen Literatur besteht „weitgehend Konsens darüber, dass sich *Aggression* auf spezifische, zielgerichtete Verhaltensweisen zur Schädigung anderer Personen bezieht“ (Schubarth, 2013, S. 16). Wichtig ist die Unterscheidung zu dem Begriff *Aggressivität*: Während sich der Begriff Aggression auf das Verhalten bzw. die konkrete schädigende Handlung eines Menschen bezieht, ist unter Aggressivität die individuelle Neigung eines Menschen zu aggressivem Verhalten in schädigender Absicht zu verstehen (Hochmuth & Pickel, 2009, S. 7). Im erweiterten Sinne werden unter Aggression auch Haltungen, Einstellungen oder Emotionen gegenüber Menschen, Tieren, Dingen oder Einrichtungen verstanden, hinter denen die Motivation zur Beherrschung, Schädigung oder Vernichtung dieser steht (Strauß, 2012, S. 16). Da sich Aggressionen in der Kindheit festigen und sich kontinuierlich bis ins Erwachsenenalter fortsetzen können, gilt aggressives Verhalten als eine sehr stabile Form auffälligen Sozialverhaltens. Grundsätzlich führt aggressives Verhalten zu einer verringerten Fähigkeit, Probleme konfliktfrei lösen zu können und damit zu einer Verhaltenseinschränkung (Petermann, Jugert, Rehder, Tänzer und Verbeek, 1999, S. 12 f.).

In der Psychologie wird aggressives Verhalten vor allem auf das Fehlen von sozialen Kompetenzen zurückgeführt. Denn soziale Kompetenzen sind eine wichtige Voraussetzung für prosoziales Verhalten und dienen quasi als Schutzfaktoren gegenüber Verhaltensauffälligkeiten (Büchner et al. 2018, S. 13). Dabei stellt soziale Kompetenz keine singuläre Fähigkeit dar, sondern setzt sich aus verschiedenen Teilkompetenzen zusammen. Dazu gehören u.a. die Fähigkeit zur Bildung positiver Peerbeziehungen und Perspektivenübernahme, die Fähigkeit, Gespräche zu initiieren und Freundschaften zu schließen, Ärgerkontrolle, schulische Anpassungs- und Leistungsfähigkeit, Anerkennung sozialer Regeln, Konfliktlösefähigkeit und Kenntnis von Problemlösestrategien sowie das angemess-

sene Reagieren auf konstruktive Kritik (Büchner et al., 2018, S. 13; Fingerle & Röder, 2017, S. 328).

2.2. Gewalt

Unter *Gewalt* werden massive Formen aggressiven Verhaltens in einer sozialen Beziehung verstanden. Entscheidend für den Gewaltbegriff ist, dass der sozialen Beziehung von Täter und Opfer ein körperliches oder psychisches Machtgefälle zugrunde liegt (Robert Koch-Institut & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2008, S. 27). Gemeinsames und zentrales Kriterium von Aggression und Gewalt ist die absichtsvolle Schädigung von Menschen durch Menschen. Gewalt im engeren Sinne beschränkt sich auf die zielgerichtete, direkte physische Schädigung. Im weiteren Sinne umfasst der Gewaltbegriff auch die psychische Gewalt (Melzer, Schubarth und Ehninger, 2011, S. 44).

In der öffentlichen Diskussion über aggressive Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler kann beobachtet werden, dass der Gewaltbegriff wegen seiner Anschaulichkeit den Begriff der Aggression zunehmend verdrängt oder gar ersetzt (Schubarth 2013, S. 16 f.). So wird im schulischen Kontext unter Gewalt „das gesamte Spektrum von Tätigkeiten und Handlungen, die physische und psychische Schmerzen oder Verletzungen bei den im Bereich der Schule handelnden Personen zur Folge haben oder die auf die Beschädigung von Gegenständen im schulischen Raum gerichtet sind“ (Hurrelmann 1990, S. 365; zit.n. Hochmuth & Pickel 2009, S. 10), zusammengefasst. Diese Definition von Gewalt im schulischen Kontext schließt damit auch den Begriff der Aggression mit ein.

2.3. Mobbing

Mobbing (im internationalen Sprachgebrauch: Bullying) wird nach Olweus (1996) wie folgt definiert: Ein Schüler oder eine Schülerin ist „Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist“ (S. 22). Eine negative Handlung liegt dann vor, wenn jemand einer anderen Person absichtlich Verletzungen oder Unannehmlichkeiten zufügt. Diese können verbal (z.B. Drohen, Spotten, Hänkeln, Beschimpfen), physisch (z.B. Schlagen, Stoßen, Treten, Kneifen, Festhalten) oder auch ohne Worte und Körperkontakt (z.B. Fratzenschneiden, schmutzige Gesten, jemanden ausschließen) erfolgen (Olweus 1996, S. 22 f.). Mobbing gilt in der wissenschaftlichen Literatur einheitlich als eine spezifische Form von Aggression und Gewalt mit folgenden Merkmalen:

Mobbing ist eine zielgerichtete Schädigungshandlung, die wiederholt und über eine längere Zeit erfolgt. Durch ein Ungleichgewicht der Kräfte ist zudem das Opfer nicht in der Lage, alleine aus der Mobbingsituation herauszukommen (Schubarth, 2013, S. 18).

Der Zusammenhang der Begriffe Aggression, Gewalt und Mobbing kann zusammenfassend wie folgt dargestellt werden: Aggression ist der Oberbegriff für Gewalt und Mobbing. Von Gewalt wird immer dann gesprochen, wenn ein „*asymmetrisches Kräfteverhältnis*“ (Olweus, 1996, S. 23) sowie eine Hilflosigkeit des Opfers vorliegt. Mobbing ist immer auch eine Aggressions- und Gewalthandlung. Umgekehrt sind aggressive Verhaltensweisen und Gewalthandlungen nicht immer auch Mobbing (Schubarth, 2013, S. 18).

3. Theoretischer Hintergrund

3.1. Erscheinungsformen von aggressivem Verhalten in Schulen

Bei *aggressivem Verhalten* kann zwischen direktem bzw. offenem aggressivem Verhalten, z.B. Schläge oder Beschimpfungen, und indirektem bzw. relationalem aggressivem Verhalten, z.B. der Ausschluss aus einer Gruppe, unterschieden werden (Hartmann et al., 2017, S. 330).

Schulische Gewaltphänomene werden grundsätzlich in individuelle bzw. personale sowie institutionelle Gewaltformen unterschieden. *Individuelle bzw. personale Gewalt* beruht auf physischen und psychischen Gewalttaten, die ein Mensch einer anderen Person zufügt (Hochmuth & Pickel 2009, S. 13). Die *physische Gewalt* geht mit einer Schädigung oder Verletzung von Personen durch den Einsatz von körperlicher Kraft einher. *Psychische Gewalt* hingegen erfolgt ohne Körperkontakt und liegt vor, wenn andere beispielsweise durch Ablehnung, Abwertung, seelisches Quälen oder emotionales Erpressen geschädigt oder verletzt werden. Hinsichtlich der Art und Weise wird psychische Gewalt weiter unterschieden in verbale (z.B. beleidigende und erniedrigende Worte), nonverbale (z.B. Gesten und Mimik) und indirekte (z.B. Gerüchte, Ausschließen) psychische Gewalt (Schubarth, 2019, S. 38).

Durch moderne Kommunikationsmedien wie Handys, E-Mails und Chatforen haben sich in den letzten Jahren neue Formen psychischer Gewalt entwickelt. Für den schulischen Kontext (kaum aber für Grundschulen) sind vor allem Cyberbullying und Happy Slapping relevant (Schubarth 2019, S. 38 f.). *Cyberbullying* ist als indirektes Mobbing unter Ver-

wendung von elektronischen Kommunikationsmitteln zu verstehen (Keller 2011, S. 10). Die Verwendung von elektronischen Kommunikationsmitteln kann für das Opfer noch gravierendere Folgen als beim direkten Mobbing haben, da Cyberbullying rund um die Uhr stattfinden kann und sich die verletzenden und oftmals menschenverachtenden Inhalte innerhalb von wenigen Minuten weltweit verbreiten und von einer unüberschaubaren Menschenmenge eingesehen werden können (Retzlaff, 2012, S. 223). *Happy Slapping* (engl. lustiges Schlagen) bezeichnet das Filmen des Opfers während eines Angriffs und das anschließende Verbreiten der Gewalttat per Handy bzw. in sozialen Medien (Keller 2011, S. 11).

Weitere Formen von individueller Gewalt sind *Vandalismus* (Beschädigung und Zerstörung von Gegenständen), *schwere Gewalt* durch Benutzung von Waffen, *fremdenfeindliche Gewalt* gegen bestimmte Herkunftsgruppen sowie *geschlechterfeindliche bzw. sexuelle Gewalt* (Schubarth 2019, S. 38 f.).

Bei der *institutionellen Gewalt* im schulischen Kontext handelt es sich nicht um eine konkrete Gewalttat zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Gruppen von Schülern, sondern um eine indirekte Art von Gewalt, die vom System bzw. von der Institution Schule ausgeht (Schubarth 2019, S. 39). Es stellt zwar ein schulrelevantes Problem dar, ist aber keine von Schülern ausgehende Gewalt und wird daher im Folgenden nicht berücksichtigt.

3.2. Erklärungsansätze für Aggression und Gewalt

In diesem Abschnitt werden ausgewählte Erklärungsansätze für Aggression und Gewalt in ihren Grundzügen dargestellt und ihre Relevanz für die Gewaltprävention erläutert. Grundsätzlich wird in der wissenschaftlichen Literatur zwischen psychologischen, soziologischen und integrativen Erklärungsansätzen unterschieden. Neben den traditionellen psychologischen und soziologischen Erklärungsmodellen werden im Folgenden exemplarisch auch neuere Ansätze vorgestellt, die einen direkten Bezug zum Thema Aggression und Gewalt im schulischen Kontext haben.

3.2.1. Psychologische Ansätze

Bei den psychologischen Erklärungsansätzen stehen die psychischen Dispositionen und die inneren Vorgänge einer Person sowie ihre Gefühle und Bedürfnisse im Vordergrund. Traditionell dient in der Psychologie der Begriff der *Aggression* als Leitbegriff. Die zent-

rale Aussage ist, dass Aggressionen auf aggressiven Gefühlen und Bedürfnissen im Inneren eines Menschen beruhen. Die gängigsten Theorien zur Erklärung von Aggression sind die *Triebtheorie*, die *Frustrationstheorie* und die *Lerntheorie* (Melzer, Schubarth und Ehninger, 2011, S. 55). Weitere populäre Ansätze sind der *entwicklungspsychologische Ansatz* sowie der *schulbezogene psychoanalytische Ansatz*.

Triebtheorien

Die bekanntesten Vertreter der *Triebtheorien* sind Sigmund Freud (orthodoxe Psychoanalyse) und Konrad Lorenz (vergleichende Verhaltensforschung). Grundannahme der Triebtheorien ist, dass durch eine angeborene Quelle im Organismus fortwährend aggressive Impulse produziert werden. Damit diese Impulse nicht zu seelischen Störungen führen, müssen sie sich im Verhalten ausdrücken können. Während Freud diesen Trieb als auf Selbstvernichtung gerichteten Todestrieb versteht, geht Lorenz von einem Kampftrieb aus, der auf die Artgenossen gerichtet ist. Aggressivität ist also nach Lorenz eine angeborene und biologisch verankerte Verhaltensdisposition (Melzer et al., 2011, S. 56). Übertragen auf das aggressive Verhalten der Kinder in Schulen bedeutet dies, dass die Kinder lediglich nach ihren Instinkten handeln. Andere mögliche Faktoren für Aggressionen (z.B. Schmerzen) werden also völlig ausgeblendet, was wiederum Zweifel an der Erklärungskraft dieser Theorie an (schulischer) Aggression aufkommen lässt (Hochmuth & Pickel, 2009, S. 57). Auch die Annahme der angeborenen Quelle der aggressiven Impulse konnte bisher nicht empirisch belegt werden (Arabatzidou, 2013, S. 29).

Trotz dieser Kritik muss betont werden, dass diese Theorie gerade für die kindliche Aggressivität eine gewisse Erklärungskraft besitzt. Die Triebtheorie lässt kindliches Tobe- und Probierverhalten gerade unter Jungen unter einem anderen Blickwinkel erscheinen (Melzer et al., 2011, S. 57). So lassen sich emotionale Spannungszustände, Aktivitäts- und Bewegungsbedürfnisse sowie Abenteuerdrang und Risikobereitschaft als Bestandteile der kindlichen Natur bewerten. Für die pädagogische und präventive Arbeit lässt sich daraus folgern, dass besonders in der Grundschule den Kindern die Möglichkeit gegeben werden sollte, Spannungszustände bzw. Bedürfnisse spielerisch in Form von sozialen, kulturellen und sportlichen Aktivitäten abzubauen bzw. zu befriedigen (Arabatzidou, 2013, S. 30).

Frustrationstheorie

Nach der *Frustrationstheorie* nach John Dollard u.a. ist Aggression ein nicht angeborener Trieb, den der Mensch erst als Reaktion auf Frustration erwirbt (Hochmuth & Pickel, 2009, S. 58). Die ursprüngliche Hypothese ist, dass auf jede Frustration Aggression folgt und umgekehrt jedes aggressive Verhalten seinen Ursprung in einer Frustration hat. Da diese Theorie nicht reichte, um alle Formen von Aggression zu erklären (z.B. aggressives Verhalten als Reaktion auf Schmerzreize), wurde sie um folgende Aspekte ergänzt: Frustration kann zu verschiedenen Reaktionen führen, wobei eine von diesen Aggression sein kann. Frustrationen erhöhen zudem die Wahrscheinlichkeit für aggressive Verhaltensweisen. Dabei wird vermutet, dass Menschen mit häufigem und zeitüberdauerndem aggressivem Verhalten eine niedrige Frustrationstoleranz haben (Strauß, 2012, S. 20). In diesem Sinne können Aggressionen von Kindern und Jugendlichen verstanden werden „als eine zielgerichtete Antwort auf eine vermeintliche Provokation, der eine subjektiv wahrgenommene Kränkung, Beleidigung, Demütigung oder irgendein Ärger vorausgegangen ist ...“ (Melzer et al., 2011, S. 58).

Bei der Erklärung von Aggression und Gewalt an Schulen kommt der Frustrationstheorie ein hoher Stellenwert zu, da in der Aggressionsforschung die Schule als eine der Hauptquellen für Frustrationen von Kindern und Jugendlichen gilt. Anhand dieser Theorie können zwei zentrale pädagogische Handlungsmöglichkeiten abgeleitet werden: Einerseits sollten Lehr- und Fachkräfte die individuelle Frustrationsschwelle der Schülerinnen und Schüler beachten, andererseits sollte den Schülerinnen und Schülern ein adäquater Umgang mit frustrierenden Situationen vermittelt werden. Konkret sollten schulische Misserfolge, persönliche Herabsetzungen und Demütigungen möglichst vermieden und im Gegenzug dazu Erfolge und Anerkennung gefördert werden. Durch Verbalisierung von Konflikten sowie durch rationale Begründung von Aussagen, Anweisungen oder Bewertungen durch Lehrkräfte und Pädagogen können Schülerinnen und Schüler lernen, frustrierende Situationen anders zu bewerten, bei Konflikten konstruktive Lösungen zu suchen oder Gefühle von Ärger und Wut mitzuteilen statt auszuagieren (Melzer et al., 2001, S. 58 f.).

Lerntheorien

Der bekannteste Vertreter der *Lerntheorien* ist Albert Bandura. Nach den lerntheoretischen Ansätzen beruht aggressives Verhalten, so wie andere soziale Verhaltensweisen auch, auf Lernprozessen. Für die Erklärung von Aggression bedarf es also keines spezifischen Faktors wie dem Trieb oder der Frustrationen (Nolting, 2007, S. 83). Unter *Lernen*

werden dabei Veränderungen personaler Dispositionen (z.B. Wissen, Fertigkeiten, Gewohnheiten, Einstellungen etc.) verstanden, die aufgrund bisheriger Erfahrungen entstanden sind (Arabatzidou, 2013, S. 34). Für die Entstehung von Aggression sind vor allem drei Typen des Lernens von Bedeutung:

Beim *Lernen am Modell* geht es um den Erwerb neuer Verhaltensweisen durch Beobachtung und Nachahmung (Strauß, 2012, S. 21). Die Wahrscheinlichkeit für das Nachahmen eines Verhaltens ist relativ hoch, wenn das Modell erfolgreich ist, wenn es Macht ausstrahlt oder wenn die Handlung als moralisch gerechtfertigt dargestellt wird. Auch eine positive Beziehung zwischen Beobachter und Modell begünstigt eine Nachahmung des Verhaltens. Die wichtigsten Vorbilder sind in der Regel die eigenen Eltern oder Personen aus dem Freundes- und Bekanntenkreis sowie die über die Massenmedien vermittelten Modelle (Schubarth, 2019, S. 44).

Das *Lernen am Erfolg bzw. Misserfolg* resultiert aus den Konsequenzen von aggressivem Verhalten. Aggressives Verhalten wird immer dann als erfolgreich interpretiert, wenn darauf eine positive Konsequenz folgt, wenn damit eine negative Situation beendet wird oder wenn negative Konsequenzen unterbleiben (Strauß, 2012, S. 21). Wichtige Aggressionserfolge, die mit großer Wahrscheinlichkeit zur Wiederholung des Verhaltens führen, sind z.B. Durchsetzung und das Gefühl des Gewinnens, Beachtung und Anerkennung, Spannungsreduktion sowie Abwehr und Selbstschutz. Bei Erfolglosigkeit des aggressiven Verhaltens oder bei negativen Konsequenzen sinkt dagegen die Wahrscheinlichkeit einer Wiederholung (Schubarth, 2019, S. 44).

Beim *kognitiven Lernen* steht der Erwerb von Wissen über aggressionsrelevante Begriffe, wie z.B. Waffe, Hass, Feind, Freund, Strafe muss sein etc. sowie Einstellungen und Handlungsweisen im Vordergrund (Nolting, 2007, S. 101 f.). Sowohl die Wahrnehmung und Interpretation von Dingen als auch die entsprechenden Handlungsmuster werden von diesem Wissen beeinflusst und führen dann zu mehr oder weniger aggressiven Verhaltensweisen (Schubarth, 2019, S. 44).

Die wichtige Kernaussage der Lerntheorien ist also, dass aggressives Verhalten nicht nur ein individuelles, sondern auch ein sozial und gesellschaftlich bedingtes Problem ist. Die Lerntheorien sind für das Thema aggressives Verhalten an Schulen besonders relevant, da in Schulen ein vielfältiges Modellangebot für aggressives Verhalten vorzufinden ist. Insbesondere Schülerinnen und Schüler untereinander bieten sich die besten Lernmodelle. Auch die Lehrkräfte können mehr oder weniger bewusst Aggressivität verstärken, z.B.

durch das Schweigen und Wegschauen bei aggressiven Handlungen oder wenn sie eine Schülerin oder einen Schüler verbal verletzen, herabsetzen oder ungerecht behandeln. Auch Strafen können eine (negative) Bekräftigung darstellen, da Schülerinnen und Schüler durch sie i.d.R. Beachtung und Anerkennung erhalten. Eine Verminderung aggressiven Verhaltens kann demzufolge durch Veränderung der Modelle sowie durch differentielle Verstärkung, d.h. Nichtbeachtung aggressiven Verhaltens und Zuwendung bei erwünschtem Verhalten erreicht werden. Zudem verdeutlichen die Lerntheorien, dass den Kindern und Jugendlichen durch Erziehung, Training und prosoziale Modelle relativ einfach alternative, nicht-aggressive und prosoziale Denk- und Verhaltensweisen systematisch beigebracht werden können (Schubarth, 2000, S. 19 f.).

Entwicklungspsychologische Ansätze

Die Grundannahme *entwicklungspsychologischer Erklärungsmodelle* ist, dass der Erwerb prosozialen Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters abhängig ist von kognitiven und psychosozialen Entwicklungsbesonderheiten. Entwicklungspsychologische Ansätze geben Auskunft darüber, inwieweit Kinder und Jugendliche „die soziale Dimension einer Handlung erkennen können und sich zur Aufrechterhaltung ihrer Ich-Identität für prosoziales Handeln entscheiden“ (Schubarth, 2019, S. 46). Die Bereitschaft und Fähigkeit zur sozialen Perspektivübernahme ist dabei maßgebend für die Auswahl von Handlungsalternativen. Schulen sollten also Aggressionen von Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang ihres gesamten Entwicklungs- und Identitätsbildungsprozesses betrachten und entsprechend bewerten. Prosoziales Verhalten kann die Schule durch ein emotional zugewandtes Erziehungsverhalten fördern, bei dem das Kind oder der Jugendliche die Erfahrung macht, dass seine eigenen Emotionen aber auch die anderer Menschen akzeptiert werden (Schubarth, 2019, S. 46).

Für die Prävention von Aggressionen lässt sich ableiten, dass der Erwerb sozialer und kognitiver Kompetenzen (z.B. Einsicht in die Notwendigkeit von Regeln, Akzeptanz und Mitteilung eigener Gefühle, Selbstreflexion, Perspektivübernahme und Konfliktlösung etc.) in der Phase der Identitätsbildung sehr wichtig ist, damit Kinder bereits frühzeitig einen reflektierten und sozial verantwortlichen Umgang mit den eigenen Aggressionen erlernen können. Die Erkenntnisse der entwicklungspsychologischen Ansätze spiegeln sich vor allem in prosozialen Trainingsprogrammen wieder (z.B. Petermann & Petermann 1995, Seiffge-Krenke 1995) (Niklowitz, o.J., S. 40 f.), bei denen Aggressionshemmungen

und die Förderung prosozialen Verhaltens im Vordergrund stehen. Auch die Methode der Konfrontation, bei der unterschiedliche Sichtweisen gefördert und Einschränkungen der eigenen Perspektive verdeutlicht werden, sind Erfolg versprechende Methoden in der Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen (Schubarth, 2019, S. 46 f.).

Schulbezogener psychoanalytischer Ansatz

Die Kernaussage des *schulbezogenen psychoanalytischen Erklärungsansatzes* von Helsper ist, dass Gewalt bei Kindern und Jugendlichen als Reaktion auf fehlende schulische Anerkennungsverhältnisse entsteht. Demnach gerät das Selbst der Schülerinnen und Schüler durch soziale Anerkennungsverweigerung unter Druck und wird entstrukturiert, was wiederum zu Selbstkrisen und ggf. zu Gewalthandlungen führt. Helsper führt dies vor allem auf eine zu starke Fokussierung der Institution Schule auf schulische Leistungen und Nichtbeachtung der Persönlichkeiten der Kinder sowie auf eine starke emotionale Distanzierung der Lehrkräfte zu den Kindern zurück, wodurch ein wesentlicher Teil der Heranwachsenden sozial missachtet und entwertet wird. Durch fehlende Anerkennung sei die physische und psychische Integrität bedroht, woraus negative und (selbst-)destruktive Gefühle wie Sozialangst, Scham, Wut, Neid usw. resultieren würden. Damit Kinder und Jugendliche ein stabiles Selbst bzw. eine stabile Ich-Identität entwickeln können, bedarf es also an Schulen gelingender Formen sozialer Anerkennung, wodurch Erfahrungen wie Ausschluss, Demütigungen, Entwürdigungen und Scham möglichst ausgeschlossen werden (Helsper 1995, S. 142 ff.).

Für die Gewaltprävention impliziert dies, dass dem Sozialen innerhalb der Schule eine weitaus größere Beachtung geschenkt werden muss. Lehrkräfte sollten vielmehr Interesse an der Person und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zeigen, um ihr Selbstvertrauen zu fördern. Helsper spricht in diesem Zusammenhang von der „Integration des Selbst“ in die Institution Schule. Des Weiteren sollte den Kindern Offenheit gegenüber Vielfalt und Divergenz vermittelt werden, um ihre Fähigkeit zur Selbst- und Fremddachtung zu stärken. Kommunikation und Partizipation aller Beteiligten am Schulalltag und insbesondere die Willensbildung der Schülerinnen und Schüler sollten gefördert werden, indem sie an Entscheidungsprozessen beteiligt werden. Es sollte eine „moralische Atmosphäre“ geschaffen werden, in der die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit einer gleichberechtigten Einflussnahme und Selbstbestimmung bekommen (Helsper 1995, S. 144 f.).

3.2.2. Soziologische Ansätze

Bei den soziologischen Theorien stehen die sozialen Bedingungen und Rollen der Akteure, z.B. in der Familie, in der Schule oder in der Freizeit, im Mittelpunkt. Die Ursachen für Aggressionen werden also weniger in den individuellen, sondern mehr in den gesellschaftlichen bzw. sozialen Bedingungen gesucht. Anders als in der Psychologie fungiert in der soziologischen Tradition der Begriff des *abweichenden Verhaltens* als Leitbegriff. Zunehmend wird hier aber auch der Gewaltbegriff verwendet (Melzer et al., 2011, S. 5). Aus der Reihe der klassischen Ansätze werden im Folgenden exemplarisch die *Anomietheorie* und die *Theorie des differentiellen Lernens* dargestellt. Zu den relativ neuen Ansätzen, die besonders unter dem Blickwinkel gewaltpräventiven Handelns große Resonanz gefunden haben, gehören die *Individualisierungstheorie* und der *schulbezogene Anomieansatz*.

Anomietheorie

Der Begriff der *Anomie* wurde vom Soziologen Emile Durkheim erstmals 1893 eingeführt und kann als Norm- oder Regellosigkeit verstanden werden. In der Soziologie beschreibt dieser Begriff die Folgen von gesellschaftlichen Umbrüchen und sozialen Krisen, weswegen die bestehenden gesellschaftlichen Normen und Werte an Bedeutung verlieren und beim Individuum zu Anomie führen, das sich wiederum u.a. in erhöhter Kriminalität widerspiegeln kann. In späteren Jahren wurde der Begriff der Anomie durch Robert K. Merton erweitert. Er beschreibt Anomie als Folge einer Diskrepanz von gesellschaftlichen Zielen und dem Zugang zu den dafür notwendigen Mitteln (Strauß, 2012, S. 22). Die *Anomietheorie* erklärt also abweichendes Verhalten durch soziale Faktoren. Es verdeutlicht damit den engen Zusammenhang zwischen sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten einerseits und den Aggressionen von Kindern und Jugendlichen andererseits (Melzer et al. 2011, S. 64). Demnach wenden Kinder und Jugendliche immer dann Gewalt an, wenn sie keine anderen, alternativen Möglichkeiten sehen, die in der Gesellschaft vorherrschenden Ziele wie Wohlstand, Erfolg und Anerkennung zu erreichen. Die Anwendung von Gewalt ist quasi eine Kompensationsreaktion auf die anomischen Zustände auch in der Schule, die durch ihre vorherrschenden sozialen Strukturen selbst an der Produktion anomischer Konstellationen (z.B. soziale Desintegration, restriktive Konformitätszwänge) beteiligt ist. Nach der Anomietheorie sind also die Ursachen von Gewalt nicht bei den Schülerinnen und Schülern selbst zu suchen, sondern in den sozialen Strukturen der Schule (Schubarth, 2019, S. 55).

Für die Gewaltprävention lässt sich folgern, dass einerseits in Schulen anomische Situationen vermindert werden sollten. Dazu ist ein Abbau sozialer Ungleichheiten durch Schaffung von Chancengleichheit fördernden Strukturen notwendig. Andererseits sollten Konfliktpotentiale durch erzieherisches Begleiten, Hilfen und Fördermaßnahmen vermindert werden. Insgesamt sollte das Ziel der Schule sein, gleiche Bildungschancen für alle Kinder zu gewährleisten und ein Sozialklima zu schaffen, bei dem alle mitbestimmen können und Leistungsversagen sowie -ängste minimiert werden. Darüber hinaus sollten klare, transparente Normen und Regeln des Zusammenlebens existieren, an denen sich die Kinder und Jugendlichen orientieren können (Melzer et al. 2011, S. 64).

Theorie des differentiellen Lernens

Die *Theorie des differentiellen Lernens* nach Sutherland baut auf allgemeinen Lerntheorien (vgl. 3.2.1.) auf und betont die gesellschaftliche Verantwortung an der Entstehung abweichenden Verhaltens beim Individuum. Die Grundannahme ist, dass abweichendes Verhalten genauso erlernt wird wie konformes Verhalten. *Differentielles Lernen* bezieht sich dabei auf den Unterschied zwischen konformen und abweichenden Verhaltensweisen, Normen, Werten etc. Das Lernen erfolgt durch Interaktionsprozesse mit anderen Gesellschaftsmitgliedern, bei denen Verhaltensweisen übernommen oder aber abgelehnt werden. Da in jeder Gesellschaft sowohl konformes als auch abweichendes Verhalten auftritt, hat jedes Gesellschaftsmitglied auch die Möglichkeit, beides zu erlernen. Eine Verfestigung der Verhaltensmuster kommt schließlich durch Prioritätensetzungen während der Identitätsentwicklung des Individuums zustande (Lamnek, 2018, S. 190 f.).

Auch in Schulen wird abweichendes Verhalten durch Interaktion und Kommunikation insbesondere mit Peers und den Lehrkräften erlernt. Wichtig für die Entwicklung von Präventionsansätzen ist die Tatsache, dass die Herausbildung abweichenden Verhaltensweisen keinesfalls einen Automatismus darstellt, sondern dass durch entsprechende Maßnahmen an jeder Stelle des Lernprozesses der Verlauf geändert werden kann. Die Kette von gewaltfördernden Bedingungen kann beispielsweise durch den Wechsel von Bezugspersonen, durch angemessene Reaktionen des Umfelds, die Förderung von Normbewusstsein, Gewissensbildung, die Entwicklung alternativer Leitbilder etc. unterbrochen werden und damit auch Gewalt verhindert oder zumindest reduziert werden (Schubarth, 2000, S. 33).

Individualisierungstheorie

Der *Individualisierungsansatz* von Heitmeyer ist nach Schubarth (2019) der am meisten verbreitete Erklärungsansatz für schulische Gewalt. Nach Heitmeyer ist *Desintegration* ein Ausdruck der Ambivalenzen der Individualisierungsprozesse und eines der zentralen Probleme aller modernen Gesellschaften. Dabei kann Desintegration auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen stattfinden: auf sozialstruktureller Ebene durch Ungleichheitsphänomene, auf institutioneller Ebene als Folgen abnehmender Partizipation, auf sozialer Ebene z.B. durch fehlende soziale Unterstützung und auf personaler Ebene durch Wertediffusion z.B. durch inkonsistente Erziehung (Heitmeyer, 1996, S. 56). Bezogen auf die Sozialisation von Jugendlichen, lassen sich Desintegrationspotentiale vor allem in der Familie und in der Gleichaltrigengruppe finden. In der Familie führen beispielsweise die zunehmende Instabilität von Familien, Defizite in den Beziehungsqualitäten sowie inkonsistentes Erziehungsverhalten zur Desintegration. In der Gruppe der Peers liegt der Hauptgrund dafür im Konkurrenzdruck, die Besonderheiten der eigenen Leistung und Person herausstellen zu müssen (statt Gemeinsamkeiten hervorzuheben). Die Ambivalenzen von Individualisierungsprozessen können bei Kindern und Jugendlichen wiederum zu Verunsicherungen führen (z.B. Zukunftsangst, niedriges Selbstwertgefühl, Orientierungs- und Entscheidungsprobleme), die Gewalt zu einer wichtigen Option werden lassen, um solche Probleme zu verarbeiten. Denn dort, wo sich das Soziale auflöst, erscheinen die Folgen des eigenen Handelns für andere nicht mehr als besonders relevant. Vielmehr gewinnt die Gleichgültigkeit Oberhand und Gewaltoptionen steigen an (Heitmeyer, 1996, S. 62 ff.; Schubarth, 2019, S. 62 f.).

Im schulischen Bereich werden vor allem die zunehmende Verschulung der Kinder und Jugendlichen und die Verschärfung der schulischen Konkurrenz als Desintegration fördernde Faktoren gesehen. Wer den Leistungsanforderungen nicht gerecht wird, wird schnell zum strukturellen Verlierer der heutigen Wettbewerbsgesellschaft. Diese Kinder und Jugendliche sind besonders gefährdet, gewalttätig zu werden. Denn die Wahrscheinlichkeit, auf Probleme mit Gewalt zu reagieren steigt umso mehr, je unsicherer die Lebensbedingungen und –perspektiven und je weniger verlässlich die sozialen Beziehungen sind. Die Schule selbst kann Desintegrationspotenziale abbauen bzw. ihnen entgegenwirken, indem sie Kindern und Jugendlichen in Problemsituationen konsequent Hilfe und Orientierung bietet und sie stärker in den Unterrichtsprozess und das Schulleben einbezieht. Auch das Ermöglichen von Gegenerfahrungen im Sinne von solidarischen Erfah-

rungen anstelle von Vereinzelungs- und Konkurrenzserfahrungen kann wirkungsvoll sein. Es ist also eine verstärkte soziale Orientierung der Schule notwendig, wozu auch deren Öffnung für die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und auch für das kommunale Umfeld gehört (Schubarth, 2019, S. 64).

Schulbezogener Anomieansatz

Der *schulbezogene Anomieansatz* wurde 1993 vom Soziologen und Sozialpädagogen Lothar Böhnisch auf der Grundlage der Anomietheorie von Merton (vgl. S. 12) entwickelt. Nach Böhnisch hat sich zwischen Schule und gesellschaftlicher Umwelt eine latente „anomische Struktur“ im Sinne von widersprüchlichen Strukturen aufgebaut, die Gewalthandeln als eine Form von Anpassungsverhalten an diese Strukturen fördert. Gewalthandeln ist demnach eine mögliche Form des Reaktions- und Anpassungsverhaltens der Schülerinnen und Schüler an diese Struktur, um handlungsfähig zu bleiben (Böhnisch, 1994, S. 228).

Der Hauptgrund für anomische Tendenzen liegt nach Böhnisch darin, dass Schule sowohl funktionales als auch soziales System gleichermaßen ist. Die Schule als funktionales System ist zukunftsorientiert und arbeitet nach dem Leistungs- und Ausleseprinzip. Als soziales System umfasst die Schule Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Persönlichkeiten, deren Leben gegenwartsorientiert ist und von den jugendkulturellen Besonderheiten des Aufwachsens gekennzeichnet ist. Da aber in der Gesellschaft die Schule als funktionales System dominiert, orientiert sich die Schule nicht am Alltagsleben der Kinder, sondern die institutionellen und organisatorischen Anforderungen stehen im Vordergrund. Dies erzeugt ein Spannungsfeld im schulischen Alltag der Kinder, das sie weitgehend selbst ausbalancieren und bewältigen müssen, da gesellschaftlich vorausgesetzt wird, dass sich das Soziale dem Funktionalen anpasst und da die Schule selbst nicht ausreichend Unterstützung zur Bewältigung von schulisch mitverursachten Problemen bietet (Böhnisch, 1994, S. 228 f.). In der Folge wird die Schule von Schülerinnen und Schülern als „diffuser Sozialraum“ gesucht und provoziert, wobei das Anpassungsverhalten von sozialer Antipathie bis Gewalt reichen kann. Denn Gewalthandeln stellt in anomischen Situationen auch den Versuch dar, sich bemerkbar zu machen und unübersichtliche und überfordernde Situationen für sich überschaubar zu machen (Böhnisch, 1994, S. 234 f.).

Für die Entschärfung der anomischen Zustände und der Verminderung von Schülergewalt gibt Böhnisch drei Grundempfehlungen ab: Erstens müssten Grundschulen als Sozialschule verstanden werden und als eigenständiger Lern- und Sozialort anerkannt und gestaltet

werden, anstatt dass sie als vorbereitende Schule in die Welt der weiterführenden Schulen gesehen werden und damit der Leistungsaspekt verabsolutiert wird. Kindliche Lebenswelten sollten anerkannt werden und der Fokus auf die Vermittlung von sozialen Basiskompetenzen gelegt werden. Zweitens sollten vermehrt Bewältigungsangebote entwickelt werden, in denen sich die Kinder in Interaktion und Kooperation miteinander einander begegnen und so die Chance zur Entwicklung sozialer Kompetenzen bekommen (z.B. Projektwochen, praktisches Lernen). Drittens sollte der Beruf des Lehrers als Sozialberuf gesehen werden und daher eine Anpassung der Lehrerbildung bzw. eine bessere Vorbereitung der Lehrkräfte auf das soziale Konfliktgeschehen in Schulen stattfinden (Böhnisch, 1994, S. 237 ff.).

3.2.3. Integrative Ansätze

Als integrative Ansätze werden solche Erklärungsmodelle bezeichnet, die verschiedene Theorien bzw. Theorieelemente aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen und -traditionen kombinieren (Schubarth, 2019, S. 65). Im Folgenden wird stellvertretend für diese Theorierichtung der *schulbezogene sozialökologische Ansatz* dargestellt.

Der *schulbezogene sozialökologische Ansatz* basiert auf dem allgemeinen sozialökologischen Ansatz von Bronfenbrenner, in dem der Mensch als Produkt und Gestalter seiner Umwelt betrachtet wird. Die Grundannahme ist, dass Gewalt als Folge der subjektiven Verarbeitung von Wechselbeziehungen von innerschulischen Umweltbedingungen und individuellen Personenmerkmalen entsteht. Entscheidend für die Entstehung von Gewalt ist demnach die unterschiedliche Verarbeitung der Schul- und Lernkultur. Die Schülerinnen und Schüler richten ihr Handeln jeweils danach aus, welche Bedeutung die Schule für sie besitzt (symbolischer Interaktionismus). Das heißt, dass die Persönlichkeitsentwicklung dem Einfluss der wahrgenommenen Strukturen und Erfahrungen innerhalb der Schule unterliegt. Aggression, Gewalt, Schuldistanz, Apathie und andere Ersatzhandlungen können begünstigt werden, wenn beispielsweise Sinndefizite, ein mangelndes Vertrauensverhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern und der Lehrkraft, ein schlechtes Schul- oder Klassenklima, Defizite im Handeln der Lehrkräfte, fehlende Partizipationsmöglichkeiten, Leistungsdruck, Schulangst u. ä. die Identifikation mit Schule und ihren Normen und Werten beeinträchtigen. Hinsichtlich der Ausprägung abweichenden Verhaltens konnten folgende Risikofaktoren empirisch nachgewiesen werden: ein mangelnder Lebensweltbezug von Lerninhalten, ein als problematisch empfundener Unterrichtsverlauf, ein

niedriges pädagogisch-soziales Engagement der Lehrkräfte sowie geringe Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler (Melzer et al., 2011, S. 68).

Für die Gewaltprävention lässt sich daraus folgern, dass die Institution Schule durch eine entsprechende Gestaltung der Schul- und Lernkultur durchaus die Möglichkeit hat, die Gewaltentwicklung in Schulen zu beeinflussen. So z.B. durch die Förderung eines positiven Klassen- und Schulklimas, die Gestaltung eines interessanten Schullebens, die Erweiterung der demokratischen Mitbestimmung durch die Schülerschaft, die Förderung vertrauensvoller Beziehungen zwischen Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern, die Entwicklung sozialer Kompetenzen sowohl bei Schülerinnen und Schülern sowie bei Lehrkräften, die Vermeidung von Etikettierungen, die Verbesserung des Unterrichts und der Lernkultur, den Ausbau von Förderangeboten etc. Dieser Ansatz legt den Zusammenhang zwischen Schulqualität, Schulentwicklung und Gewaltprävention offen und rückt damit auch Fragen der Entwicklung der Professionalität der Lehrkräfte ins Blickfeld (Schubarth, 2019, S. 70).

Die bisher dargestellten Erklärungsmodelle stellen jeweils unterschiedliche Mechanismen und Faktoren aggressiven Verhaltens in den Fokus der Betrachtung. Beim integrativen schulbezogenen sozialökologischen Ansatz wird durch die Betonung der Wechselbeziehungen von individuellen Persönlichkeitsmerkmalen und Umweltbedingungen der Rahmen erweitert und eine ganzheitliche Betrachtung angestrebt. Auch wenn diese Modelle bereits eine plausible Erklärung für Aggression und Gewalt liefern können, wird in jüngerer Zeit die Anforderung an die Forschung gestellt, umfassende interdisziplinäre Modelle für Aggression und Gewalt zu entwickeln. „Moderne“ Ansätze³, die Aggression und Gewalt aus dem Blickwinkel verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen heraus betrachten, sowie ein allgemeines Modell der Aggression, das sog. *General Aggression Model*, das die Prozessannahmen von verschiedenen Modellen integriert, existieren bereits. Wahl (2009) hat darüber hinaus ausgehend von der Schnittmenge biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Aggressions- und Gewaltforschung ein Modell zu biopsycho-sozialen Mechanismen der Aggression entwickelt, indem das Zusammenwirken dieser Mechanismen auf das individuelle Verhalten verdeutlicht wird. Auch wenn nach ei-

³Vgl. z.B. Lamnek & Vogl (2017). Theorien abweichenden Verhaltens II. „Moderne Ansätze. Paderborn: Wilhelm Fink; Hartung & Herrgen (Hrsg.) (2015). Interdisziplinäre Anthropologie. Jahrbuch 2/14: Gewalt und Aggression. Wiesbaden: Springer.

genen Angaben von Wahl dieses Modell noch nicht ausgereift ist und einige offene Fragen zu den Einzelheiten der Mechanismen bestehen (S. 171 f.), ist diese Entwicklung sehr positiv zu bewerten, denn gerade weil zahlreiche Bedingungs- und Situationsfaktoren für die Entstehung von Aggression und Gewalt gleichzeitig betrachtet werden, können solche Modelle einen hohen Nutzen für die Präventionsarbeit bieten.

3.3. Empirische Ergebnisse zu Ausmaß und Ursachen von Aggression und Gewalt an Schulen und ihre Relevanz für die Gewaltprävention

In diesem Abschnitt werden Befunde zur Häufigkeit von aggressiven und gewalttätigen Handlungen sowie zu Mobbing aus diversen Studien zusammengetragen.

Die World Vision Kinderstudie ist eine bundesweit repräsentative Studie über die Lebensverhältnisse von Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren in Deutschland. In der 4. Untersuchung im Jahr 2017 gab fast jedes fünfte Kind an, Erfahrungen mit Ausgrenzung und Mobbing gehabt zu haben. Auf die Frage „Wirst Du ausgegrenzt? Fühlst Du dich gemobbt?“ antworteten 2% der Kinder mit „oft“ und 16% mit „ab und zu“. Dabei haben 6-7 Jährige mit 18% häufiger Erfahrungen mit Ausgrenzung und Mobbing als 10-11 Jährige mit 14%. Zudem gaben 6% der Kinder an, sehr oft und 28% manchmal davor Angst zu haben, bedroht und geschlagen zu werden. Vor Ausgrenzung durch andere Kinder haben 4% sehr oft und 23 % manchmal Angst. In beiden Fällen sind es also knapp ein Drittel der Kinder, die mit solchen Ängsten konfrontiert sind. Die sehr hohe Antwortquote zu der Frage ihrer Ängste vor Aggressionen und Ausgrenzung (ca. 96%) lässt dabei auf eine besondere Nähe dieser Themen zum Alltag der Grundschul Kinder erkennen. Darüber hinaus kommt die Umfrage zu dem Ergebnis, dass Ausgrenzung am meisten in der Schule stattfindet (Pupeter & Schneekloth, 2018, 162 ff.). Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist zu beachten, dass bei dieser Befragung Ausgrenzung und Mobbing nicht näher spezifiziert oder anhand konkreter Beispiele veranschaulicht wurden. Es bleibt offen, ob tatsächlich Mobbing gemäß dem wissenschaftlichen Begriffsverständnis (vgl. 2.3.) erfasst wurde. Trotzdem machen diese Befunde deutlich, dass Aggressionen unter Kindern in Grundschulen in einem nicht unwesentlichen Ausmaß auftreten.

In der 1. World Vision Kinderstudie im Jahr 2007 wurden die Gewaltphänomene in vier Kategorien unterteilt. Die Kinder wurden gefragt, wie oft sie in den letzten 12 Monaten bedroht oder geschlagen wurden, ihnen gewaltsam etwas weggenommen wurde, ihnen ab-

sichtlich Sachen kaputt gemacht wurden und ob sie gehänselt wurden. Insgesamt 34% der Kinder gaben dabei an, im letzten Jahr gemobbt worden zu sein oder Gewalterfahrungen gemacht zu haben. Die häufigste Form waren Hänseleien (psychische Aggression) und am seltensten wurden die Kinder bedroht oder tatsächlich geschlagen (psychische und physische Gewalt). Auf die Frage, ob die Kinder in den genannten Kategorien selbst tätig geworden sind, konnte eine Täterquote von 10% ermittelt werden (Schneekloth & Leven, 2007, S. 158 f.). In Bezug auf die niedrigeren Zahlen in der aktuellen World Vision Kinderstudie ist anzumerken, dass dies nicht unbedingt einen Rückgang von aggressiven Verhaltensweisen an Schulen bedeuten muss. Vielmehr kann dies auf die unterschiedlichen Methoden bzw. Fragetechniken dieser Studien zurückgeführt werden.

In einer für Bremen und Niedersachsen repräsentativen Studie verstehen Marées und Petermann (2009) Mobbing und Bullying als synonyme Begriffe. Als eine spezifische Form aggressiven Verhaltens definieren sie Bullying als „systematische Erniedrigung, Drangsalierung und/oder Quälerei bestimmter Kinder durch Gleichaltrige bei einem bestehenden Machtungleichgewicht zwischen Opfer und Täter [...]“ (S. 152). Um einer Verzerrung erhobener Daten entgegen zu wirken, wurden nach dem Bi-Informanden-Ansatz sowohl Kinder der ersten bis vierten Klasse (Alter von 6 bis 10 Jahren) als auch Lehrkräfte befragt. Der Fragenkatalog für die Kinder wurde speziell auf die Fähigkeiten der Grundschul Kinder angepasst und die Fragen zusätzlich durch Strichmännchen-Zeichnungen veranschaulicht, so dass eine hohe Reliabilität sichergestellt werden konnte. Je nach Lesefähigkeit der Kinder wurde die Befragung als eine geleitete Gruppenbefragung im Klassenzimmer, oder als standardisiertes Einzelinterview in einem anliegenden Raum durchgeführt. Die zu beurteilende Zeitspanne betrug je nach Untersuchungszeitpunkt zwei bis drei Monate (S. 154 f.).

Die Studie ermittelte, dass insgesamt etwa 44% aller Kinder in Bullying verwickelt waren. Dabei waren 10% der Kinder als Täter (haben selbst keine Gewalt erfahren) am Bullying beteiligt, 17,4% waren Opfer (haben selbst keine Gewalt ausgeübt) und 16,5% Täter-Opfer (sowohl Täter- als auch Opfererfahrungen gemacht). In der Rolle des Täters und des Täter-Opfers waren signifikant mehr Jungen als Mädchen, während der Anteil der Opfer bei Jungen und Mädchen vergleichbar war. Mit 24,7% waren Jungen deutlich häufiger am Bullying beteiligt bzw. von Bullying betroffen als Mädchen mit 19,2 % der Gesamtstichprobe. Nach der Selbstbeurteilung schätzen sich die Kinder deutlich weniger als Täter (3,6%), jedoch mehr als doppelt so hoch als Opfer (37,1%) und Täter-Opfer (34,9%) ein.

Dieser gravierende Unterschied kann darauf zurückgeführt werden, dass einige Kinder ihre Opfererfahrungen überschätzen, während sie ihre Bullyingbeteiligung unterschätzen. Die Selbstbeurteilungen zu häufigen Bullyingerfahrungen sind prädikativ für psychische Probleme im frühen Erwachsenenalter und daher von großer Bedeutung für präventive Maßnahmen (Marées & Petermann, 2009, S. 156 f.).

Weitere Analysen zu Zusammenhängen zwischen der Bullyingrolle und emotionalen und Verhaltensproblemen ergaben, dass Bullying schon im frühen Grundschulalter mit erhöhten emotionalen und Verhaltensproblemen bei Opfern und Tätern einhergeht und somit ein bedeutsames Entwicklungsrisiko darstellt. Daher müssen betroffene Kinder frühzeitig identifiziert und geeignete Präventionsmaßnahmen ergriffen werden. Einer entwicklungsorientierten Strategie und Programmen zur Steigerung der sozialen Kompetenz kommt dabei eine besondere Rolle zu (Marées & Petermann, 2009, S. 160).

Ergänzend zu diesen Befunden für Grundschulen werden nachfolgend Ergebnisse aus zwei Studien für weiterführende Schulen kurz dargestellt:

In der bundesweiten HBSC-Studie von 2013/14 wird Mobbing als umfassender Begriff für alle Formen von Gewalt verwendet und bezieht ausdrücklich verbale und psychische Aggressionen ein. Die Studie hat ergeben, dass 12,5% der Jungen und 5,7% der Mädchen in den letzten sechs Monaten mindestens 2 bis 3 Mal pro Monat dabei mitgemacht haben, jemanden zu mobben. 9,7% der Mädchen und 9,1% der Jungen gaben an, mindestens 2 Mal pro Monat Opfer einer Schikane geworden zu sein (HBSC-Studienverbund Deutschland, 2015).

Fuchs, Lamnek, Luedtke und Baur (2009) haben eine für Bayern repräsentative Trendstudie vorgelegt. Befragt wurden Schülerinnen und Schüler im Alter von 10 bis 21 Jahren an allgemein- und berufsbildenden Schulen. Die Autoren definieren Gewalt als eine Form des sozialen Handelns, das nicht zufällig als reflexartiges Verhalten des Individuums entsteht, sondern dass Gewalt für das Individuum je nach Situation durchaus eine sinnvolle Handlungsalternative darstellt (S. 63). Anhand von 23 Items für Gewalt wurden die Dimensionen verbale Gewalt, physische Gewalt, Gewalt gegen Sachen und psychische Gewalt jeweils für das laufende Schuljahr hinterfragt (S. 92).

Bei zwei der drei am häufigsten ausgeübten Handlungen handelt es sich um verbale Aggressionen. Rang eins belegt das Beschimpfen eines Mitschülers. Nur 27,2% gaben an, nie einen Mitschüler im laufenden Schuljahr beschimpft zu haben. Zusammengefasst gaben knapp 55% an, dies selten oder gelegentlich getan zu haben. Oft oder sehr oft einen Mit-

schüler beschimpft haben 18% der Befragten. Mit deutlichem Abstand folgt an zweiter Stelle das laute Herziehen mit der eigenen Clique über eine andere Clique. 54% gaben an, dies im laufenden Schuljahr noch nie getan zu haben, knapp 34% haben dies selten oder nur gelegentlich praktiziert und knapp 12% haben sich oft oder sehr oft derartig verhalten. An dritter Stelle der Häufigkeitsliste folgt die physische Gewaltform, einen Mitschüler zu schlagen, der zuvor provoziert hat. 63% haben im laufenden Schuljahr nie mit Schlagen auf eine Provokation reagiert. Etwa 34% haben dies selten oder gelegentlich gemacht und etwa 7% haben dies oft oder sehr oft getan (Fuchs et al., 2009, S. 83 ff.).

Ursachen

Theoriegeleitete Studien, die sowohl schulische als auch außerschulische Entstehungsbedingungen für Aggression und Gewalt berücksichtigen, konnten belegen, dass insbesondere die familiäre Sozialisation eine zentrale Bedeutung für das Ausmaß von Schüलगewalt hat. Daneben wurden die Peergroup, die Medien, schulische Bedingungen sowie Persönlichkeitsmerkmale als wichtige Einflussfaktoren identifiziert.

Zu den wichtigsten familiären Risikofaktoren gehören fehlende elterliche Wärme, Vernachlässigung, Gewalterfahrungen, elterliche Konflikte, geringer Zusammenhalt und Devianz fördernde elterliche Einstellungen (Werner, 2014, S. 23). Insbesondere ein restriktiver Erziehungsstil der Eltern erweist sich als zentraler Einflussfaktor (Schubarth, 2019, S. 94 f.). Olweus (1995) hebt die Rolle der emotionalen Grundeinstellung der Eltern ihren Kindern gegenüber besonders hervor. Eine negative Grundeinstellung, die durch fehlende Wärme und Anteilnahme gekennzeichnet ist, erhöht deutlich das Risiko für aggressive Verhaltensweisen (S. 48 f.).

Bezüglich der Peergroup konnte in Studien vor allem eine aggressive und gewaltbejahende Werthaltung der Freundesgruppe als gewaltbegünstigender Faktor identifiziert werden. Die Häufigkeit von eigenen Gewalthandlungen steigt dabei, je gewalttätiger die eigene Gleichaltrigengruppe ist (Schubarth, 2019, S. 95).

Bei Medien als Gewalt verursachender Faktor ist vor allem der Konsum von Horror-, Kriegs- und Sexfilmen relevant. Je mehr gewalthaltige Medien Kinder und Jugendliche konsumieren, desto mehr wird durch sie Gewalt akzeptiert und auch ausgeübt (Schubarth, 2019, S. 95). In eigenen Studien konnten Melzer et al. (2011) bei Tätern und Täter-Opfern überproportional häufig einen problematischen Medienkonsum feststellen. Einerseits führt dies zu einer Erhöhung des Aggressionspotentials und andererseits neigen Kinder und Jugendliche, die aus anderen Gründen aggressiver und gewalttätiger sind, stärker dazu, Ge-

waltfilme zu konsumieren. So kommt es zu einer gegenseitigen Verstärkung von Medienkonsum und Gewalt im Sinne einer Abwärtsspirale (S. 146).

Darüber hinaus konnte in Studien (z.B. Melzer et al. 2004, WHO 2002) der Zusammenhang zwischen aggressiven und gewalttätigen Verhaltensweisen und Schulkulturvariablen nachgewiesen werden. Wichtige Einflussfaktoren sind die Lehrerprofessionalität, das Lehrer-Schüler-Verhältnis, die Möglichkeiten zur Partizipation, ein schülerorientierter Unterricht und außerunterrichtliche Angebote. Besonders gewaltbegünstigend ist dabei ein restriktives Lehrerverhalten, also abwertendes, etikettierendes und aggressives Lehrerhandeln (Schubarth, 2019, S. 96). In einer eigenen Studie haben Melzer et al. (2011) herausgefunden, dass in Klassen mit weniger Schülergewalt die Lehrerprofessionalität hoch und das Klassengefüge intakt ist. In diesen Klassen waren die Beteiligungsmöglichkeiten für die Schülerschaft überdurchschnittlich hoch. Auch die Schülerbefindlichkeit war positiv, d.h. die Schülerinnen und Schüler haben wenig Leistungsangst und gehen gerne zur Schule (S. 149 f.).

Wichtige Persönlichkeitsmerkmale für Gewalthandlungen sind z.B. die eigene Aggressionsbereitschaft, Impulsivität, Egozentrismus, mangelnde soziale Kompetenz, mangelnde soziale Informationsverarbeitung oder eine gewisse Feindseligkeit, mit der anderen schnell böse Absichten unterstellt werden. Dabei steigt die Wahrscheinlichkeit für aggressive Verhaltensweisen, wenn es zu einer Kumulation mit anderen Faktoren kommt, z.B. Temperamentsfaktoren, restriktiver Erziehungsstil, psychische Erkrankung eines Elternteils, häufige innerfamiliäre Konflikte, niedriger sozioökonomischer Status etc. (Schubarth, 2019, S. 96 f.). In der zuvor erwähnten Studie von Marées und Petermann (2009) konnte bei Tätern und Täter-Opfern ein eindeutiger Zusammenhang von Gewalthandlungen und psychosozialen Faktoren belegt werden. So wiesen Täter im Vergleich zu Unbeteiligten signifikant weniger prosoziales Verhalten und mehr Verhaltensprobleme auf. Die Gruppe der Täter-Opfer waren in Bezug auf mangelndes prosoziales Verhalten und Verhaltensprobleme am auffälligsten (S. 160).

Folgerungen für die Gewaltprävention

Die Ergebnisse der Studien verdeutlichen, dass die Ursachen von schulischen Aggressions- und Gewalthandlungen vielfältig sind. Entsprechend sollten präventive Maßnahmen systematisch verschiedene Bedingungsfaktoren berücksichtigen, um möglichst effektiv vorzugehen. Anstelle von schulischen Einzelmaßnahmen (z.B. Projektstage, einmalige Fortbildung) sollten nachhaltige Konzepte und Programme eingesetzt werden, die die

Schule als Ganzes betreffen und ihre Lern- und Schulkultur sowie insbesondere die Lehrer-Schüler-Beziehungen weiterentwickeln. Eine Verbesserung des Klassenklimas und damit der Schülerbefindlichkeit ist eine wichtige Voraussetzung, um Aggression und Gewalt vorzubeugen (Melzer et al., 2011, S. 150 f.). Da ferner sowohl außerschulische als auch schulische Bedingungsfaktoren für Gewalt in Erscheinung treten, muss erfolgreiche Gewaltprävention auch beide Bereiche erfassen. Dies kann durch eine intensive Zusammenarbeit der Institution Schule mit anderen außerschulischen Institutionen gelingen. Vor allem die große Bedeutung der Peergroup und des allgegenwärtigen Medienangebots erfordern eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, um den Kindern und Jugendlichen attraktive Alternativen für ihre Freizeitgestaltung bieten zu können. Auch das Zusammenwirken von Familie und Schule als entscheidende Sozialisationsfelder für Kinder ist notwendig. Ferner müssen schulische Präventionsmaßnahmen bei den Interaktionsbeziehungen ansetzen und die sozialen Kompetenzen sowohl von Schülerinnen und Schülern als auch der Lehrkräfte stärken. Besonders wichtig erscheint das frühe Erlernen von Kompetenzen der gewaltfreien Konfliktlösung. Daher sollte Präventionsarbeit schon im Kindergarten beginnen und in der Grundschule nahtlos fortgeführt werden. Die Lehrkräfte sollten insbesondere in ihren Mediationskompetenzen und im Umgang mit Mobbingphänomenen gestärkt werden (Schubarth, 2019, S. 116 ff.). Schließlich sollten auch geschlechtsspezifische Programme zur Gewaltprävention berücksichtigt werden, um adäquat auf die Bedürfnisse der betroffenen Mädchen und Jungen eingehen zu können.

4. Schulische Gewaltprävention

Aufgrund der Problematik des aggressiven Verhaltens von Schülerinnen und Schülern sowie der Sensibilisierung der Gesellschaft für das Thema Gewalt an Schulen wurde in den letzten Jahren eine Reihe von curricularen Präventionsprogrammen im Schulkontext entwickelt. Dabei sprechen verschiedene Gründe dafür, die Schule als zentrales Setting präventiver Maßnahmen in Anspruch zu nehmen. Ein wichtiges Argument dafür ist, dass aufgrund der Schulpflicht die Schule quasi der einzige Ort ist, wo Kinder und Jugendliche mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit von präventiven Maßnahmen erreicht werden können. Vor allem universelle Programme können im Klassenverband gut umgesetzt werden, zumal soziales Lernen besonders im Kontext der Gleichaltrigengruppe effektiv ist. Auch die logistischen Voraussetzungen wie ausgebildete Pädagogen, Räume und Materialien sind in der Schule gegeben. Außerdem ist die Schule der Ort, den Heranwachsende laut Erzie-

hungsziel der Schule als mündige Bürger verlassen sollen. Konkret muss also die Schule den Schülerinnen und Schülern auch soziale und emotionale Kompetenzen vermitteln, damit diese sich verantwortungsvoll in die Gesellschaft einbringen können (Haep & Steins, 2016, S. 25). Insofern korrespondieren präventive Maßnahmen mit dem Bildungsauftrag der Schule (Reicher und Jauk, 2012, S. 29 f.).

4.1. Der Präventionsbegriff

Der vom Lateinischen abgeleitete Begriff *Prävention* (von lat. *praevenire* = zuvorkommen) ist sinngleich mit dem deutschen Wort Vorbeugen und umfasst ganz allgemein alle Maßnahmen mit dem Ziel, zukünftige unerwünschte oder negative Ereignisse zu verhindern (Eisner, Ribeaud, Jünger und Meidert, 2008, S. 25). In Anlehnung an diesen allgemeinen Präventionsbegriff werden unter *Gewaltprävention* alle gezielten Maßnahmen zur zukünftigen Verhinderung oder Reduktion von aggressiven und gewaltförmigen Handlungen verstanden. Im Gegensatz zur Gewaltintervention, die ein unmittelbares Eingriffshandeln zur Beseitigung von schon existierenden bzw. akuten Gewalthandlungen darstellt, geht es bei Gewaltprävention also um vorbeugende Maßnahmen. Gewaltprävention ist in diesem Sinne als ein Fördersystem zu verstehen, das notwendige Hilfen und Unterstützung u.a. im schulischen Kontext umfasst (Schubarth, 2019, S. 122).

Präventive Maßnahmen werden klassischer Weise in primäre, sekundäre und tertiäre Präventionsstrategien aufgeteilt: Mit *primärer Gewaltprävention* sind alle Maßnahmen gemeint, die der Verhinderung von gewalttätigen Verhaltensweisen im Vorfeld dienen. Anhand dieser Maßnahmen werden gewaltfördernde Bedingungen und Risikofaktoren aufgedeckt und verändert. Vorrangiges Ziel ist dabei die Förderung gewaltpräventiver Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, die einen kompetenten Umgang in Konflikt- und Gewaltsituationen ermöglichen. Dies soll durch die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bereichen soziale Kompetenz, Konfliktbewältigung und Kommunikationsverhalten erreicht werden. *Sekundäre Gewaltprävention* umfasst vorbeugende Maßnahmen, die sich an gefährdete sowie geringfügig auffällige Kinder und Jugendliche richten. Diese Maßnahmen verfolgen das Ziel, bereits eingetretene Störungen im Verhalten zu ändern. *Tertiäre Gewaltprävention* richtet sich an Kinder und Jugendliche, die bereits auffällig, gewalttätig oder gar straffällig geworden sind. Durch deliktspezifische oder resozialisierende Maßnahmen sollen weitere Gewalttaten verhindert bzw. ein Rückfall vermieden

werden. Ziel solcher Maßnahmen ist also die Verhinderung erneuter Gewalthandlungen (Werner, 2014, S. 32 f.).

Je nachdem, welche Zielgruppen durch eine Maßnahme angesprochen werden sollen, werden präventive Maßnahmen weiter in universelle Prävention und gezielte Prävention unterschieden. Bei der *universellen Prävention* werden alle Personen einer Gruppe, z.B. die gesamte Schulklasse, unabhängig von ihrer individuellen Risikobelastung einbezogen. Im Gegensatz dazu richtet sich die *gezielte Prävention* an Gruppen von Personen, die ein erhöhtes Risiko für Verhaltensprobleme haben oder bereits durch problematisches Verhalten aufgefallen sind. Der Vorteil gezielter Prävention liegt darin, dass spezifische Risikofaktoren angesprochen werden können. Im Schulkontext birgt sie aber auch die Gefahr der Stigmatisierung einzelner Schülerinnen und Schüler. Welche Art von Prävention umgesetzt werden soll, hängt vor allem von den Zielen ab, die mit der Prävention verfolgt werden (Petermann, Koglin, Natzke und Mareés, 2013, S. 10 f.).

4.2. Gewaltprävention in Grundschulen

In diesem Kapitel werden diverse Präventionsprogramme vorgestellt. Dabei werden die Entstehungshintergründe der einzelnen Programme beschrieben und die Ziele benannt. Nach der Erläuterung der theoretischen Verortung wird der Inhalt und Umfang beschrieben und die Methode der Umsetzung dargestellt.

4.2.1. Schülerzentrierte Präventionsprogramme

Im Folgenden werden die Programme *FAUSTLOS*, *PFADE*, *Verhaltenstraining für Schulanfänger*, *Verhaltenstraining für die Grundschule*, *Mich und Dich verstehen* sowie *Komm, wir finden eine Lösung!* vorgestellt. Gemeinsames Merkmal dieser Programme ist, dass sie universelle, primärpräventive Programme gegen Aggression und Gewalt sind, bei denen die Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen sowie der Empathiefähigkeit im Vordergrund steht und dass sie speziell für den Einsatz in Grundschulen entwickelt wurden.

FAUSTLOS

Das Programm *FAUSTLOS* für Grundschulen ist eine Adaption des US-amerikanischen Programms *Second Step*, das europaweit, vor allem in den skandinavischen Ländern, umgesetzt wird. Es ist ein primärpräventives Programm und ist geeignet für jede Regelschule.

Ziel des Programms ist die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und die Gewaltprävention an Grundschulen. Im Einzelnen zielt das FAUSTLOS-Curriculum auf die Erweiterung des Verhaltens- und Erlebnisrepertoires der Kinder sowie die Förderung ihrer empathischen Fähigkeiten ab. Die Kinder sollen lernen, kompetent mit eigenen Gefühlen und den Gefühlen anderer umzugehen und sich in andere hineinzusetzen. Sie sollen alternative Konfliktlösestrategien erlernen, damit sie Probleme kreativ, effektiv und ohne den Einsatz körperlicher Gewalt lösen können. Schließlich sollen die Kinder einen konstruktiven Umgang mit Ärger und Wut erlernen (Schick & Cierpka, 2016, S. 41 ff.).

Dem FAUSTLOS-Curriculum liegt das Empathieverständnis zugrunde, „wonach *Empathie* die Fähigkeiten umfasst, Gefühle bei sich und bei anderen zu erkennen (und zu benennen), sich in andere hineinzusetzen (emotional und kognitiv die Perspektive einer anderen Person einzunehmen) und emotional angemessen auf andere zu reagieren“ (Schick & Cierpka, 2016, S. 44). Der Schwerpunkt wird gezielt auf die Empathieförderung gelegt, da nach Forschungsbefunden Empathie eine Grundvoraussetzung für die Entwicklung sozialer Kompetenzen darstellt und ein entscheidender Faktor für den Schulerfolg der Kinder ist. Auch für einen konstruktiven Umgang mit Ärger und Wut ist Empathie eine wichtige Voraussetzung. Die Grundlage des Programms bilden zum einen Modelle der sozialen Informationsverarbeitung (vgl. S. 32) und zum anderen Forschungsbefunde und entwicklungspsychologische Theorien zu den Defiziten aggressiver Kinder in den Bereichen Empathie, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut. Damit ist *FAUSTLOS* den entwicklungsorientierten Präventionsmaßnahmen zuzuordnen. Aus den Informationsverarbeitungsmodellen lassen sich diverse Ansatzpunkte für die gezielte Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen ableiten. So üben die Kinder z.B. im Rahmen einzelner Lektionen schrittweise sich selbst und soziale Situationen differenziert wahrzunehmen, das Wahrgenommene aus verschiedenen Perspektiven zu interpretieren und ihre Handlungsziele unter Berücksichtigung der Bedürfnisse aller beteiligten Personen zu klären (Schick & Cierpka, 2016, S. 43 ff.).

Das FAUSTLOS-Curriculum für Grundschulen umfasst 51 Lektionen und ist in drei Einheiten, *Empathieförderung*, *Impulskontrolle*, *Umgang mit Ärger und Wut*, eingeteilt. Zentral ist die Arbeit mit Fotos, auf denen passend zum Thema der jeweiligen Lektion soziale Situationen dargestellt sind, die zunehmend komplexer werden. Nach einer ersten Auseinandersetzung mit einem Thema (z.B. die Emotion „Wut“) mittels des Bildmaterials wird

das Gelernte anschließend in Rollenspielen praktisch geübt. Abschließend werden Möglichkeiten besprochen, wie das Gelernte in den Lebensalltag der Kinder übertragen werden kann (Schick & Cierpka, 2016, S. 47).

In der Einheit *Empathieförderung* geht es im Kern um die Förderung der emotionalen Intelligenz. In dieser Einheit lernen die Kinder den emotionalen Zustand anderer Menschen zutreffend einzuschätzen, die Perspektive anderer Menschen zu übernehmen und in sozialen Situationen emotional angemessen auf diese zu reagieren (Schick & Cierpka, 2008, S. 243 f.). Für die Vermittlung von Empathie haben sich neben der Besprechung von Bildern mit verschiedenen sozialen Situationen vor allem Rollenspiele bewährt, bei denen die Kinder die Perspektivübernahme spielerisch erlernen können. Auch das Modelllernen ist ein wichtiger Bestandteil für diesen Baustein, da die Lehrkraft immer erst das jeweilige Verhalten modellhaft vormacht, bevor die Kinder selbst aktiv werden. Schließlich geht es hier auch um den sukzessiven Erwerb von zentralen Wörtern zu Emotionen, da Sprache eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Empathie spielt (Schick & Cierpka, 2016, S. 42).

Bei der Einheit *Impulskontrolle* ist der Leitgedanke, dass es gerade impulsive Handlungen von Kindern sind, die Konflikte heraufbeschwören oder in aggressivem Verhalten münden. Der Grund dafür kann auf Defizite in der sozialen Informationsverarbeitung und fehlenden Verhaltenskompetenzen zurückgeführt werden. Entsprechend werden in dieser Einheit Problemlösungsverfahren und einzelne sozial kompetente Verhaltensweisen anhand von Rollenspielen eingeübt. Rollenspiele sind für diese Einheit ein wichtiger Bestandteil, da durch sie den Kindern ein geschützter Raum zum Experimentieren und Umsetzen der erlernten Strategien geboten werden kann (Schick & Cierpka, 2016, S. 244 f.).

In der Einheit *Umgang mit Ärger und Wut* geht es um die Vermittlung von Techniken zur Stressreduktion und um das Erlernen eines konstruktiven Umgangs mit Ärger und Wut. Ausgehend von dem Gedanken, dass nicht Wut oder Ärger das Problem sind, sondern das sich daraus möglicherweise ergebende destruktive aggressive Verhalten, soll unsoziales und schädigendes Verhalten der Kinder korrigiert und in eine sozial verträgliche Richtung gelenkt werden. Konkret sollen die Kinder lernen, Auslöser von Ärger und Wut zu erkennen und diese negativen Emotionen durch Gebrauch von positiver Selbst-Verstärkung sowie Beruhigungstechniken in eine sozial akzeptierte, nicht schädigende Verhaltensweise zu lenken (Schick & Cierpka, 2008, S. 245).

Das FAUSTLOS-Curriculum liegt auch in den Versionen für Kindergärten und für die Sekundarstufe I vor. Die Materialien und Lektionsinhalte sind entwicklungspsychologisch fundiert und jeweils altersspezifisch den Ausgangsbedingungen der Kinder angepasst. Das Curriculum ist sehr praxisorientiert, da es in seinem didaktischen Aufbau eng an die pädagogischen Anforderungen einer Schulstunde angelehnt ist. Da es zudem nicht von externen Experten durchgeführt wird, sondern nach Teilnahme an einem eintägigen Seminar von den Lehrkräften selbst unterrichtet wird, kann das Programm problemlos in verschiedene Stunden des Regelunterrichts integriert werden (Schick & Cierpka, 2008, S. 245).

PFADE

PFADE steht für *Programm zur Förderung Alternativer Denkstrategien* und ist ein universelles, primärpräventives Programm zur Förderung der emotionalen, sozialkognitiven und sozialen Kompetenzen von Kindern im Grundschulalter. Das Programm ist eine Übersetzung und Adaption des von Kusché und Greenberg 1994 in den USA entwickelten Sozialkompetenztrainings *PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)*, das weltweit in diversen Ländern bereits erfolgreich umgesetzt wird. Seit 2008 bietet das Institut für Erziehungswissenschaften das Programm auch für interessierte deutsche Schulen an. Die Ziele von *PFADE* betreffen zum einen die Erweiterung individueller Kompetenzen der Kinder, um langfristig eine gesunde und positive Entwicklung zu fördern und Verhaltensproblemen vorzubeugen. Zum anderen geht es um die Entwicklung der Schule als Ganzes. Durch die erworbenen sozialen Kompetenzen sollen auf individueller Ebene die Entwicklung externalisierender (z.B. schlagen, bedrohen, Vandalismus) und internalisierender (z.B. mangelnde Frustrationstoleranz, Aufmerksamkeitsprobleme) Problemverhalten sowie Substanzmissbrauch verhindert oder minimiert werden. Auf diesem Wege sollen durch Erhöhung der Lernbereitschaft und der Leistungsperformanz der Kinder ihre schulischen Leistungen insgesamt verbessert werden. Im Hinblick auf die Schule als Ganzes soll das Programm zur Verbesserung des Klassen- und Schulklimas und zur Reduktion von Disziplinproblemen beitragen. Dadurch sollen auch die Lehrkräfte entlastet und Burnouts reduziert werden (Jünger, 2010, S. 23).

Basis für die theoretische Fundierung des Programms ist die wissenschaftliche Erkenntnis, dass soziale Kompetenzen auf emotionalen und sozialkognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten aufbauen. *Emotionale Kompetenzen* umfassen die Entwicklung eines gesunden Selbstwertgefühls, die Fähigkeit, eigene Gefühle wahrzunehmen und zu verbalisieren, so-

wie Selbstkontrollfähigkeiten. *Sozialkognitive Kompetenz* meint die Fähigkeiten, die Gefühle und Motive anderer richtig zu erkennen und einzuordnen, Konsequenzen eigenen Verhaltens für andere zu antizipieren, Probleme kreativ und prosozial anzugehen sowie die Reflexionsfähigkeit. Die hierauf aufbauenden *sozialen Kompetenzen* umfassen die Beziehungs- und Empathiefähigkeiten, die im Zusammenleben mit anderen relevant sind. Damit zielt das Programm auch auf diverse Risiko- und Schutzfaktoren, die nach Forschungsergebnissen mit der Entstehung von Gewalt, Substanzmissbrauch und der Schulleistung zusammenhängen (Eisner et al., 2008, S. 134).

Darüber hinaus beruht *PFADE* auf fünf entwicklungspsychologischen Grundlagen (Eisner et al., 2008, S. 135 f.), die hier nur anhand ihrer Kernaussage kurz skizziert werden sollen:

1. Nach dem *Modell der psychosozialen Entwicklung* verlaufen die emotionale, kognitive und verbale Entwicklung nicht parallel, sondern zeitlich unterschiedlich, wobei es erst im Laufe der Entwicklung zu einer Integration dieser verschiedenen Entwicklungsaspekte kommt. Das *PFADE*-Curriculum knüpft an diese Erkenntnis an und versucht, die Integration von emotionalen, kognitiven und verhaltensbezogenen Kompetenzen gezielt zu fördern.
2. Die *sozial-ökologische Entwicklungspsychologie* (Bronfenbrenner, 1979; vgl. 3.2.3.) geht davon aus, dass das Lernen eines Kindes stets in Abhängigkeit von mehreren sozialisationsrelevanten Systemen zu sehen ist. Entsprechend sind die Ziele von *PFADE* nicht nur auf der individuellen Ebene angesiedelt, sondern das Programm versucht auch darüber hinaus ein gesundes Klassen- und Schulklima zu fördern sowie die Beziehungsqualität zwischen Lehrperson und Schulkindern zu verbessern. Bei relevanten Themen werden auch die Eltern auf unterschiedliche Weise mit einbezogen.
3. Für die Themen Selbstkontrolle und emotionale Wahrnehmung wurden *Modelle der neurophysiologischen Entwicklung* (d.h. der Entwicklung des Gehirns) herangezogen, um funktionierende Strategien für diese Kompetenzbereiche zu entwickeln.
4. Ausgehend von den Annahmen der *psychodynamischen Theorie* hat für *PFADE* die Lehrkraft eine bedeutende Rolle. Demnach kann nur eine Lehrperson, die Interesse an emotionalen Erlebnissen und Befindlichkeiten der Kinder zeigt, das gesunde Selbstwertgefühl der Kinder und durch die Identifikation der Kinder mit der Lehrperson deren Fähigkeit zur Empathie stärken.
5. Beim Ansatz der *emotionalen Intelligenz* ist die Grundidee, dass bestimmte Kompetenzen Auswirkungen auf das Vermögen, das eigene Leben zu steuern sowie erfolgreich und glücklich zu sein, haben. So beispielsweise die emotionale Wahrnehmungs-

fähigkeit, gegenseitige gefühlsbezogene Wertschätzung, die angemessene Reaktion auf Gefühle sowie die Problemlösefähigkeiten. Daher ist die Arbeit mit den Gefühlen ein zentraler Bestandteil des PFADE-Curriculums (Eisner et al., 2008, S. 135 f.).

Inhaltlich besteht *PFADE* aus sechs Bausteinen (Eisner et al., 2008, S. 137 f.):

Beim ersten Baustein geht es um die *Arbeit mit Gefühlen*. Ziel dieses Bausteins ist es, die emotionale Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder sowohl gegenüber sich selbst als auch gegenüber Mitmenschen zu fördern. In den Lektionen zu den Gefühlen lernen die Kinder etwa dreißig verschiedene Gefühlszustände wie z.B. aufgeregt, verlegen, frustriert usw. kennen. Zentraler Bestandteil dieser Einheit ist die Arbeit mit den Gefühlskarten sowie mit Bildern und Bilderbüchern, anhand derer äußere Signale von Gefühlen besprochen und über entsprechende Gefühlserlebnisse diskutiert wird. Auch das Nachspielen von Gefühlen ist von Bedeutung. Durch Gefühlskarten, die die Kinder und auch die Lehrkraft ihrem aktuellen Gefühlszustand entsprechend auf ihrem Pult aufstellen, lernen die Kinder zudem auf die eigenen Gefühle und die Gefühlslagen anderer zu achten und beim Handeln mit einzubeziehen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass die Kinder lernen sollen, dass Gefühle Signale sind, die wichtige Informationen liefern und daher stets zugelassen werden sollten. Im Gegensatz dazu müssen aber Verhaltensweisen reguliert werden. Verschiedene Strategien, die in dieser Einheit erlernt werden, sollen die Kinder in die Lage versetzen, mit unangenehmen Gefühlslagen umzugehen und das Verhalten zu regulieren.

Der zweite Baustein thematisiert ein gesundes *Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen*. Vor allem geht es hier darum, dass den Kindern ihre eigenen Fähigkeiten bewusst werden und sie lernen, sich zu akzeptieren und wertzuschätzen. Dies soll durch eine Kultur des Lobens und Komplimente Gebens sowie durch das Ritual „Kind der Woche“ gefördert werden. So sollen die Lehrkräfte besonders auf eine positive Bestärkung der Kinder achten. Darüber hinaus erhält das Kind der Woche besondere Aufgaben und Privilegien sowie eine Liste mit Komplimenten von der Lehrkraft sowie den Mitschülern, die wiederum zu Hause durch die Eltern erweitert werden soll.

Beim dritten Baustein geht es um *Regeln*. Gemeinsam mit den Kindern sollen Regeln besprochen und vereinbart werden, die dann auch eingehalten werden sollen. Ziel dabei ist es, dass die Kinder den Sinn und Zweck von Regeln erkennen und ihre Veränderbarkeit reflektieren. In dieser Einheit werden auch gute Manieren und angemessenes Benehmen thematisiert.

Der vierte Baustein betrifft die *Selbstkontrolle*. Hier sollen die Kinder lernen, dass man sich den Gefühlen nicht ausliefern darf, sondern mit Hilfe von Beruhigungstechniken (z.B. tief Atmen) sein Verhalten kontrollieren sollte.

Beim fünften Baustein steht die *Problemlösefähigkeit* der Kinder, die auf den Techniken der Selbstkontrolle aufbauen, im Zentrum. Mit Hilfe eines vorgegebenen Schemas, dem sog. Ampelposter, lernen die Kinder die Probleme auf eine kreative Art und Weise anzugehen: beim roten Licht wird innegehalten, beim gelben Licht wird ein konkreter Lösungsplan erstellt und bewertet und beim grünen Licht wird der Plan ausprobiert. Im Anschluss daran wird reflektiert, ob der Plan funktioniert hat.

Beim sechsten Baustein des Programms geht es um *positives soziales Verhalten* im Zusammenleben mit anderen. Hier werden alle bisher dargestellten Themenbereiche vereinigt und angewendet, indem Aspekte des Zusammenlebens und von Freundschaften thematisiert werden. Unter anderem geht es in diesem Baustein um Fairness, die Perspektivübernahme, wie man Freundschaften schließt und darum, wie man sich in Konfliktsituationen wieder versöhnen kann (Eisner et al., 2008, S. 137 f.).

Für die Umsetzung des PFADE-Curriculums ist zu beachten, dass der Implementierung in der Schule ein Prozess mit mehreren Schritten vorangeht. So müssen sich Schulen und Lehrpersonen, die Interesse an *PFADE* haben, aktiv mit dem Programm auseinandersetzen und umfassende Informationen darüber einholen. Entscheidet sich eine Schule für die Einführung dieses Programms, findet eine zweieinhalb Tage dauernde Schulung der betroffenen Fachkräfte statt. Nach dem Ende der Schulung steht der Schule ein Coach für alle Belange rund um *PFADE* zur Seite und begleitet die Schule i.d.R. ein ganzes Jahr lang. Auf diese Weise soll eine hohe Wirksamkeit des Programms sichergestellt werden (Jünge, 2010, S. 26 f.).

Verhaltenstraining für Schulanfänger

Das *Verhaltenstraining für Schulanfänger* ist ein universelles, primärpräventives Förderprogramm für die Klassenstufen eins und zwei, das soziale und emotionale Fertigkeiten vermitteln und so Verhaltensproblemen (aggressiv-oppositionelles und dissoziales Verhalten) entgegenwirken soll. Gerade der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule stellt für viele Kinder eine hohe Herausforderung dar, denen sie häufig nicht gewachsen sind. Mit diesem Training soll die Schullaufbahn der Kinder von Anfang an positiv beeinflusst und das „Einleben“ in die Schule erleichtert werden (Petermann & Koglin, 2015, S.

10 f.). Die Ziele des Programms betreffen sowohl personenzentrierte als auch kontextorientierte Ziele. Auf der Ebene der Kinder werden die sozial-kognitiven, die emotionalen sowie die sozialen Kompetenzen angesprochen. Konkret geht es hier um die Verbesserung der sozialen Wahrnehmung, Sensibilisierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung für Gefühle, Förderung emotionaler und sozial-emotionaler Fertigkeiten, Förderung der Problem- und Konfliktlösefähigkeiten, Verbesserung der Selbstkontrolle und Selbststeuerung sowie Aufbau prosozialen Verhaltens. Zu den kontextorientierten Zielen gehören die Förderung der Kompetenzen der Lehrkräfte in Klassenführung und Problemmanagement, proaktives Verhalten der Lehrkräfte, positives Verstärken und Vermittlung lernpsychologischer Grundlagen (Petermann, Natzke, Gerken und Walter, 2013, S. 42 ff.).

Das *Verhaltenstraining für Schulanfänger* ist ein kognitiv-behaviorales Präventionsprogramm und stützt sich auf die Erkenntnisse folgender verhaltenspsychologischer Theorien:

- *Sozial-kognitives Informationsverarbeitungsmodell nach Crick und Dodge*: Nach diesem Ansatz umfassen sozial-kognitive Kompetenzen alle Prozesse, die einem konkreten sozialen Verhalten vorausgehen und seine Ausführung steuern. Sozial-kognitive Prozesse sind demnach zentrale Einflussfaktoren für das Sozialverhalten, da sie darüber entscheiden, wie handlungsrelevante Informationen aufgenommen, interpretiert, bewertet und zur Weiterverarbeitung bereitgehalten (abgespeichert) werden. Nach Crick und Dodge gliedert sich der Verarbeitungsprozess in sechs Stufen: Erkennen sozialer Informationen, Interpretation, Zielklärung, Handlungssuche, Handlungsauswahl und Handlungsausführung. Dabei wird davon ausgegangen, dass bei jeder dieser Verarbeitungsstufen Emotionen eine zentrale Rolle spielen (Petermann & Natzke et al., 2013, S. 14 ff.).
- *Konzept emotionaler Kompetenzen nach Saarni*: Emotionale Kompetenzen bei Kindern sind Voraussetzung dafür, dass sie ein angemessenes Verhaltensrepertoire entwickeln und befriedigende Beziehungen knüpfen können. Nach Saarni liegt emotionale Kompetenz vor, wenn Kinder in sozialen Interaktionen selbstwirksames Verhalten zeigen, indem sie emotionale Fertigkeiten anwenden. Zu den Schlüsselfertigkeiten emotionaler Kompetenz gehören: Die eigenen Gefühle erkennen, die Gefühle anderer erkennen und verstehen, altersangemessenes Emotionsvokabular verstehen und einsetzen, sich in andere einfühlen können, den Unterschied von Gefühlserleben und Gefühlsausdruck kennen, mit belastenden Emotionen und Problemsituationen angemessen umgehen können, wissen, dass soziale Beziehungen durch das emotionale Aus-

drucksverhalten mitgeprägt werden und emotionales Selbstwirksamkeitserleben. Die Entwicklung dieser Fertigkeiten kann wiederum nur in sozialen Beziehungen gelingen (Petermann & Natzke et al., 2013, S. 18 ff.).

- *Konzept sozialer Fertigkeiten nach Caldarella und Merrel:* Während soziale Kompetenzen und soziale Fertigkeiten in hohem Maße zu einem friedlichen Miteinander beitragen können, stellen Defizite in diesen Bereichen dagegen einen Risikofaktor für problematisches Sozialverhalten bei Kindern und Jugendlichen dar. Nach Caldarella und Merrel umfassen soziale Fertigkeiten ganz spezifische Verhaltensweisen in den Bereichen Gestaltung von Gleichaltrigenbeziehungen, ausgewogenes Selbstmanagement, schulische Anpassungs- und Leistungsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft sowie Selbstbewusstsein, die ein Kind ausführen muss, um als sozial kompetent eingestuft zu werden (Petermann & Natzke et al., 2013, S. 22 ff.).

Darüber hinaus stützt sich das Training auch auf lerntheoretische Grundlagen. Bereits das Wort „Verhaltenstraining“ unterstreicht, dass Sozialverhalten lern- und einübbar ist. Besonders relevant für dieses Programm sind die Theorien des Verstärkungslernens, des Modelllernens sowie des Lernens am Erfolg bzw. Misserfolg (vgl. 3.2.1.) (Petermann & Natzke et al., 2013, S. 29 ff.).

Das Verhaltenstraining umfasst 27 Einheiten zu je 45 bis 60 Minuten, die zwei Mal in der Woche von der Lehrkraft durchgeführt werden sollen. Das Training ist in vier Stufen aufgeteilt – *Trainingsgrundlagen, sozial-kognitive Kompetenzen, sozial-emotionale Fertigkeiten, soziale Basiskompetenzen* – mit folgenden Förderschwerpunkten:

- Förderung der Fähigkeit zur Bildung positiver Peerbeziehungen (z.B. anderen helfen, andere loben),
- Förderung von Selbstmanagementfertigkeiten (z.B. soziale Konflikte selber lösen können, Stimmungsregulation),
- Einüben schulischer Kompetenzen (z.B. den Anweisungen der Lehrkraft folgen, eigenständig um Hilfe bitten können),
- Förderung kooperativer Kompetenzen (z.B. soziale Regeln anerkennen, angemessen auf Kritik reagieren) und
- Einüben positiver Selbstbehauptung und angemessener Durchsetzung eigener Bedürfnisse (z.B. eigenständig Gespräche und Aktivitäten beginnen) (Petermann & Koglin, 2015, S. 11).

Ein wichtiger Bestandteil des Trainings ist eine Schatzsuche, die eine Rahmenhandlung über die Dauer des Trainings bildet und die Kinder zur konsequenten Mitarbeit in den Einheiten motivieren soll. Eine Handpuppe, das Chameleon „Ferdí“, soll initiiierend, begleitend und unterstützend wirken. Als Identifikationsfigur mit Vorbildcharakter begleitet die Handpuppe jede Trainingseinheit. So führt Ferdí in jede Trainingssitzung ein, strukturiert die Sitzung, leitet in das jeweilige Thema ein und beendet die Sitzung mit einer Zusammenfassung der erzielten Ergebnisse (Petermann & Koglin, 2015, S. 11). Darüber hinaus wird in einem Trainingsvertrag mit jedem Kind das genaue Zielverhalten beschrieben und festgehalten. Zusammen mit dem Verstärkerplan (systematische Belohnung angemessenen Verhaltens) werden den Kindern die positiven Konsequenzen, die auf Einhaltung oder Erreichung des Zielverhaltens folgen, deutlich gemacht. Schließlich werden auch Rollenspiele eingesetzt, um neue Verhaltensweisen in einem geschützten Rahmen ausprobieren zu können (Petermann & Natzke et al., 2013, S. 52 ff.).

Verhaltenstraining in der Grundschule

Das *Verhaltenstraining in der Grundschule* ist für Kinder der dritten und vierten Klassenstufe konzipiert und baut auf dem *Verhaltenstraining für Schulanfänger* auf. Es ist ebenfalls ein kognitiv-behaviorales Präventionsprogramm, das sich an alle Kinder einer Klasse richtet (universell) und in drei Trainingsbereiche gegliedert ist: *Förderung emotionaler Kompetenzen, Aufbau sozialer Kompetenzen und Förderung der Moralentwicklung*. Die Bereiche Förderung emotionaler Kompetenzen und Aufbau sozialer Kompetenzen und die Feinziele im Einzelnen sind identisch mit den Zielen des *Verhaltenstrainings für Schulanfänger*. Neben der Vertiefung und Festigung bereits vermittelter Kompetenzen wird nun mit der *Moralentwicklung* ein erweiterter Fähigkeitsbereich aufgegriffen, welcher zum Ziel hat, die moralischen Wertmaßstäbe der Kinder im Hinblick auf Fairness, Selbstverantwortung und Zivilcourage zu fördern. Unter *Moral* werden hier gesellschaftliche Verhaltensnormen für alle Verhaltensweisen, die andere direkt oder indirekt beeinflussen, verstanden. Diese Verhaltensnormen haben eine übergeordnete Rolle und dienen als Verhaltensrichtlinie für jedes Gesellschaftsmitglied. Moral verbietet schädigende Verhaltensweisen und dient der Förderung des menschlichen Zusammenlebens sowie des gegenseitigen Hilfeverhaltens. Moralisches Verhalten meint damit eigen- und sozialverantwortliches Verhalten, das die Gefühle und Bedürfnisse anderer Menschen respektiert. Der Zusammenhang von Moral und Aggression liegt darin, dass sowohl moralische Überschreitungen als auch aggressives Verhalten eine Schädigungsabsicht beinhalten. Aggressive Handlungen

gen sind oft moralische Überschreitungen, während umgekehrt moralische Überschreitungen meistens mit physischen oder psychischen Aggressionen einhergehen. Für die Praxis reicht es nicht aus, Kindern angemessenes Verhalten zu vermitteln. Sie müssen darüber hinaus auch lernen, moralisch handeln zu wollen. Daher zielt der dritte Teil dieses Trainings auf die Förderung der Eigen- und Sozialverantwortung der Kinder ab (Petermann & Koglin et al., 2013, S. 24 f.).

Das Programm stützt sich u.a. auf die *Theorie der Moralentwicklung nach Kohlberg*. Diese geht davon aus, dass sich das Moralbewusstsein eines Menschen stufenweise entwickelt und mit jeder höheren Stufe ein höheres bzw. reiferes moralisches Bewusstsein erreicht wird. Außerdem wird das Moralbewusstsein sowohl vom Kontext, in dem moralische Entscheidungen getroffen werden, als auch von der aktuellen Motivation der handelnden Person beeinflusst. Kriterien für die Moralentwicklung sind die Erweiterung der sozialen Perspektive (Ansprüche anderer Menschen im Handeln berücksichtigen), Verbesserung der moralischen Selbstbestimmung (moralische Normen hinterfragen und begründen können) und die Entwicklung von Normbegründungen für das eigene Handeln (statt einer egozentrischen Begründung nach Lust oder Unlust) (Petermann & Koglin et al. 2013, S. 27 f.).

Zur Förderung der moralischen Entwicklung von Kindern ist die *Methode der Dilemma-Diskussion* ein zentraler Bestandteil des Verhaltenstrainings. Die Kinder werden mit moralischen Dilemmata konfrontiert, d.h. mit einer Situation, die einen moralischen Konflikt beinhaltet (z.B. Konflikt zum eigenen Vorteil zu lösen und dabei die Rechte einer anderen Person missachten, oder diese Rechte zu achten und dabei selbst negative Konsequenzen in Kauf nehmen.). Sie müssen sich dann mit dieser Situation intensiv auseinandersetzen und sich in diese Person hineinversetzen. Gemeinsam erarbeiten die Kinder verschiedene Lösungsmöglichkeiten und wägen diese gegeneinander ab, um anschließend eine für alle annehmbare Lösung zu finden. Durch die Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen und die Diskussionen werden Kinder „gezwungen“, miteinander über Handlungsstrategien und Problemlösungen zu kommunizieren. Auf diese Weise werden verschiedene kognitive Anforderungen gestellt, die die Kinder in der Auseinandersetzung unter Gleichaltrigen zu bewältigen lernen. Die Zusammenarbeit mit anderen Altersgenossen stimuliert damit die moralische Entwicklung, da sie eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Ansichten begünstigt (Petermann & Koglin et al., 2013, S. 28 f.).

Das Verhaltenstraining besteht aus 26 Einheiten, die jeweils 45 bis 90 Minuten benötigen und ein bis zwei Mal pro Woche durch die Lehrkraft durchgeführt werden können, so dass das Training innerhalb eines Schulhalbjahres realisiert werden kann (Petermann & Koglin, 2015, S. 11 f.).

Mich und Dich verstehen

Das Programm *Mich und Dich verstehen (MUDV)* ist ein universelles, primärpräventives Programm zur Entwicklungsförderung von Kindern im Alter von acht bis zwölf Jahren. Primäres Ziel des Programms ist die Förderung von emotionalen Kompetenzen. Im Einzelnen sollen die Kinder lernen, ihre eigenen Gefühle wahrzunehmen, sich auf dieser Grundlage besser in andere einzufühlen (Empathiefähigkeit) und mit Angst und Stress besser umgehen zu können. Der Gedanke der Entwicklungsförderung wird besonders betont, indem die Autoren darauf hinweisen, dass die Vermittlung von sozialen Kompetenzen unabhängig von Problembereichen erfolgt (Ressourcenorientierung). Emotionale Kompetenzen werden also nicht als Mittel zum Zweck der Aggressionsminderung verstanden, sondern als Metafähigkeiten für diverse Bereiche des Umgangs mit sich selbst und anderen (Behr & Aich, 2016, S. 11 f.).

Dem Programm *MUDV* liegt ein Empathieverständnis zugrunde, der nach dem *Drei-Komponenten-Modell nach Feshbach* Empathie als Zusammenwirken von kognitiver sozialer Perspektivübernahme, Decodierung von Ausdruckssignalen sowie von Berührbarkeit (spontane Gefühle, die durch das Verhalten des Gegenübers ausgelöst werden) beschreibt. Theoretisch basiert das Programm auf folgenden persönlichkeitspsychologischen Ansätzen:

- *Die personenzentrierte Persönlichkeitstheorie:* Hier geht es um das Erleben von Emotionen. Nach dieser Theorie wird ein Individuum als umso gesünder betrachtet, je vollständiger es organismische Erfahrungen wahrnimmt und als Teil des Selbstkonzeptes symbolisiert. Die Bedeutung der Reize, die ein Individuum wahrnimmt, wird wiederum vom Selbstkonzept bestimmt. Je nach ihrer Bedrohlichkeit für das Selbst wird die Bedeutung von Reizen abgespalten, verzerrt oder vollständig wahrgenommen. Dabei gilt eine Person als seelisch gesund, wenn sie nahezu alle emotionalen Erfahrungen wahrnimmt und in ihr Selbstkonzept integriert, also kongruent ist (Behr & Aich, 2016, S. 13).

- *Das transaktionale Stressmodell von Lazarus*: Grundgedanke dieser Theorie ist, dass das Erleben von Emotionen durch Bewertungsprozesse in der Person bestimmt wird, die nach der Wahrnehmung eines Reizes in Gang gesetzt werden. In Bezug auf Kinder geht diese Theorie davon aus, dass Kinder zwar viel Stress erleben, sie aber nur über sehr wenige Bewältigungsstrategien verfügen. So wenden die Kinder in Situationen, welche sie als schlecht kontrollierbar erleben, eher emotionsorientierte Strategien an. Erleben sie Situationen hingegen als kontrollierbar, wenden sie eher problemlösende Strategien an (Behr & Aich, 2016, S. 14).

In Ergänzung zu diesen Ansätzen greift das Programm auf die Erkenntnisse von Fähigkeitskonzepten der emotionalen Intelligenz (Mayer und Salovey 1997) und der emotionalen Kompetenz (Saarni 1999) zurück. Letzteres wurde weiter oben bereits beschrieben (vgl. S. 32). Das *Konzept der emotionalen Intelligenz* befasst sich mit der Entwicklung und Regulation von Emotionen bei Kindern. Er beschreibt die Fähigkeit, eigene und fremde Gefühle (korrekt) wahrzunehmen, zu verstehen und zu beeinflussen. Es werden dabei zwei Aspekte der personalen Intelligenz angesprochen: Der Internale Aspekt, der den Zugang zum eigenen Gefühlsleben und damit die Fähigkeit beschreibt, Gefühle zu unterscheiden, zu etikettieren, in symbolische Codes zu verschlüsseln und diese zum Verstehen und Steuern von Verhalten einzusetzen. Der externale Aspekt betrifft Fähigkeiten, Stimmungen, Temperamente und Motivationen anderer Personen wahrnehmen und unterscheiden zu können (Behr & Aich, 2016, S. 14 f.).

In Übereinstimmung zur theoretischen Fundierung besteht *MUDV* aus einer Serie von Spielen und Lernanlässen zu den Themen Wahrnehmung eigener Gefühle, Förderung des Einfühlungsvermögens sowie Angst- und Stressbewältigung. Zum Bereich *Wahrnehmung von eigenen Gefühlen* gibt es 29 Spiele bzw. Lernanlässe, die die Wahrnehmung von Emotionen auf den Ebenen Körpererleben, Imaginationen und Gefühlswörter differenzieren sowie den sozial angemessenen Ausdruck von Emotionen fördern. Zur *Förderung des Einfühlungsvermögens* wurden 25 Spiele bzw. Lernanlässe entwickelt. Diese sollen einerseits das Decodieren von Ausdrucksverhalten der anderen Kinder und die kognitive soziale Perspektivübernahme fördern. Andererseits soll die Akzeptanz von Emotionen bei anderen gefördert werden. Zur *Angst- und Stressbewältigung* stehen 30 Spiele bzw. Lernanlässe zur Verfügung mit folgenden Zielen:

- Förderung der differenzierten Wahrnehmung von Angst und Stress im Hinblick auf das Körpererleben und auf Kognitionen,

- Vermittlung von verschiedenen Stressbewältigungsstrategien,
- Einüben von emotionsorientierten Bewältigungsstrategien, des kognitiven Umbewertens sowie von Atementspannung,
- Einüben von Problemlösestrategien über Rollenspiele sowie
- die Verstärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung durch Strategien positiver Selbstbekräftigung (Behr & Aich, 2016, S. 16 f.).

Das Programm kann im Klassenverband mit Anleitung durch die Lehrkraft durchlaufen werden. Der Zeitaufwand für die Vorbereitung auf die Einheiten ist eher gering und kann durch die Lehrkräfte relativ einfach realisiert werden. Die Umsetzung des Programms kann im Rahmen der Bildungspläne erfolgen. Die Bezüge dazu sind im Manual dargestellt. Die Lernanlässe dauern jeweils 10 – 30 Minuten und sind im Manual sehr ausführlich beschrieben, so dass Regellehrkräfte ohne zeitaufwendige Vorbereitung die Lernanlässe durchführen können. Die Übungen können (müssen aber nicht) nach der im Programmbuch vorgeschlagenen Reihenfolge angewendet werden (Behr & Aich, 2016, S. 11, 16).

Komm, wir finden eine Lösung!

Das Programm *Komm, wir finden eine Lösung!* ist ein Training zur Förderung alternativer Konfliktlösestrategien bei Grundschulkindern. Es wurde in den 1990er Jahren durch den Kinderschutzbund München entwickelt und erstmals 1999 an Münchner Grundschulen durchgeführt. Das Training ist ein universelles, primärpräventives Programm, das den Kindern Alternativen zu Gewalt sowie Hilfestellung für einen positiven und konstruktiven Umgang mit Konflikten bietet. Ein Konflikt entsteht immer dann, wenn Bedürfnisse, Interessen, Erwartungen oder Gefühle von zwei Menschen in Widerspruch geraten. Es kann dann zu einem Streit kommen, wenn einer versucht, seine Meinung verbal oder körperlich dem anderen aufzuzwingen. Das primäre Ziel des Trainings ist es, die Kinder dazu zu befähigen, bei der Konfliktlösung die eigenen Bedürfnisse, Wünsche, Meinungen oder Interessen zu vertreten, dabei aber gleichzeitig dem Konfliktpartner zuzuhören, seine Meinungen zu berücksichtigen und einen fairen Interessenausgleich herbeizuführen, ohne dass es zu einem Streit kommt (Zwenger-Balink, 2004, S. 14).

Theoretisch basiert das Training auf dem *Ansatz der Lösungsorientierten Therapie* nach De Shazer (1985), Berg und Miller (1993). Eine Grundidee dieses Ansatzes ist, dass Lösungen, die man zu einem Problem finden kann, auch unabhängig von den Problemen selbst sein können. Lösungsorientiert zu arbeiten setzt positives Denken und vor allem eine vorausschauende Haltung voraus: Konzentriert man sich auf die Zukunft und damit auf das Lösen des Problems, werden Ressourcen zur konstruktiven Lösung von Konflikten frei gesetzt. Wenn man sich dagegen auf das Problem und die Ursachen konzentriert, werden positive Einstellungen und andere Ressourcen für die Problemlösung blockiert. Der lösungsorientierte Ansatz bestimmt die Grundhaltung und die methodische Anlage des Trainings. Die inhaltlichen Ziele wiederum wurden aus theoretischen Überlegungen zur sozialen und emotionalen Kompetenz abgeleitet: Soziale und emotionale Kompetenzen sind demnach Voraussetzung dafür, dass Kinder Konflikte fair regeln können. Dabei sind unter *sozialer Kompetenz* alle geistigen und seelischen Komponenten zu verstehen, die in Beziehung zu anderen Menschen stehen. Hierzu gehören u.a. Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit sowie die Werte, die den Umgang mit anderen Menschen regeln. Entsprechend geht es im Training in diesem Kompetenzbereich um die Themen Kontaktaufnahme und Kontaktfreude, Hilfsbereitschaft, Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen und um die Fähigkeit, sich in andere hinein zu versetzen sowie ein Gespür für die Gefühle der anderen Menschen zu entwickeln (Empathie). *Emotionale Kompetenzen* werden in diesem Programm definiert als die Fähigkeit zur Selbstreflexion und das Bewusstsein der eigenen Gefühle. Als wichtige Komponenten der emotionalen Kompetenz, die die Konfliktlösefähigkeit der Kinder stark beeinflussen, werden hier die Selbstwirksamkeit, das Selbstwertgefühl und das Selbstbewusstsein genannt. Daher steht ihre Förderung besonders im Fokus des Trainings (Zwenger-Balink, 2004, S. 15 ff.).

Komm, wir finden eine Lösung! liegt für die erste und zweite Klasse sowie die dritte und vierte Klasse gemäß dem Entwicklungsstand der Kinder in zwei Versionen vor. Die Struktur des Trainings ist durch Rituale und Spielabläufe klar gegliedert, so dass der Prozess für die Kinder überschaubar ist. Das Training beinhaltet vier Trainingseinheiten, die im regulären Schulunterricht jeweils über 2 Stunden unterrichtet werden (Zwenger-Balink, 2004, S. 23 f., Kap. 4, Kap. 5):

In der ersten Einheit geht es um die Themen *Gemeinschaft, Werte und Regeln*. Hier sollen die Kinder Regeln für das Zusammenleben und den fairen Umgang miteinander aufstellen.

Sie sollen die Möglichkeit der Mitgestaltung und Eigenverantwortung erleben und auch Anregungen dafür bekommen, was sie möglicherweise verändern können.

In der zweiten Einheit geht es um *Kommunikation und Wahrnehmung*. Hier soll den Kindern Wissen über verbale und nonverbale Kommunikation vermittelt werden. So wird geübt, genau zu beobachten und mit allen Sinnen wahrzunehmen. Ziel ist es, dass die Kinder als Grundlage für die Kommunikation untereinander freundlich miteinander zu sprechen und genau und aktiv zuzuhören lernen.

Die dritte Einheit beschäftigt sich mit dem Thema *Gefühle und Wünsche*. Es geht um das Erkennen und Benennen von Gefühlen sowie um den Umgang mit starken Emotionen. Hierzu werden die Mädchen und Jungen vorübergehend getrennt, damit sie die Möglichkeit haben, mit der Trainerin bzw. dem Trainer ein vertrautes Gespräch über die für sie relevanten Themen zu führen.

Schließlich geht es in der vierten Einheit um *kreative Konfliktlösungen* und das Üben von direktem Verhandeln. Hier erhalten die Kinder die Gelegenheit, Konflikte anzusprechen und diese mit Unterstützung des Trainerteams zu lösen. Wenn die Kinder besonders viele Probleme haben oder wenn Übungsbedarf für bestimmte Fertigkeiten besteht, kann diese Einheit noch einmal wiederholt werden (Zwenger-Balink, 2004, S. 23 f., Kap. 4, Kap. 5).

Um die oben genannten Ziele des Trainings und damit Verhaltens- und Einstellungsänderungen bei den Kindern zu erreichen, wird in diesem Programm versucht, möglichst viele Methoden einzusetzen, durch die die Kinder vielfältige Erfahrungen sammeln können. Das Spiel hat dabei eine zentrale Rolle, da Spiele und spielerische Tätigkeiten die Grundschul Kinder besonders motivieren, aktiv mitzumachen. Auch können die Kinder durch Rollenspiele sowie Paar- und Gruppenspiele effektiv aktive und lebendige Erfahrungen sammeln. Werden dann die im Spiel gewonnenen Erfahrungen und Selbsterkenntnisse reflektiert und mit Alltagserfahrungen verknüpft, kann bei Kindern ein nachhaltiger Prozess der Verhaltensänderung bewirkt werden (Zwenger-Balink, 2004, S. 17). Rituale sind wichtig, da sie bei den Kindern Vertrauen schaffen und ihnen Sicherheit geben. Durch diese erlernten Strukturen ist allen Beteiligten bekannt, wie sie sich verhalten. So beginnen die Trainings beispielsweise immer nach demselben Muster, indem die Handpuppe die Kinder begrüßt und sie zu einem bestimmten Spiel einlädt. Eine weitere wichtige Methode des Trainings ist das Trainerteam, welches von einer Frau und einem Mann gleichberechtigt gebildet wird, um sicherzustellen, dass sich die Mädchen und Jungen angesprochen fühlen, da die Trainer geschlechtsspezifische Rollen- und Vorbildfunktionen übernehmen. In den ers-

ten und zweiten Klassen kommen ergänzend zum Trainerteam die Handpuppen „Willi“ und „Jule“ zum Einsatz. Sie begleiten das Training und dienen für Mädchen wie Jungen als wichtige Identifikationsfiguren. Durch Gesprächskreise, die einen informellen Charakter haben, wird in dem Training eine entspannte Gesprächsatmosphäre bezweckt, damit sich alle Kinder trauen, ihre Meinung zu sagen. Weiter dienen geschlechtsspezifische Gruppen dazu, die unterschiedlichen Bedürfnisse in den verschiedenen Entwicklungsphasen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen. Dies wird für den Erfolg des Trainings als unabdingbar angesehen, da gerade dadurch die zentralen Themen für Mädchen und Jungen herausgearbeitet werden können. Schließlich ist die „Friedenstreppe“ (entwickelt in Anlehnung an die „Friedensbrücke“ nach Johnson und Johnson 1991) ebenso ein wichtiger Bestandteil des Trainings. Sie soll den Kindern im Streitfall zu einer sicheren und überschaubaren Lösung ihrer Probleme verhelfen. Die Friedenstreppe gibt den Kindern eine klare Struktur vor, wie sie im Streitfall zu einer Lösung kommen können. Die klare Struktur und der ritualisierte Ablauf dieser Methode helfen den Kindern gerade in Krisen- und Streitsituationen, einen Überblick über die Situation zu bekommen und konstruktiv mit dem Problem umzugehen (Zwenger-Balink, 2004, Kap. 3).

Im Unterschied zu den bisher dargestellten Präventionsprogrammen ist für die Umsetzung dieses Training ein externes Trainerteam (eine Frau und ein Mann) vorgesehen. Das Training selbst ist in vier bis sechs Wochen durchführbar, es beinhaltet auch eine Vorbereitungs- sowie eine Auswertungsphase, wodurch für die Durchführung insgesamt etwa zwei bis drei Monate beansprucht werden. In der Vorbereitungsphase führen die Trainer Gespräche mit der Schulleitung und dem Lehrerkollegium, um über die Grundlagen des Trainings zu informieren und Möglichkeiten der Zusammenarbeit zu besprechen. Ebenso ist in dieser Zeit ein Elternabend zu veranstalten, mit dem Ziel, die Eltern für die Thematik zu sensibilisieren und sie zur aktiven Mitarbeit anzuregen. Schließlich wird anhand einer Hospitation in den betreffenden Klassen eine Klassenanalyse gemacht, um besser auf die Bedürfnisse der jeweiligen Klassen eingehen zu können (Zwenger-Balink, 2004, S. 19 f.). In der abschließenden Phase findet ein intensives Auswertungsgespräch mit der Schulleitung und den Lehrkräften statt. Auch werden Interviews mit Lehrkräften und einigen Kindern durchgeführt, um ihre Meinungen, Erlebnisse und Bewertungen der Trainings einzuholen. Zum Abschluss laden die Kinder ihre Eltern zu einem gemeinsamen Elternabend ein. Sie machen dazu eine Vorführung, in der sie ihren Eltern zeigen, was sie in den Trainings gelernt haben. So bekommen die Eltern die Möglichkeit, ihre Kinder in der Gruppe

zu erleben und sie bei Spielen und Aktionen direkt zu beobachten (Zwenger-Balink, 2004, S. 112).

4.2.2. Lehrerzentrierte Präventionsprogramme

In diesem Abschnitt werden die speziell an Lehrkräfte gerichteten Trainingsprogramme *Miteinander: Wie Empathie Kinder stark macht*, *Soziales Lernen für Lehramtsstudierende*, das *Berner-Anti-Mobbing-Programm* sowie das *Konstanzer Trainingsmodell* dargestellt.

Miteinander: Wie Empathie Kinder stark macht

Das Programm *Miteinander: Wie Empathie Kinder stark macht (Miteinander)* ist ein Programm zur Entwicklung von Empathie bei Kindern. Die Entwickler dieses Trainings (Juil, Hoeg, Bertelsen, Hildebrandt, Jensen und Stubberup) haben zusätzlich diverse Trainings und Kurse für Fachkräfte, die mit Kindern arbeiten, konzipiert. Diese Trainings basieren auf der Grundidee und den theoretischen Überlegungen zu *Miteinander* und sollen Lehr- und Fachkräfte in die Lage versetzen, die Kinder angemessen zu fördern (Jensen & Beek, 2016, S. 80). Im Folgenden werden daher zunächst die Hintergründe zu *Miteinander* dargestellt und danach das darauf aufbauende Trainingsprogramm für Fachkräfte *Kinder – Achtsamkeit, Empathie, Mitgefühl und Gegenwärtigkeit* kurz skizziert.

Miteinander wurde 2006 von den Gründern der *Dänischen Gesellschaft zur Förderung der Lebensweisheit von Kindern* entwickelt. Dem Programm liegt hauptsächlich die entwicklungspsychologische These zugrunde, dass soziale Kompetenzen angeborene Fähigkeiten sind, die es frei zu legen und weiter zu entwickeln gilt. Weiter wird davon ausgegangen, dass bei Kindern heutiger Zeit diese Fähigkeiten verloren gegangen seien. So hätten Kinder oft keinen Kontakt mehr zu sich selbst und könnten damit auch nicht auf ihre angeborenen Fähigkeiten zur Empathie und einem „In-sich-selbst-Ruhen“ zurückgreifen. „In-sich-selbst-Ruhen“ meint dabei, im Einklang mit sich selbst und authentisch zu sein, Handeln mit Integrität und im Einklang mit ureigenen Werten zu sein. Ohne diesen Kontakt zu sich selbst und den eigenen (angeborenen) sozialen Grundfähigkeiten kann sich demnach aber auch die Empathiefähigkeit nicht weiterentwickeln. Das Training soll Kindern helfen, diesen Kontakt zu sich selbst wieder aufzubauen. Aus der *Neuropsychologie* und *neuroaffektiven Psychologie* (z.B. Hart 2009) wurde für *Miteinander* die Erkenntnis übernommen, dass Beziehungen einen hohen Stellenwert für die menschliche Entwicklung haben. Des Weiteren fließen Erkenntnisse der *existentiellen Psychologie* und der *erfah-*

rungsorientierten Familientherapie (z.B. Kempler 1986; Juul 2012) sowie Befunde aus der *Bildungsforschung* mit ein. Letztere zeigen, dass Eigenschaften wie Respekt, Empathie, Interesse und Gleichberechtigung sowohl für den Aufbau von Beziehungen als auch für die Persönlichkeitsentwicklung und die Realisierung positiver Lernumgebungen von Bedeutung sind. Weiterhin ist erwiesen, dass diese Eigenschaften trainierbar sind und dass Maßnahmen zur Förderung und zur Pflege innerer Werte (z.B. in Form von Achtsamkeitstrainings) sowohl Erwachsenen als auch Kindern und Jugendlichen beim Aufbau und bei der Weiterentwicklung von Widerstandsfähigkeit, der Fähigkeit zur Aufmerksamkeit und Emotionsregulation sowie im Hinblick auf teilnahmsvolles Verhalten gegenüber anderen helfen. Schließlich wirken sie sich auch positiv auf die schulische Leistung aus (Jensen & Beek, 2016, S. 81).

Die Idee, ein Training für Fachkräfte anzubieten, stammt aus der Überlegung, dass die Lehrerinnen und Lehrer selbst über eine hohe Beziehungskompetenz verfügen müssen, um die Empathiefähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler fördern zu können. Auch sei es ohne ausgeprägte Beziehungskompetenz nicht möglich, eine harmonische Atmosphäre und Lernkultur im Klassenzimmer herzustellen und so optimale Lernvoraussetzungen zu schaffen. Primäres Ziel der Trainings für Lehrkräfte ist es daher, die Beziehungskompetenz der Lehrkräfte zu stärken. Darüber hinaus sollen die Lehrkräfte mit den Übungen des Programms *Miteinander* vertraut gemacht und dazu befähigt werden, diese Übungen auf effektive und empathische Weise auch Kindern vermitteln zu können. Diese übergeordneten Ziele umfassen u.a. die Teilziele,

- die Fachkräfte mit ihren angeborenen Kompetenzen vertraut zu machen (Fähigkeit, Kontakt zum Herzen, zum Körper, zur Atmung, zum Bewusstsein und zur Kreativität aufzunehmen),
- ihnen die theoretische Bedeutung von Beziehungskompetenz zu vermitteln,
- ihre persönliche und berufsbezogene Entwicklung zu unterstützen,
- ihre persönliche innere Autorität und das „In-sich-selbst-Ruhen“ zu stärken und
- sie darin zu stärken, Verantwortung für die Atmosphäre beim Kontakt zu den Kindern zu übernehmen (Jensen & Beek, 2016, S. 78 ff.).

Das Training *Kinder – Achtsamkeit, Empathie, Mitgefühl und Gegenwärtigkeit* für Fachkräfte besteht aus neun Modulen von je vier Tagen Dauer. Insgesamt umfasst es also 36 Tage und geht über einen Zeitraum von zwei Jahren. Das Training ist als Workshop aufgebaut, in dem zur Erreichung der Ziele verschiedene Formate wie z.B. Vorträge im Ple-

num, Kleingruppenübungen, Gesprächskreise, Körperübungen, Übungen in Achtsamkeit und Bewusstheit oder Mediationssitzungen zum Einsatz kommen. Auf die Gruppenarbeiten wird besonders viel Wert gelegt, da durch sie Empathie am besten gefördert werden kann, denn in kleineren Gruppen haben die Teilnehmenden eine bessere Möglichkeit, entstehende Konflikte untereinander zu lösen. Das Selbst-Erleben und Managen von Konflikten kann die Fachkräfte beim Erwerb der notwendigen Kompetenzen, die sie zur Hilfe bei Gruppenkonflikten zwischen Kindern und Jugendlichen benötigen, unterstützen. Voraussetzung zur Teilnahme an diesem Training ist, dass Fachkräfte bereits Erfahrungen in Mediation haben oder aber über umfangreiche Erfahrung in der Arbeit mit Kindern verfügen. Auch zwischen den Modulen wird von den Teilnehmenden eine kontinuierliche tägliche Mediationspraxis erwartet und dass die Teilnehmenden ihre Erfahrungen regelmäßig in Kleingruppen austauschen (Jensen & Beek, 2016, S. 85 ff.).

Zusätzlich zu diesem zweijährigen Training existieren auch kürzere Versionen, in denen die Basisprinzipien des Ansatzes von *Miteinander* sowie das diesem Programm zugrunde liegende Verständnis von Beziehungskompetenz vorgestellt wird. Diese reduzierten Kurse sind so aufgebaut, dass die Teilnehmenden bereits während der eigenen Teilnahme am Training einige einfache Übungen an Kinder und Jugendliche weitergeben können (Jensen & Beek, 2016, S. 88).

Soziales Lernen in der Schule

Das Trainingsprogramm *Soziales Lernen in der Schule* richtet sich an zwei Zielgruppen: Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I und Lehramtsstudierende. Für beide Zielgruppen wurde jeweils ein Programm entwickelt, das das übergeordnete Ziel der Förderung der sozialen, kognitiven und emotionalen Kompetenzen hat. Im Folgenden wird die Version für Lehramtsstudierende dargestellt.

Die Grundidee des Programms ist, dass Lehrkräfte durch ihr Verhalten einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler haben. In Studien (z.B. Hattie 2009) wurde erwiesen, dass die Empathie der Lehrkräfte und eine überdurchschnittlich gute Fähigkeit zur Perspektivübernahme wichtige Faktoren für erfolgreiches Unterrichten sind. Ziel des Programms ist es daher, dass Lehramtsstudierende bereits im Vorfeld lernen, sich selbstwirksamer in Bezug auf die Ausübung ihrer beruflichen Rolle einzuschätzen und auch lernen, wie sich ein gutes Modell verhält und wie dieses Verhalten auch in kritischen Situationen umgesetzt werden kann. Darüber hinaus soll das Programm sozial-

psychologisches Wissen zum Classroom Management, also zum konstruktiven Umgang mit Klassen, vermitteln (Haep & Steins, 2016, S. 25 f.).

Theoretisch basiert *Soziales Lernen in der Schule* für Lehramtsstudierende auf der Rational-Emotiven Verhaltenstherapie, der Rational-Emotiven Erziehung und den Erkenntnissen der Schulischen Interaktionsforschung.

Die zentrale These der *Rational-Emotiven Verhaltenstherapie* nach Albert Ellis (1958) ist, dass Überzeugungssysteme von Kindern und Jugendlichen ein Resultat ihrer Sozialisation sind. Bis auf einige Basisemotionen, die evolutionären Ursprungs sind, seien Gefühle sozial konstruiert und immer mit Gedanken assoziiert. Alle extrem intensiven Gefühle würden auf realitätsdesorientierenden Bewertungen beruhen. Die Bewertungen eines Individuums sind das zentrale Element dieses Modells, da sie grundlegende Überzeugungen des Individuums von sich selbst, von anderen und von der Welt enthalten. *Desorientierendes Denken* meint dabei irrationales oder nicht hilfreiches Denken, das zu unangemessenen Verhaltensweisen (z.B. Aggression) und Gefühlen (z.B. Wut) führt. Dagegen sind hilfreiche Bewertungen an der Realität orientiert und führen zu angemessenen Verhaltensweisen und Gefühlen. Daher ist es entscheidend, hilfreiche und nicht hilfreiche Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen beim Individuum zu identifizieren und bei ihm ein Verständnis dafür zu entwickeln, warum manche Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen wiederum nicht hilfreich sind, um angemessenes bzw. problemlösendes Verhalten zeigen zu können. Diese Erkenntnis führt schließlich dazu, dass Verantwortung für die eigenen Verhaltensweisen und Gefühle übernommen wird (z.B. „Ich bin noch lange nicht feige, nur weil die anderen das sagen. Also muss ich nicht aggressiv werden, sondern kann den anderen meine Meinung sagen.“) (Haep & Steins, 2016, S. 27 f.).

Die *Rational-Emotive Erziehung* wurde von der Rational-Emotiven Verhaltenstherapie abgeleitet. Hier stehen die Verstärkung von hilfreichen Überzeugungssystemen und die Veränderung von nicht hilfreichen Überzeugungssystemen im Mittelpunkt. Zentrales Element ist dabei die Sprache, da durch sie Bewertungen, Haltungen und Einstellungen reflektiert werden können. Eine konstruktive Interaktionsgestaltung hängt demnach im Wesentlichen von der Verwendung einer differenzierten und realitätsorientierten Sprache und der Verstärkung dieser bei Schülerinnen und Schülern ab. Undifferenziertes Denken ist dagegen eher hinderlich für eine positive Interaktionsgestaltung. Beispiele für sprachliche Merkmale undifferenzierten Denkens sind Generalisierungen, Schwarz-Weiß-Denken und geringe Frustrationstoleranz. Des Weiteren betont dieser Ansatz die Wichtigkeit rationaler

Modelle und deren liebevollen (zugewandt, kümmernd, einbeziehend), aber konsequenten (klar, transparent, vorhersehbar) Umgang mit den Heranwachsenden. Denn nach Befunden der Erziehungsforschung hat eine Kombination aus emotionaler Unterstützung und transparenten Erwartungen an die Kinder und Jugendlichen positive Auswirkungen auf ihre gesunde psychische Entwicklung sowie auf die Herausbildung einer notwendigen Frustrationstoleranz und Selbstwirksamkeit (Haep & Steins, 2016, S. 28).

Die *Schulische Interaktionsforschung* belegt, dass die Lehrer-Schüler-Interaktion die schulische Leistung der Schülerinnen und Schüler wesentlich beeinflusst. Demnach spielt das Verhalten der Lehrkräfte gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern für den Lernerfolg eine größere Rolle als ihr fachliches Können. Wichtige Faktoren für den Lernerfolg sind Nondirektivität, Empathie, Wärme und die Ermutigung zu höheren Denkprozessen. Da zudem Lehrkräfte Vorbilder für ihre Schülerinnen und Schüler sind, ist es besonders wichtig, dass die Lehrenden in ihrem Verhalten genauso glaubhaft sind, wie sie es von ihren Schülerinnen und Schülern selbst erwarten (z.B. Lehrer müssen sich auch konsequent an Regeln halten. Sonst legitimieren sie Regelverstöße.). Darüber hinaus sind für die Herstellung entwicklungsfördernder Bedingungen empathische Teilprozesse ausschlaggebend. So z.B. der Aufbau positiver Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern, den Schülerinnen und Schülern Feedback geben sowie das Anwenden von angemessenen Interventionen, um Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensproblemen beizustehen. Dies alles erfordert jedoch ein Verständnis für die Schülerschaft, das von der eigenen Perspektive losgelöst ist. Lehrkräfte müssen hierfür zur kognitiven Perspektivübernahme in der Lage sein, also dazu, die Schule aus den Augen der Schülerinnen und Schüler zu betrachten (Haep & Steins, 2016, S. 29).

Inhaltlich besteht *Soziales Lernen in der Schule* aus zwei Blöcken zu je 12 Einheiten: Der Erste Block dient der Vorbereitung der Lehramtsstudierenden auf die Unterrichtsdurchführung des Programms für Schülerinnen und Schüler an einer Schule. Der zweite Block ist zur Begleitung der Durchführung des Programms konzipiert. Themen und Inhalte der Vorbereitungsphase sind folgende:

- Classroom-Management: Vermitteln gruppenpsychologischer Grundlagen,
- Sozialpsychologische Umweltpsychologie: physikalische Dimensionen von Klassenraumarrangements,
- soziale Wahrnehmung: Grundkenntnisse über die Entstehung sozialer Wahrnehmung, von Stereotypen und Vorurteilen sowie deren Auswirkungen,

- Bewertungsprozesse: Ursachen und Ablauf sowie Vermittlung der Grundlagen der Rational-Emotiven Verhaltenstherapie,
- Schüler-Lehrer-Interaktion: rationale Sprache, liebevoller sowie fordernder Umgang,
- lernförderliche Bedingungen: Klassenklima, Prozesse, die lernförderliche Bedingungen aufrechterhalten bzw. verhindern können, und Steuern eigener Emotionen,
- Sanktionssysteme: Wissen über Systeme, die Exklusion verhindern und
- Fördern in Schulen: Grundlagen zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler (Haep & Steins, 2016, S. 31 ff.).

Im zweiten Block (Durchführungsphase) werden Themen aus dem ersten Block (z.B. Arrangieren von Sitzordnungen) in Bezug zur Praxis gesetzt. Weitere Bausteine dieser Phase sind die Videographie des eigenen Unterrichts (Vor- und Nachbereitung im Seminar), Selbst- und Fremdrelexion des Unterrichts sowie relevante Themen für die Durchführung des Unterrichts (z.B. Planung von Unterrichtsstunden, Nutzung von verschiedenen Unterrichtsmethoden) (Haep & Stein, 2016, S. 34).

Die Themen werden in Seminaren in einer Kombination aus Vorträgen der Dozentinnen und Dozenten sowie Übungen zur Anwendung vermittelt. Insgesamt erstreckt sich das Training über ein Jahr. Für die Vorbereitungsphase ist insgesamt ein Semester mit zwei Stunden pro Woche vorgesehen. Während der Durchführungsphase unterrichten die Studierenden zwei Unterrichtsstunden pro Woche an einer Schule und bereiten den Unterricht vor und nach. Darüber hinaus findet ein Begleitseminar mit zwei Stunden pro Woche statt, in der die Studierenden die durchgeführten Unterrichtseinheiten reflektieren können (Haep & Steins, 2016, S. 35).

Das Berner-Anti-Mobbing-Programm

Das *Berner Präventionsprogramm (BeProx)* ist ein flexibles und ganzheitliches Mobbing-Präventionsprogramm für die Vor- und Grundschule, das den Fokus auf Lehrkräfte legt. Das Programm wurde als geleiteter Fortbildungskurs gemeinsam von Alsaker und Valka- nover in der Schweiz entwickelt. Auch wenn es letztlich um die Veränderung des Verhaltens der Kinder geht, besteht das vorrangige Ziel darin, die Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte gegen Mobbing zu erweitern. Die Grundidee ist, dass im Laufe des Programms die Lehrkräfte genügend Wissen und Sicherheit vermittelt bekommen sollen, so dass sie im Anschluss an das Training dazu in der Lage sind, Dynamiken in ihren Klassen zu erkennen und zu beeinflussen und damit nachhaltige Mobbingprävention sowie –inter-

vention zu betreiben. In diesem Sinne sind Lehrkräfte auch als Mediatorinnen und Mediatoren zu betrachten. Die Flexibilität des Programms wird dadurch gewährleistet, dass das Programm keine definitiv vorgegebenen Inhalte hat. Vielmehr setzt jede Umsetzung die gemeinsame Erarbeitung von Inhalten durch die Teilnehmenden voraus. So wird sichergestellt, dass die Prävention den einzelnen Lehrpersonen und den verschiedensten Rahmenbedingungen angepasst wird. Die Ganzheitlichkeit bezieht sich darauf, dass das Programm nicht bestimmte Arbeitsmethoden, z.B. hinsichtlich der Konfliktlösestrategien oder Gesprächstechniken, vorgibt und sich auf diese beschränkt, sondern dass alle möglichen Aspekte und Handlungsmöglichkeiten bezüglich Mobbing berücksichtigt werden sollen (Alsaker, 2004, S. 202 f.). Dabei wird *Mobbing* in diesem Programm in Anlehnung an die Definition von Olweus beschrieben (vgl. 2.3.) als wiederholt und systematisch den direkten oder indirekten negativen Handlungen eines oder mehrerer Kinder ausgesetzt zu sein. Alsaker betont, dass die scheinbar unpräzise Formulierung „negative Handlungen“ eine wichtige Bedeutung hat, wodurch verdeutlicht wird, dass Mobbing nicht aufgrund der Anwendung bestimmter Typen von aggressiven Handlungen definiert werden kann. Alsaker präzisiert weiter negative Handlungen als „alle Formen von aggressiven und rücksichtslosen Handlungen, welche verletzen und das Selbstwertgefühl einer anderen Person beeinträchtigen können“ (Alsaker, 2004, S. 19).

Inhaltlich sind für das Programm acht Sitzungen mit diversen Themen vorgesehen. In der ersten Sitzung geht es um die Sensibilisierung der Teilnehmenden für das Phänomen Mobbing und darum, die Grundideen des Präventionsprojektes vorzustellen. Diese bestehen darin, dass Mobbing möglichst früh mit den Kindern thematisiert werden soll, dass auch unbeteiligte Kinder sensibilisiert und die Eltern in die Präventionsarbeit mit einbezogen werden sollen. Auch ein Erfahrungsaustausch und die Besprechung der aktuellen Situation in den Klassen der Lehrkräfte ist Bestandteil der ersten Sitzung. Thema der zweiten Sitzung ist die Bedeutung von Regeln, nämlich dass Regeln Vereinbarungen sind, an die sich sowohl die Kinder als auch die Lehrkräfte halten müssen und dass sie dafür da sind, um klare Grenzen zu setzen. Die Themen weiterer Sitzungen sind das Einführen und Durchsetzen von Regeln, Mitverantwortung der nicht aktiv beteiligten Kinder, Möglichkeiten von Körperarbeit im Umgang mit Mobbing, Auseinandersetzung mit eigenen Zielsetzungen und Regeldurchsetzung und Verstärkung (Alsaker, 2004, S. 209 ff.).

Die Umsetzung bzw. der Ablauf von *BeProx* kann beschrieben werden als eine Kette von wiederkehrenden Strukturen mit immer neuen Präventionselementen: Die Lehrkräfte erhalten als ersten Impuls diverse Informationen zu Mobbing, die zunächst diskutiert werden. Im Anschluss daran bekommen sie eine Aufgabe bis zur nächsten Sitzung, wobei die Umsetzung gemeinsam erörtert wird. In der Zeit zwischen den Sitzungen wird die Aufgabe durch die Lehrkräfte umgesetzt. Die Erfahrungen dabei bilden dann die Grundlage für die nächste Sitzung, wobei zusätzlich wieder neue Informationen durch die Trainerinnen und Trainer über Mobbing und zur Prävention von Mobbing vermittelt werden usw. (Alsaker, 2004, S. 207 f.).

Das Konstanzer Trainingsmodell

Das *Konstanzer Trainingsmodell (KTM)* ist Ende der 1980er Jahre an der Universität Konstanz im Rahmen eines Forschungsprojektes über die subjektiven Berufstheorien von Lehrkräften zum aggressiven und störenden Schülerverhalten entstanden. Das *KTM* ist ein Gewaltpräventionsprogramm, das darauf gerichtet ist, die Selbst- und Sozialkompetenz von Lehrkräften im Umgang mit Aggression und Störung im Unterricht zu erhöhen (Schubarth, 2019, S. 201). So ist das *KTM* als Selbsthilfeprogramm konzipiert, das Lehrkräften im Umgang mit Aggression in Schulen spezifische Anregungen geben soll, andererseits ist es ein ausgearbeitetes Trainingsprogramm mit einer umfangreichen Sammlung von Trainingselementen, aus der im Laufe des Trainings eine individuelle Auswahl getroffen werden kann (Tennstädt, Krause, Humpert und Dann, 1987, S. 3 f.). Das übergeordnete Ziel des *KTM* ist es, durch die Weiterentwicklung der pädagogischen Kompetenz der Lehrkräfte einen selbstsicheren Umgang mit aggressivem und störendem Schülerverhalten zu erreichen. Dazu sollen die Lehrkräfte mit Hilfe des Trainings ein reflektiertes, angemessenes Kognitions- und Verhaltensrepertoire aufbauen. In der Folge soll eine Verringerung aggressiver und störender Interaktionen im Unterricht erreicht werden. Außerdem sollen Lehrkräfte Techniken und Strategien erlernen, mit denen sie aggressive und störende Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern und ihre eigenen Reaktionen darauf analysieren und ggf. verändern können (Tennstädt et al., 1987, S. 8; Tennstädt, 1987, S. 24).

Die Basis für das *KTM* bilden die *subjektiven beruflichen Alltagstheorien* (aggressionsbezogene Berufstheorie) der Lehrenden über aggressives und störendes Schülerverhalten und den angemessenen Umgang damit, die sich die Lehrkräfte im Laufe der Zeit (im Verlauf

ihrer Sozialisation, während des Studiums, im bisherigen Berufsleben usw.) selbst gebildet haben. Die Grundannahme des Trainingsansatzes ist, dass mehr oder weniger bewusste Wissensbestände der Lehrkraft entscheidend dafür sind, wie mit aggressivem und störendem Verhalten im Unterricht umgegangen wird. Diese subjektiven Theorien beinhalten auch individuelle Ziele der Lehrperson in einer Konfliktsituation, die im Handlungsrepertoire verfügbaren Maßnahmen sowie gefühlsgeladene Annahmen und intuitive Überzeugungen (Tennstädt, 1987, S. 13 f.). Um die komplexen Vorgänge von Reaktionen bzw. Handlungen von Lehrkräften beschreibbar und erfassbar zu machen, liegt dem *KTM* ein *kognitives Handlungsmodell* zugrunde, das den Handlungsablauf in vier aufeinanderfolgende Phasen gliedert: Der Phase der Situationsauffassung, der Handlungsauffassung, der Handlungsausführung und der Handlungsergebnisauffassung. Im Rahmen dieses Modells wird davon ausgegangen, dass Individuen grundsätzlich in der Lage sind, zielgerichtet zu handeln, dass ihr Handeln reflexiv abläuft und dass Handlungen dabei durch die kognitiven Strukturen (subjektiven Theorien) gesteuert werden. Eine weitere Annahme ist, dass sich Individuen diese Faktoren für das eigene Handeln bewusst vergegenwärtigen und gegebenenfalls kognitiv Veränderungen einleiten können. In jeder Handlungsphase haben zudem Emotionen einen entscheidenden Einfluss auf die Handlungen sowie die kognitiven Prozesse in verschiedener Weise (Tennstädt, 1987, S. 31 ff.).

Inhaltlich ist das *KTM* an das kognitive Handlungsmodell angepasst und entsprechend auch in vier Handlungsphasen aufgeteilt:

1. Auffassung der Anfangssituation durch die Lehrkraft (Situationsauffassung).
2. Auswahl der Reaktion oder Maßnahme (Handlungsauffassung).
3. Durchführung der ausgewählten Maßnahme durch die Lehrkraft (Handlungsausführung).
4. Bewertung des Ergebnisses anhand des angestrebten Ziels (Handlungsergebnisauffassung) (Tennstädt et al., 1998, S. 11).

Diese Unterteilung in Reaktionsmöglichkeiten auf Aggressionen und Störungen lassen Aussagen über die Wahrnehmung bis hin zur Reaktion der Lehrperson zu. Dadurch können wiederum ganz gezielt die Teilprozesse trainiert werden, die einer möglichst optimalen Reaktion auf Aggression oder Störung im Unterricht im Wege stehen. Die vier genannten Handlungsphasen werden durch die Zuordnung von insgesamt 10 Trainingselementen weiter differenziert. Inhaltlich geht es im Training um die Diskussion der indivi-

duellen Wissensbestände der Lehrkräfte, die ihren Umgang mit aggressivem und störendem Verhalten der Schülerinnen und Schüler beeinflussen:

In der ersten Trainingsphase geht es um die Frage, auf welche Art und Weise die subjektiven Theorien die Wahrnehmung und die Erklärung für aggressives, störendes Schülerverhalten beeinflussen und die Auswahl der Handlungsziele steuern. Thema der zweiten Phase ist, auf welche individuellen Wissensbestände die Lehrkraft zurückgreift, um Handlungen zu generieren. Auch die verschiedenen Möglichkeiten, mit Stress und Handlungsdruck umzugehen, werden angesprochen. Inhalt der dritten Trainingsphase ist die wiederholte Übung der Durchführung und Automatisierung eines Handlungsplans. Dadurch werden die subjektiven Theorien um neue Erkenntnisse erweitert und gleichzeitig die Festigung neuer Wissensbestände unterstützt. In der letzten Trainingsphase stehen erneut Inhalte der subjektiven Theorien im Mittelpunkt des Trainings, die die Wahrnehmung und Bewertung des eigenen Verhaltens beeinflussen (Tennstädt, 1987, S. 32 f.).

Hinsichtlich der Durchführung unterscheidet sich das *KTM* von anderen Trainingsprogrammen im Wesentlichen darin, dass es nicht zur vollständigen Bearbeitung von Anfang bis Ende konzipiert ist. Der Trainingsverlauf ist nicht festgelegt und die Auswahl der Trainingselemente wird durch die jeweiligen trainierenden Lehrpersonen selbst bestimmt. So rücken je nach individuellen Bedürfnissen bestimmte Aspekte der subjektiven Theorien in den Vordergrund des Trainingsprozesses. Außerdem findet das Training in der Schule und im Kontakt mit der eigenen Klasse statt, also gemeinsam mit den aggressiven und störenden Schülerinnen und Schülern selbst. Des Weiteren ist der Dialog der trainierenden Lehrkraft mit einer festen Partnerin bzw. einem festen Partner ein unverzichtbarer Bestandteil des *KTM*, um Rückmeldeprozesse verschiedenster Art zu gewährleisten. Das Team trainiert wechselseitig. Die Partner unterstützen sich dabei gegenseitig, hospitieren jeweils im Unterricht des anderen und protokollieren die Entstehung und die Lösungsversuche einer Konfliktsituation. In Gesprächen werden diverse Situationen rekonstruiert und die jeweiligen Reaktionen analysiert, um dann ggf. alternative Handlungsmöglichkeiten auszudiskutieren (Tennstädt, 1987, S. 11 f.; Schubarth, 2019, S. 202).

4.2.3. Schulumfassende Programme gegen Mobbing

Aktuelle Forschungsbefunde zeigen, dass Programme zur Förderung sozialer Kompetenzen keine klaren Effekte auf Mobbing in Schulklassen haben. Einer Metaanalyse nach führt der isolierte Einsatz von curricularen Trainings nur selten zu einer Reduktion von

Mobbing. Teilweise kam es sogar zur Verschlechterung der Mobbing-Situation. Der Grund dafür kann darin gesehen werden, dass beim isolierten Einsatz sozialer Kompetenztrainings nicht hinreichend gezielt auf die systemischen, gruppendynamischen und kontextuellen Merkmale von Mobbing eingegangen werden kann. Im Umkehrschluss bedarf es also zur Bekämpfung von Mobbing umfassender Programme, die speziell diese Merkmale berücksichtigen (Hörmann & Schäfer, 2012, S. 85). Da zudem Mobbing seine Anfänge schon in einer frühen Entwicklungsphase der Kinder hat und daher auch in Grundschulen bereits ein Problem ist (vgl. 3.3.), sollte Mobbingprävention möglichst schon in dieser (entwicklungspsychologisch) sensiblen Phase ansetzen (Hörmann & Schäfer, 2012, S. 97). Im Folgenden wird stellvertretend für Anti-Mobbing-Programme das weltweit wohl bekannteste Programm nach Olweus dargestellt.

Das Olweus Bullying Prevention Program

Das *Olweus Bullying Prevention Program (OBPP)* ist vom norwegischen Psychologen Dan Olweus in den 1980er Jahren auf der Grundlage eigener umfangreicher Längsschnittuntersuchungen entwickelt worden. In der deutschsprachigen Literatur ist das Programm eher unter der Rubrik Interventionsprogramme zu finden. Durch seinen schulübergreifenden bzw. mehrere Ebenen umfassenden Ansatz stellt er dennoch zugleich auch ein Präventionsprogramm dar (Schubarth, 2019, S. 175). In der englischsprachigen Literatur scheint sich dagegen die Bezeichnung *Olweus Bullying Prevention Program* bereits durchgesetzt zu haben.

Das *OBPP* ist sowohl für Grundschulen als auch für weiterführende Schulen geeignet und verfolgt primär die Ziele, „soweit wie möglich bestehende Gewalttäter-/Gewaltopfer-Probleme innerhalb und außerhalb der Schulumgebung zu vermindern und die Entwicklung neuer Probleme zu verhindern – idealerweise vollständig zu beseitigen“ (Olweus, 1996, S. 70). Olweus betont, dass zwar direktes Mobbing primär im Fokus steht, dass aber auch indirektes Mobbing, z.B. Ausgrenzung und Ablehnung, bekämpft werden soll, da zwischen direkten und indirekten Gewalthandlungen ein klarer Zusammenhang besteht: Kinder, die Opfer von direktem Mobbing werden, erfahren häufig auch indirektes Mobbing durch Gleichaltrige. Darüber hinaus verfolgt das *OBPP* die Ziele, bessere Beziehungen zwischen Gleichaltrigen in der Schule zu erreichen und Bedingungen zu schaffen, unter denen sowohl Opfer als auch Täter besser miteinander auskommen können. Konkret bedeutet dies, dass den Opfern ein größeres Sicherheitsgefühl, mehr Selbstvertrauen und das Gefühl, von Gleichaltrigen angenommen zu werden, vermittelt werden soll. Für die

Täter bedeutet „besser zurechtkommen“, negative und feindliche Reaktionen abzuschwächen und gleichzeitig ihr positives Verhalten zu verstärken (Olweus, 1996, S. 70 f.).

Das Programm beinhaltet Maßnahmen auf der Schul-, Klassen- und Individualebene. Die Prävention soll mit Hilfe curricularer Maßnahmen realisiert werden (z.B. durch das Einüben konstruktiver Bewältigungsstrategien in Rollenspielen oder die Etablierung regelmäßiger Klassenmeetings zum Thema Peerbeziehungen und Mobbing). Parallel dazu sollen auf der persönlichen Ebene im Mobbingfall klar strukturierte Interventionsmaßnahmen greifen, die den Kindern und Jugendlichen signalisieren, dass Mobbing in dieser Schule nicht geduldet wird (z.B. durch Einzelgespräche mit Tätern und Opfern und Information der Eltern der involvierten Schülerinnen und Schüler) (Hörmann & Schäfer, 2012, S. 90; Olweus, 1996, S. 69 f.).

Auf der *Schulebene* erfolgt zunächst die Etablierung eines acht bis 15-köpfigen Koordinationsteams, bestehend aus Schulleitung, Lehrkräften, Elternvertretern und weiterem Personal wie z.B. Schulpsychologen, Schulsozialarbeiter, Hausmeister etc. Dieses Team ist zuständig für die Entwicklung und Kommunikation eines konkreten Implementationsplans für die Schule. Sie trifft sich regelmäßig zur Koordination und Reflexion einzelner Maßnahmen. Nach Teilnahme an einer professionellen Schulung durch einen externen Trainer sind die Teammitglieder selbst verantwortlich für die Sensibilisierung und Fortbildung des restlichen Schulpersonals. Mit Hilfe einer Fragebogenuntersuchung wird dann der Ist-Zustand der Schule hinsichtlich der Gewaltproblematik erfasst. Die Ergebnisse stellen die Ausgangsbasis für alle weiteren Maßnahmen dar. Des Weiteren werden mit dem gesamten Kollegium klare Regeln und Möglichkeiten der Sanktion (Interventionsmaßnahmen) vereinbart, damit konsequente und konsistente Reaktionen der Erwachsenen möglich sind. Eine Verstärkung der Aufsicht auf dem Schulhof und während des Mittagessens soll darüber hinaus eine bessere Kontrolle über die Schüleraktivitäten gewährleisten. Nach dem Motto „eher zu früh als zu spät eingreifen“ sollen die Aufsichtspersonen die Bereitschaft entwickeln, in Gewaltsituationen schnell und entschlossen einzugreifen und zu signalisieren, dass Gewalt nicht akzeptiert wird (Hörmann & Schäfer, 2012, S. 93 f.; Olweus, 1996, S. 73 ff.).

Auf der *Klassenebene* liegt der Fokus insbesondere auf Regeln, die helfen sollen, Gewaltprobleme zu beseitigen und ein besseres Sozialklima in der Klasse zu schaffen (Olweus, 1996, S. 83). Wichtige Regeln im Rahmen des *OPBB*, die sowohl auf direkte als auch indirekte Gewalt zielen, sind folgende:

1. Wir mobben andere nicht.
2. Wir versuchen Mitschülern, die gemobbt werden, zu helfen.
3. Wir versuchen Mitschüler, die ausgeschlossen werden, mit einzubeziehen.
4. Wenn wir erfahren, dass jemand gemobbt wird, berichten wir einem Erwachsenen davon (in der Schule und zu Hause) (Hörmann & Schäfer, 2012, S. 94; Olweus, 1996, S. 83).

Auch mögliche Sanktionen sollen mit den Kindern der Klasse besprochen werden, um für Transparenz zu sorgen. Regelmäßige Klassengespräche bieten die Gelegenheit zu einem intensiven Austausch über die Regeln und Sanktionen, so dass die Regeln gefestigt werden. In Rollenspielen sollen zudem positive Verhaltensweisen eingeübt werden. Auch Lob und Aufmerksamkeit durch die Lehrkraft ist eine wichtige Maßnahme auf Klassenebene, um das Verhalten der Schülerinnen und Schüler zu beeinflussen (Olweus, 1996, S. 83 ff.). Auf der *persönlichen Ebene* werden Interventionsmaßnahmen nach einem klar festgelegten Ablauf durchgeführt. Bereits bei dem Verdacht auf Mobbing sollen die Lehrkräfte sofort eingreifen und die Mobber ansprechen, um ihnen die Ernsthaftigkeit der Lage vor Augen zu führen. Auch ein Gespräch mit dem Opfer sowie den Eltern der involvierten Kinder ist vorgesehen. Durch ein konsequentes Eingreifen muss an die Kinder die klare Botschaft vermittelt werden, dass an dieser Schule keine Gewalthandlungen toleriert werden (Olweus, 1996, S. 97 ff.) und dass jedes Kind ein Recht auf Sicherheit hat und daher alles unternommen wird, um das Mobbing zukünftig zu unterbinden. Darüber hinaus sind für besondere Einzelfälle auch individuell angepasste Interventionspläne vorgesehen. Für die Interventionsmaßnahmen sind primär die Lehrkräfte gefragt. Bei Bedarf sollen sie aber von Schulpsychologen oder ggf. auch externen pädagogisch-psychologischen Fachkräften unterstützt werden (Hörmann & Schäfer, 2012, S. 94).

Die nachfolgende Tabelle gibt zusammenfassend einen Überblick über die in diesem Kapitel dargestellten Präventionsprogramme:

Programme	Zielgruppe Umfang/Dauer	Ziele Zentrale Themen	Methoden
<i>Schülerzentrierte Programme</i>			
FAUSTLOS	Grundschule, Versionen für Kita und Sekundarstufe I	Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen; • Empathieförderung	<ul style="list-style-type: none"> • Fotos/Bildmaterial • Rollenspiele • Austausch/Diskussion

	51 Lektionen	<ul style="list-style-type: none"> • Impulskontrolle • Konstruktiver Umgang mit Ärger und Wut 	<ul style="list-style-type: none"> • Modellernen • Wortschatz-Erweiterung • Techniken zur Stressreduktion
PFADE	Grundschule 6 Bausteine	<p>Förderung emotionaler, sozialkognitiver und sozialer Kompetenzen sowie Vorbeugen von Problemverhalten und Substanzmissbrauch;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gefühle • Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen • Regeln • Selbstkontrolle • Problemlösefähigkeit • Positives Sozialverhalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Gefühlskarten • Gefühlsvokabular • Bilder und Bilderbücher • Rollenspiele • Rituale • Beruhigungstechniken • Ampelposter • Austausch/Diskussion
Verhaltens-training für Schulanfänger	Grundschule Klasse 1 und 2 27 Einheiten zu je 45-60 Min.	<p>Vermittlung sozialer und emotionaler Fertigkeiten sowie Vorbeugen von Verhaltensproblemen;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildung positiver Peerbeziehungen • Selbstkontrolle, Selbststeuerung • Aufbau prosozialen Verhaltens • Problem- und Konfliktlösefähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Schatzsuche als Rahmenhandlung • Handpuppe • Trainingsvertrag • Verstärkerplan • Rollenspiele
Verhaltens-training in der Grundschule	Grundschule Klasse 3 und 4 26 Einheiten zu je 45-90 Min.	<p>Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen sowie Förderung der Moralentwicklung ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eigen- und Fremdverantwortung • Fairness • Zivilcourage 	<ul style="list-style-type: none"> • Dilemma-Diskussion • Gemeinsame Erarbeitung von Lösungsstrategien • Auseinandersetzung mit verschiedenen Ansichten
Mich und Dich verstehen	Kinder im Alter von 8 bis 12 Jahren 84 Spiele/Lernanlässe zu je 10-30 Min.	<p>Allgemeine Entwicklungsförderung durch Förderung emotionaler Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung eigener Gefühle • Empathiefähigkeit • Angst- und Stressbewältigung 	<ul style="list-style-type: none"> • Spiele/Lernanlässe
Komm, wir finden eine Lösung!	Grundschule, 2 Versionen (Klasse 1 + 2 und 3+4) 4 Einheiten / 2-3 Monate Gesamtdauer	<p>Förderung alternativer Konfliktlösestrategien;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fairer Interessenausgleich bei Konflikten • Gemeinschaft, Werte, Regeln • Kommunikation und Wahrnehmung • Gefühle und Wünsche • Kreative Konfliktlösung 	<ul style="list-style-type: none"> • Spiele/ Rollenspiele • Rituale • Das Trainerteam • Handpuppen • Gesprächskreis • Geschlechtsspezifische Gruppen • Friedenstreppe
Lehrerzentrierte Programme			
Miteinander: Wie Empathie Kinder stark macht	Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte 9 Module zu je 4 Tage (insgesamt 36 Tage) / Gesamtdauer ca. 2 Jahre (kürzere Versionen vorhanden)	<p>Empathieförderung bei Kindern → Lehrkräfte in die Lage versetzen, Kinder angemessen fördern zu können;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beziehungskompetenz der Lehrkräfte • Achtsamkeit und Bewusstheit • Konfliktmanagement 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorträge • Kleingruppenübungen • Gesprächskreise • Körperübungen • Achtsamkeitsübungen • Mediationssitzungen

Soziales Lernen in der Schule	Lehramtsstudierende, Version für Sekundarstufe I 2 Blöcke zu je 12 Einheiten / Gesamtdauer 1 Jahr	Förderung der sozialen, kognitiven und emotionalen Kompetenzen der Studierenden; <ul style="list-style-type: none"> • Classroom-Management • Soziale Wahrnehmung • Bewertungsprozesse • Schüler-Lehrer-Interaktion • Sanktionssysteme 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminare: Vorträge der Lehrbeauftragten und Übungen
Berner-Anti-Mobbing-Programm (BeProx)	Vor- und Grundschule mit Fokus auf Lehrkräfte 8 Sitzungen	Prävention von Mobbing durch Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte; <ul style="list-style-type: none"> • Thematisieren von Mobbing in der Klasse • Sensibilisierung unbeteiligter Kinder • Einbezug der Eltern • Bedeutung von Regeln und Regeldurchsetzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion • Umsetzung von Aufgaben in der Klasse • Erfahrungsaustausch
Konstanzer Trainingsmodell (KTM)	Lehrkräfte 4 Trainingsphasen	Gewaltprävention durch Förderung der <ul style="list-style-type: none"> • Selbst- und Sozialkompetenz von Lehrkräften im Umgang mit Aggression und Störung im Unterricht, • der pädagogischen Kompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Training findet in der Schule im Kontakt mit der eigenen Klasse statt • Ständiger Dialog mit festem Trainingspartner/-partnerin (Rückmeldeprozesse)
Schulumfassendes Programm			
Olweus Bullying Prevention Program	Schülerinnen und Schüler sowie gesamtes Schulpersonal	<ul style="list-style-type: none"> • Mobbingprävention • Verminderung und Beseitigung bestehender Gewaltprobleme • Bessere Beziehungen zwischen Gleichaltrigen schaffen 	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiele • Klassenmeetings • Klar strukturierte Interventionsmaßnahmen (Regeln und Sanktionen) • Schulung der Lehrkräfte und Trainer • Koordinationsteam • Elterngespräche • Einbezug externer pädagogisch-psychologischer Fachkräfte

Tabelle 1: Überblick über die Präventionsprogramme; Ziele, Inhalte, Methoden.

4.3. Möglichkeiten und Grenzen von Präventionsprogrammen im schulischen Kontext

Wie dargestellt, existiert aktuell sowohl im internationalen als auch im deutschsprachigen Bereich ein großes Spektrum an Präventionsprogrammen. Wichtig bei der Entscheidung für ein Programm ist, dass die Wirksamkeit empirisch überprüft ist. Die Evidenzbasierung eines Programms sollte also durch Evaluationsstudien, die den gängigen sozialwissenschaftlichen Standards entsprechen, nachgewiesen worden sein (Fingerle, Grumm und

Hein, 2012, S. 8). Die in diesem Kapitel dargestellten Präventionsprogramme sind alle empirisch evaluierte Programme. Im Folgenden sollen exemplarisch die Ergebnisse der Evaluation der in Deutschland relativ weit verbreiteten Programme *FAUSTLOS* und *Verhaltenstraining für Schulanfänger* dargestellt werden, um die Wirkweise von Präventionsprogrammen zu veranschaulichen. Darüber hinaus soll in diesem Abschnitt aber auch auf allgemeine Kriterien eingegangen werden, die für die Effektivität eines Präventionsprogramms von entscheidender Bedeutung sind.

Evaluation des FAUSTLOS-Curriculums

Der Evaluationsstudie des FAUSTLOS-Curriculums liegt ein Prä-Post-Kontroll-Gruppen-Design zugrunde. Die Untersuchung wurde im Zeitraum vom Frühjahr 1999 bis Herbst 2000 durchgeführt. Die Stichprobe setzte sich aus insgesamt 21 Grundschulen aus Heidelberg/Mannheimer Raum zusammen. 14 dieser Grundschulen mit insgesamt 30 Klassen wurden nach dem Zufallsprinzip zu einer Experimentalgruppe und sieben Grundschulen mit 14 Klassen zu einer Kontrollgruppe zusammengefasst. Neben den Eltern wurden auch die Lehrkräfte sowie zwei zufällig ausgewählte Kinder pro Klasse (ein Mädchen und ein Junge) befragt. Insgesamt konnten zu beiden Messzeitpunkten 335 Eltern, 161 Mädchen, 174 Jungen und 23 Lehrkräfte befragt werden. Während die Datenerhebung bei den Eltern und Lehrkräften mittels eines spezifischen Fragebogens erfolgte, wurden die Kinder per strukturiertem Interview befragt. Neben der Frage, ob mit dem FAUSTLOS-Curriculum eine Zunahme der sozialen Kompetenzen und eine Abnahme aggressiven Verhaltens bewirkt werden kann, sollten auch geschlechtsspezifische Effekte des Curriculums untersucht werden. Neben diesen Effekten auf der Verhaltensebene sollten darüber hinaus Auswirkungen auf die emotionale Befindlichkeit der Kinder überprüft werden. Im Fokus standen die Aspekte Ängstlichkeit, Empathie und Selbstwertgefühl, da für diese ein Zusammenhang mit aggressivem Verhalten angenommen wird (Schick & Cierpka, 2003, 102 f.).

Bei der Datenerhebung kamen verschiedene Verfahren zum Einsatz. Das Ausmaß an Verhaltensproblemen der Kinder schätzten die Eltern mit der deutschsprachigen Version der *Child Behavior Checklist (CBLC)* ein. Die sozialen Kompetenzen wurden mit dem *Heidelberger Kompetenz-Inventar (HKI)* dargestellt. Insgesamt wurden 32 Items auf den Skalen Selbstkontrolle, Selbstbehauptung, Perspektivübernahme/Sozialkontakt und Kooperation/Soziale Regeln beurteilt. Das strukturierte Interview für die Erfassung der Effekte aus der Perspektive der Kinder wurde aus verschiedenen Fragebögen zusammengesetzt. Zur

Erfassung der Empathiefähigkeit wurden 30 Items des *Fragebogens zur Erfassung von Empathie (FEAS)* herangezogen. Zur Erfassung des Selbstwertgefühls und für die Kompetenzeinschätzung der Kinder kam eine deutschsprachige Version des *Self-Perception Profile for Children (SPP)* zum Einsatz, wobei nur die Skalen zu Akzeptanz durch Peers, Selbstsicherheit im Verhalten und Selbstwertgefühl verwendet wurden. Das aggressive Verhalten der Kinder konnte über den *Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (EAS)* festgestellt werden. Für die befragten Mädchen und Jungen wurden jeweils die geschlechtsspezifischen Versionen mit je 22 Items verwendet. Die Ängstlichkeit der Kinder wurde mit einer überarbeiteten Version der *General Anxiety Scale for Children (GASC)* anhand von 20 Items auf den Skalen Verletzungsängstlichkeit, Angst vor Schlimmem und Kontrollverlustangst erfasst (Schick & Cierpka, 2003, S. 103).

Die Kinderbefragung ergab, dass sich die Kontrollverlustängste der Kinder der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant und mit einem schwachen bis mittleren Effekt verringerten. Bezüglich der Akzeptanz durch Peers und der Aggressivität der Mädchen wurden signifikante Gruppeneffekte sichtbar. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sich die Kinder in der Kontrollgruppe von ihren Peers akzeptierter fühlten als die Kinder in der Experimentalgruppe und dass sich die Mädchen in der Experimentalgruppe als aggressiver einschätzten als in der Kontrollgruppe. Geschlechtsspezifische Effekte ließen sich aus der Perspektive der Kinder nicht nachweisen (Schick & Cierpka, 2003, S. 103 f.).

Aus der Perspektive der Eltern zeigten sich signifikante Interaktionseffekte zwischen den CBLS-Skalen Angst/Depressivität einerseits und Internalisierungsstörungen andererseits. Das heißt, es wurde der Zusammenhang dieser beiden Variablen belegt. Außerdem wurde deutlich, dass das Ausmaß an Angst/Depressivität und Internalisierungsstörungen nur bei den Kindern in der Experimentalgruppe signifikant zurückgegangen war. In der Kontrollgruppe dagegen war die Tendenz steigend. Bei den Jungen gab es in beiden Gruppen positive Entwicklungen im Hinblick auf das Ausmaß an Externalisierungsstörungen, auf die Fähigkeit zur Perspektivübernahme sowie auf die Kooperationsfähigkeit. Dagegen haben bei den Mädchen Externalisierungsstörungen nur in der Experimentalgruppe signifikant abgenommen, und die Fähigkeit zur Perspektivübernahme sowie die Kooperationsfähigkeit haben zugenommen. Das Selbstbehauptungsvermögen steigerte sich nur bei den Jungen in der Kontrollgruppe. Da die Eltern das Verhalten der Kinder zu Hause beurteilten, sind die positiven Effekte ein Beleg dafür, dass das FUSTLOS-Curriculum einen Trans-

fereffekt des Gelernten auf das außerschulische Verhalten der Kinder hat, was das Präventionsprogramm auch ausdrücklich anstrebt (Schick & Cierpka, 2003, S. 105 f.).

Aus den Angaben der Lehrkräfte zum Sozialklima in der Klasse ließ sich ein Rückgang von Diskriminierung unter den Kindern bis zur zweiten Klasse sowohl in der Experimental- als auch in der Kontrollgruppe feststellen. Sie gaben an, dass sich das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler durch die FAUSTLOS-Lektionen verbessert und das aggressive Verhalten abgenommen habe. Insgesamt habe sich das Training deutlich spürbar auf das Klassenklima und das Sozialverhalten ausgewirkt, was einen positiven Effekt auf das Lernklima habe. Hinsichtlich der Durchführungsqualität kam die Studie zu dem Ergebnis, dass sich die Lehrkräfte weitgehend an die zentralen Vorgaben des Curriculums gehalten haben (Schick & Cierpka, 2003, S. 105 f.).

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass vor allem Eltern Verhaltensänderungen durch das FAUSTLOS-Curriculum feststellen konnten. Dies gilt vor allem hinsichtlich der Angst/Depressivität und der Internalisierungsstörungen der Kinder. In diesem Bereich scheint der Regelunterricht keine Wirkung auf die Entwicklung der Kinder zu zeigen, da bei der Kontrollgruppe diesbezüglich keine positive Entwicklung zu verzeichnen war. Dieses Ergebnis deckt sich auch mit den Ergebnissen der Kinderbefragung bezüglich der Ängstlichkeit. Die positive Entwicklung kann darin begründet sein, dass die Kinder der Experimentalgruppe in scheinbar unkontrollierbaren und beängstigenden Situationen (z.B. bei Arztbesuchen oder bei Gewitter) ihre Gefühle besser verbalisieren konnten, was ein Hauptanliegen der Empathielektionen ist. Auch wenn die Effekte eher mäßig ausgefallen sind, konnten mit FAUSTLOS doch einige Verhaltens- und Erlebensänderungen bei den Kindern angestoßen werden, wodurch die Wirksamkeit des Curriculums als belegt gilt (Schick & Cierpka, 2003, S. 107 f.).

Evaluation des Verhaltenstrainings für Schulanfänger

Im Rahmen der in Luxemburg vom Januar 2005 bis Juli 2006 durchgeführten Evaluationsstudie wurde hinterfragt, inwieweit das Verhaltenstraining für Schulanfänger positive Wirkung auf bestimmte Kompetenzen der Kinder und ihre Verhaltensweisen gezeigt hat. Ganz konkret wurden folgende Bereiche abgefragt:

- Emotionale Kompetenzen: Emotionswissen und Emotionsverständnis,
- soziale Kompetenzen: prosoziale Verhaltensweisen,

- sozial-kognitive Kompetenzen: differenziertes Wahrnehmen und Interpretieren einer komplexen sozialen Situation und Generieren von Handlungsalternativen,
- aggressiv-oppositionelle Verhaltensweisen und
- differenzielle Trainingseffekte bei Jungen und Mädchen (Natzke & Petermann, 2009, S. 37 f.).

An der quasi-experimentellen Studie nahmen 9 erste Klassen mit einer Gesamtstichprobe von 88 Kindern (48 Jungen und 40 Mädchen) teil. Sie wurden aufgeteilt in eine Interventionsgruppe mit 46 und eine Kontrollgruppe mit 42 Kindern. Die Entwicklung beider Gruppen wurde über einen Zeitraum von 18 Monaten zu drei Messzeitpunkten - direkt vor Beginn, direkt nach Abschluss und 12 Monate nach Abschluss des Trainingsangebots - überprüft, um die kurz- und mittelfristigen Wirkungen des *Verhaltenstrainings für Schulanfänger* zu ermitteln. Die Einschätzungen zu den Kompetenzen und Verhaltensweisen erfolgten durch die Lehrkräfte, die das Training mit den Schülerinnen und Schülern durchführten. Zusätzlich wurden in Einzelinterviews die Kinder selbst befragt. *Das Verhaltenstraining für Schulanfänger* wurde in deutscher Sprache durchgeführt. Bei den Interviews konnten die Schülerinnen und Schüler aussuchen, ob sie in einer der Amtssprachen Luxemburgisch, Französisch oder Deutsch bzw. ob sie in portugiesischer Sprache (Sprache der größten in Luxemburg und in der Stichprobe vertretenen Migrantengruppe) befragt werden wollten. Durch dieses Sprachangebot sollten mögliche inhaltliche Verzerrungen durch Sprachbarrieren verhindert werden (Natzke et al., 2009, S. 39 ff.).

Um eine möglichst hohe Validität der Ergebnisse zu gewährleisten, wurden bei der Befragung der Lehrkräfte verschiedene Instrumente zur Bewertung (Lehrerversionen) eingesetzt: Um prosoziales und Problemverhalten zu erfassen, wurde die deutsche Version des *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)* von Goodman (1997) verwendet. Dieser umfasst 25 Items, die wiederum auf 5 Einzelskalen – prosoziales Verhalten, emotionale Probleme, Hyperaktivität, Verhaltensprobleme und Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen – verteilt sind. Um aggressiv-oppositionelles Verhalten zu erfassen, wurde zusätzlich die *Skala aggressiven Verhaltens (SAV)* eingesetzt, die auf einer Skala mit acht Items unterschiedliche Ausdrucksformen aggressiv-oppositionellen Verhaltens abbildet (z.B. relationale Aggression, physische Aggression). Neben dem *SDQ* wurde zur Erfassung der sozialen Kompetenzen der Kinder der *Social Competence Scale (SCS)* eingesetzt. Mit insgesamt 25 Fragen wurden damit u.a. das prosozial-kommunikative Verhalten, die Emotionsregulation sowie die schulischen Fertigkeiten der Kinder abgefragt. Schließlich wurden

die emotionalen Kompetenzen Emotionsverständnis, Emotionsvokabular und Emotionsregulation mit dem *Fragebogen zur Erfassung emotionaler Kompetenzen (FEEK)* erfasst (Natzke et al., 2009, S. 40 f.).

Bei der Befragung der Schülerinnen und Schüler wurde das *Kinderinterview zu sozialen Situationen (KISS)* eingesetzt. Das Interview liegt in getrennten Versionen für Jungen und Mädchen vor und basiert auf Bildergeschichten, in denen Szenen aus dem Alltag von Kindern sowie Konfliktsituationen dargestellt sind. Das *KISS* besteht aus vier Subtests zu folgenden Themen:

- Emotionswissen: Erkennen und Nennen von Emotionen,
- Emotionswissen: Benennen von Ursachen für Emotionen, sozial-kognitive Informationsverarbeitung, Interpretation mehrdeutiger sozialer Situationen und
- sozial-kognitive Informationsverarbeitung: Generieren von Handlungsalternativen (Natzke et al., 2009, S. 42).

Aus der Sicht der Lehrkräfte ergab die Studie, dass eine signifikante Abnahme aggressiv-oppositionellen Verhaltens sowie ein signifikanter Zuwachs an sozialen und emotionalen Kompetenzen ein Jahr nach Abschluss des Präventionstrainings sichtbar war. Im Einzelnen kam die Studie zu folgenden Ergebnissen: Die psychischen Probleme der Interventionsgruppe, welche sich aus der Zusammenfassung der vier Problemskalen des *SDQs* im Sinne einer Gesamtproblembelastung ergeben, konnten im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant abgebaut werden. In Bezug auf die emotionalen Probleme der Kinder konnte ebenso ein positiver Trend festgestellt werden. Hinsichtlich der Subskala Hyperaktivität konnte kein Trainingseffekt festgestellt werden. Darüber hinaus kam die Studie zu dem Ergebnis, dass die positiven Verhaltensänderungen der Kinder der Interventionsgruppe für die Lehrer erst zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt, also mittelfristig, beobachtbar waren. Diese Ergebnisse des *SDQ* wurden durch die Ergebnisse des *SAV* bestätigt, da auch hier ein Abbau aggressiv-oppositionellen Verhaltens in der Interventionsgruppe ein Jahr nach dem Training festgestellt werden konnte, wobei die Effektstärke sogar höher war als beim *SDQ*. Hinsichtlich der Entwicklung der sozialen Kompetenzen kam die Studie zu unterschiedlichen Befunden. So ergab sich nach dem *SCS* eine recht deutliche Verstärkung sozialer Kompetenzen der Interventionsgruppe. Eine positive Wirkung des Verhaltenstrainings konnte auf allen Skalen des *SCS* bestätigt werden. In der *SDQ*-Skala zum prosozialem Verhalten konnten diese Ergebnisse jedoch nicht bestätigt werden. Im Bereich emotionaler Kompetenzen aber deckten sich die Ergebnisse des *SDQ*

und der *FEEK*-Skala, so dass ein Zugewinn emotionaler Kompetenzen nachgewiesen werden konnte. Hinsichtlich der Entwicklung von Mädchen und Jungen konnten die Lehrkräfte keine bedeutsamen Unterschiede feststellen (Natzke, 2009, S. 43 ff.).

Die Analyse der Kinderinterviews ergab beim zweiten Messzeitpunkt direkt nach Abschluss des Trainings, dass in Bezug auf eine differenzierte Interpretation komplexer sozialer Situationen bei allen Kindern eine Zunahme sozial-kognitiver Kompetenzen stattgefunden hat. Außerdem wurden positive Effekte auf das Generieren von Handlungsalternativen nachgewiesen. Beim dritten Messzeitpunkt stellte sich jedoch heraus, dass diese Effekte nicht stabilisiert werden konnten. Die Ergebnisse zeigen also, dass durch das Verhaltenstraining lediglich kurzfristige Effekte im Hinblick auf Emotionswissen und soziale Problemlösekompetenzen der Kinder erzielt werden konnten. Im Bereich Emotionen erkennen und benennen zeigten sich bedeutsame Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. So wiesen die Mädchen der Interventionsgruppe in diesem Bereich einen signifikant stärkeren Kompetenzzuwachs auf als Jungen. Für das Ausmaß der erzielten Veränderungen konnten insgesamt kleine bis mittlere Effektstärken nachgewiesen werden (Natzke et al., 2009, S. 46).

Insgesamt kann anhand dieser Studie die kurz- bis mittelfristige Wirksamkeit des *Verhaltenstrainings für Schulanfänger* belegt werden. Aus Sicht der Lehrkräfte ergaben sich bei Kindern der Interventionsgruppe mittelfristig positive Veränderungen hinsichtlich emotionaler und sozialer Kompetenzen, aggressiv-oppositionellen Verhaltens sowie der Gesamtproblembelastung. Die Befragung der Kinder belegte kurz- bis mittelfristige positive Effekte hinsichtlich emotionaler und sozial-kognitiver Kompetenzen, wobei eine langfristige Wirkung jedoch ausblieb. Dass die positiven Effekte des Trainings durch die Lehrkräfte erst nach 12 Monaten festgestellt werden konnten, kann möglicherweise damit zusammenhängen, dass die Lehrkräfte beim erstmaligen Ausfüllen der Fragebögen das Verhalten der Kinder besonders kritisch reflektiert haben (recency-Effekt). Es ist aber auch denkbar, dass es den Lehrkräften zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt tatsächlich gelungen ist, die Trainingseffekte bei den Kindern auszubauen, indem sie die Kinder dazu motiviert haben, das Erlernte auch im Schulalltag einzusetzen. Das verzögerte Einsetzen der positiven Trainingseffekte könnte schließlich auch damit zusammenhängen, dass die Sprachkompetenz der Kinder erst im Laufe der Grundschulzeit zunimmt und sie daher zu einem späteren Zeitpunkt besser dazu in der Lage waren, die im Training erworbenen Kompetenzen umzusetzen (Natzke et al., 2009, S. 47 f.).

Allgemeine Kriterien für die Wirksamkeit

Auch wenn die Wirksamkeit von einem Präventionsprogramm empirisch nachgewiesen werden konnte, ist es nie garantiert, dass dieses Programm bei jeder Umsetzung seine Wirkung zeigt. In der Präventionsforschung zu Umsetzungsprozessen wurden wichtige Faktoren identifiziert, die den Erfolg eines Präventionsprogramms wesentlich beeinflussen und daher bei der Umsetzung von Trainings unbedingt berücksichtigt werden sollten. Nach Durlak und DuPre (2008) beeinflussen folgende acht Faktoren die Implementierung eines Präventionsprogramms:

- Programmtreue: Genauigkeit, mit der das Programm umgesetzt wurde.
- Dosierung: Interventionsstärke bzw. Umfang und Intensität der Umsetzung.
- Umsetzungsqualität: bezieht sich auf die korrekte Umsetzung der Programmelemente.
- Beteiligung: Konnte das Interesse der Teilnehmenden aufrechterhalten werden, so dass sie sich angesprochen fühlten und aktiv am Programm teilgenommen haben?
- Einzigartigkeit: Gibt es theoretische und praktische Besonderheiten, durch die sich das Programm auszeichnet?
- Reichweite: Teilnahmerate und Abgrenzung.
- Programmmodifikation: Anpassungen und Veränderung im Vergleich zum Original.
- Überwachung: Sicherstellung der richtigen Umsetzung z.B. durch Supervision (Reicher & Jauck, 2012, S. 38 f. 9).

Ein weiteres wichtiges Kriterium in diesem Zusammenhang ist die soziale Akzeptanz des Präventionsprogramms durch die Anwender. Da die oben dargestellten Programme bis auf eine Ausnahme durch die Lehrkräfte umgesetzt werden, ist es besonders wichtig für die Effektivität, dass sie den Fokus des Programms, die theoretische Fundierung und die Methoden verstehen und als sinnvoll wahrnehmen. Außerdem muss der Zeitaufwand im Verhältnis zum subjektiv erlebten Nutzen stehen. Die soziale Akzeptanz ist eine Grundvoraussetzung dafür, dass die Maßnahme auch wirklich angewendet und Manual getreu umgesetzt wird und somit effektiv ist. Wenn die Effektivität durch die umsetzenden Lehrkräfte wahrgenommen wird, steigert dies wiederum die soziale Akzeptanz des Programms (Wettstein & Scherzinger, 2012, S. 178 f.).

5. Schlussbetrachtung

Aggressives Verhalten, Gewalt und Mobbing ist ein Alltagsproblem an deutschen Schulen. Mehrere Studien belegen, dass solch auffälliges Verhalten der Schülerinnen und Schüler bereits an Grundschulen in einem beachtlichen Maße auftreten. Aus psychologischer Sicht wird aggressives Verhalten vor allem auf das Fehlen von sozialen Kompetenzen zurückgeführt und gilt als eine sehr stabile Form auffälligen Sozialverhaltens, weshalb ein frühes Eingreifen bzw. das frühe Einsetzen von präventiven Maßnahmen von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung der Kinder ist. Bereits seit Anfang der 1990er Jahre beschäftigt sich die schulische Gewaltforschung intensiv mit diesem Thema. Wertvolle Erkenntnisse insbesondere zu inner- und außerschulischen Ursachen und Einflussfaktoren für die Entstehung von Aggression und Gewalt bei Kindern und Jugendlichen stellen das Fundament für die Präventionsforschung im Kontext von schulischen Präventionsprogrammen. So existieren heute auf dieser Grundlage zahlreiche Präventionsprogramme mit dem Ziel, durch Vermittlung sozialer Kompetenzen aggressiven und gewalttätigen Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern entgegen zu wirken bzw. vorzubeugen.

In Abschnitt 3.2. wurden ausgewählte Erklärungsmodelle und Theorien zur Erklärung von Aggression und Gewalt sowie empirische Ergebnisse zu Ausmaß und Ursachen vorgestellt und daraus Folgerungen für den Umgang mit Aggression und Gewalt für die Schule und für Präventionsmaßnahmen gemacht. Die Darstellung macht deutlich, dass es nicht die eine Ursache oder Erklärung bzw. Theorie für Aggression und Gewalt gibt. Es gibt sehr vielfältige Erklärungen, wobei in den verschiedenen Theorieansätzen jeweils unterschiedliche Mechanismen und Faktoren aggressiven Verhaltens hervorgehoben werden. So stehen bei psychologischen Erklärungsansätzen die psychischen Dispositionen und die inneren Vorgänge einer Person sowie ihre Gefühle, Bedürfnisse und psychosozialen Entwicklungsbesonderheiten im Vordergrund. Die soziologischen Erklärungsmodelle stellen die sozialen Bedingungen und Rollen der Akteure in der Gesellschaft in den Mittelpunkt und betonen, dass gewalttätiges Handeln der Person durch gesellschaftliche Bedingungen hervorgerufen wird. Die Integrativen Ansätze wiederum versuchen, beide Sichtweisen miteinander zu verknüpfen und erklären die Entstehung von Aggression und Gewalt mit Verarbeitungsprozessen des Individuums von gesellschaftlichen bzw. Umweltbedingungen.

In Kapitel 4 wurde eine Auswahl von Gewaltpräventionsprogrammen dargestellt, die sich an die Schülerschaft (primär) der Grundschulen, die Lehrkräfte und die Schule als Ganzes richten. Jedes der Programme hat seine besonderen Schwerpunkte und unterschiedliche Methoden, sie verfolgen aber auch viele gemeinsame Ziele, um aggressiven und gewalttätigen Verhaltensweisen bei Heranwachsenden vorzubeugen. So geht es bei allen Programmen u.a. um die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und der Empathiefähigkeit, den konstruktiven Umgang mit Ärger und Wut bzw. mit Stresssituationen, den Aufbau prosozialen Verhaltens und Kompetenzen der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie von Konfliktlösefähigkeiten. Die lehrerzentrierten Programme stellen daneben vor allem den Aufbau von Beziehungskompetenzen und Konfliktmanagement in den Vordergrund und zielen zusätzlich auf die Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte ab. Schulumfassende Programme gegen Mobbing hingegen gehen gezielt auf die systemischen, gruppodynamischen und kontextuellen Merkmale von Mobbing ein, wodurch ein ganzheitlicher Schulentwicklungsprozess in Gang gebracht wird, der alle Beteiligten einschließt.

Die Auswahl der Programme erfolgte bereits nach dem Kriterium, ob sie wissenschaftlich evaluiert und damit ihre Wirksamkeit auch nachgewiesen werden konnte. Dennoch wird nun eine kritische Bewertung vorgenommen, inwieweit die dargestellten Präventionsprogramme die Erkenntnisse der Erklärungsmodelle widerspiegeln, da dies ein wichtiges Güte- und Qualitätskriterium hinsichtlich der Wirksamkeit der Programme ist (Scheithauer, o.J., S. 146). Damit soll auch die Fragestellung der Arbeit, inwiefern es möglich ist, durch präventive Maßnahmen im schulischen Rahmen eine Vorbeugung bzw. Minderung aggressiven und gewalttätigen Verhaltens bei Kindern zu erreichen, abschließend beantwortet werden.

Die dargestellten Präventionsprogramme sind in unterschiedlichem Maße theoretisch elaboriert, wobei psychologische Theoriemodelle (z.B. Lerntheorie, Modell der emotionalen Intelligenz) überwiegen. Die meisten dieser Programme stützen sich dabei auf die Erkenntnisse mehrerer Theorien gleichzeitig.

Die psychologischen Erklärungsansätze (vgl. 3.2.1.) fokussieren vor allem auf das Individuum und dessen Verhaltensmodifikationen und stellen den Umgang mit Aggressionen sowie ihre Steuerung und Kultivierung in den Vordergrund (Melzer et al., 2011, S. 69). So folgern sie beispielsweise, dass Präventionsprogramme

- den Kindern soziale, kulturelle und sportliche Aktivitäten zum Abbau von Spannungszuständen bieten sollten (Triebtheorie),
- einen adäquaten Umgang mit frustrierenden Situationen vermitteln sollten (Frustrationstheorie),
- den Kindern durch Erziehung, Training und prosoziale Modelle prosoziale Denk- und Verhaltensweisen systematisch beigebracht werden sollten (Lerntheorie),
- die sozial-kognitiven Kompetenzen und die Fähigkeit zur sozialen Perspektivübernahme und damit auch den Identitätsbildungsprozess der Kinder fördern sollten (Entwicklungspsychologischer Ansatz) und
- das Selbstvertrauen der Kinder fördern sollten u.a. durch die Öffnung der Lehrkräfte für die Lebenswelten der Kinder (schulbezogener psychoanalytischer Ansatz).

Die spielerische Förderung der Kompetenzen (z.B. Gruppenspiele, Rollenspiele) ist dabei nahezu bei allen dargestellten schülerzentrierten Programmen wiederzufinden. Diese ermöglichen den Kindern, im geschützten Rahmen verschiedene Rollen einzunehmen und diese nachzuempfinden. Techniken zur Stressreduktion bzw. Beruhigungstechniken sind vor allem in *FAUSTLOS* und *PFADE* vorzufinden. Das Modelllernen wird insbesondere bei *FAUSTLOS* explizit als eine Methode zur Förderung von sozialen Kompetenzen hervorgehoben. Eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Ansichten und gemeinsame Erarbeitung von Lösungsstrategien ist wiederum beim *Verhaltenstraining in der Grundschule* eine zentrale Methode, um die Perspektivübernahme und Empathiefähigkeit der Kinder zu fördern.

Soziologische Erklärungsansätze (vgl. 3.2.2.) heben die Rolle der gesellschaftlichen Bedingungen (z.B. Familie, Schule, Peer-Gruppe, soziale Strukturen) bei der Entstehung von Gewalt hervor. Entsprechend folgern sie, dass Präventionsansätze immer auch auf gesellschaftliche Veränderungen, auf die Verbesserung der Lebensumstände, auf die Offenlegung von Interaktionsstrukturen sowie auf den Abbau von Macht und Ungleichheiten abzielen sollten (Melzer et al., 2011, S. 70). Die in Kapitel 3.2.2. dargestellten soziologischen Ansätze betonen vor allem, dass die Schule durch ihre Strukturen selbst zur Entstehung von Gewalt beiträgt und daher eine grundsätzliche Veränderung der vorherrschenden sozialen Strukturen notwendig sei. So sehen die Theorien vor, dass vor allem die Grundschulen als Sozialschule verstanden werden sollen, in denen die Vermittlung von sozialen Basiskompetenzen im Vordergrund steht. Dazu gehört auch die Anerkennung kindlicher Lebenswelten und die Öffnung der Schule (also auch der Lehrkräfte) für die Belange der Kinder (Anomietheorie, schulbezogener Anomieansatz, Individualisierungstheorie). Für

solch eine Veränderung der Schulen sei aber eine Anpassung der Lehrerausbildung unumgänglich (schulbezogener Anomieansatz).

Bei der Änderung der Lehrerbildung setzt insbesondere das Präventionsprogramm *Soziales Lernen in der Schule* für Lehramtsstudierende an, wo die Studierenden durch die Förderung ihrer sozialen, kognitiven und emotionalen Kompetenzen von vornherein auf die Gewaltsituation in Schulen vorbereitet werden, damit sie von Anfang an kompetent handeln können. Dies soll sich positiv auf die Interaktionen mit den Schülerinnen und Schülern auswirken, wodurch bessere Beziehungen aufgebaut werden können. Auch das *KTM* zielt primär auf die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen von Lehrkräften im Umgang mit Aggression und Störung im Unterricht. Durch den Aufbau pädagogischer Kompetenzen wird hier die Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte erweitert und eine Überforderung mit Gewaltsituationen verhindert. Gesellschaftliche Veränderungen wiederum könnten vor allem mit *Miteinander* herbeigeführt werden. Denn *Miteinander* geht von der Leitidee aus, dass Lehrkräfte selbst über eine hohe Beziehungskompetenz verfügen müssen, um die Empathiefähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler fördern zu können. So setzt *Miteinander* am Aufbau der Beziehungskompetenz der Lehrenden an, als Voraussetzung für ein gutes Sozialklima und damit für gute Lernvoraussetzungen für die Schülerinnen und Schüler.

Insgesamt sprechen also diese Beispiele über den Theoriebezug der Präventionsprogramme und deren Methoden für den Erfolg von (sozialen) Trainingsprogrammen. Die in den Evaluationsstudien gemessenen eher mäßigen Effekte können auf die Eigenschaft der dargestellten Programme zurückgeführt werden, dass sie universell sind und daher keine so große Veränderung bei den Kindern zu erwarten ist wie bei gezielten Präventionsmaßnahmen, die bei bereits auffällig gewordenen Kindern ansetzen. Vielmehr können die universellen primärpräventiven Maßnahmen als „entwicklungsorientierte Ansätze“ (Scheithauer, o.J., S. 143) verstanden werden, die die allgemeinen Lebenskompetenzen der Kinder fördern und daher starke gewaltpräventive Wirkung haben.

Vor dem Hintergrund also, dass Aggression und Gewalt an Schulen ein Problem darstellen, es aber auch effektive Möglichkeiten der Prävention gibt, ist es durchaus legitim zu fordern, dass Schulen und insbesondere auch die Lehrkräfte sich des Themas der Gewaltprävention bewusst annehmen und ganz klar zu ihrem Erziehungsauftrag erklären sollten. Die gewaltpräventive Erziehungsarbeit sollte in der Pädagogik zukünftig vielmehr in den Vordergrund gestellt werden, anstatt den Fokus weiterhin auf den Bildungsauftrag (und

damit die Wissensvermittlung an sowie die Leistungserbringung durch die Schülerschaft) zu legen. Doch damit Gewaltprävention an Schulen „ganzheitliches Bildungsideal und Lernfeld“ (Schubarth et al., 2015, S. 11) wird und Präventionsmaßnahmen nachhaltig an Schulen etabliert werden können, erscheint es notwendig, dass grundsätzliche strukturelle Veränderungen im Schulsystem vorgenommen werden.

Ein wichtiger Ansatzpunkt ist die mögliche Verankerung von Gewaltprävention im Lehrplan der Schulen. Aufgrund ihrer obersten Richtlinienkompetenz für den schulischen Bereich könnten die jeweiligen Kultusministerien die notwendigen politischen Entscheidungen hierfür treffen (Hanke, 2007, S. 104) und damit den Weg für eine einheitliche und kontinuierlich betriebene Gewaltprävention an Schulen ebnen.

Die Umsetzung solcher Entscheidungen kann wiederum von Regionalen Fachaufsichten, z.B. die Staatlichen Schulämter, unterstützt bzw. überwacht werden, da sie eine Vorgesetztenfunktion gegenüber den Schulleitungen haben. Auch obliegt es ihrem Engagement, inwiefern sie Lehrkräfte bei der Umsetzung im Falle einer curricularen Verankerung von Gewaltpräventionsmaßnahmen unterstützen und damit zu einer nachhaltigen Gewaltprävention an Schulen beitragen (z.B. Förderung der Lehrkräfte durch gewaltpräventive Fortbildung, Werbung für gewaltpräventive Aktivitäten) (Hanke, 2007, S. 104).

Direkt vor Ort in der Schule ist schließlich die Schulleitung verantwortlich für die Umsetzung der Lehrpläne. So kann sie die Nachhaltigkeit von Gewaltpräventionsmaßnahmen entscheidend beeinflussen, je nachdem, welche Haltung sie zum Thema Gewaltprävention hat.

Es wird also deutlich, dass eine Gewaltprävention bejahende Haltung vom Kultusministerium über die Staatlichen Schulämter bis hin zur Schulleitung eine entscheidende Rolle für die Etablierung von Präventionsmaßnahmen an Schulen spielt. Gleichzeitig wird sichtbar, wie schwerfällig sich die Umsetzung solch eines Ziels realisieren lässt, da das Engagement von Einzelnen nicht ausreichen kann und alle an einem Strang ziehen müssen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Akzeptanz von Gewaltpräventionsmaßnahmen durch die Lehrkräfte, also die eigentlich ausführende Gruppe vor Ort. Selbst wenn Präventionsmaßnahmen per Lehrplan vorgeschrieben und daher auch umgesetzt werden sollten, ist der Erfolg des jeweiligen Präventionsprogramms abhängig von der Würdigung durch die durchführende Lehrperson (vgl. S. 63). Um eine positive bejahende Haltung zu fördern, sollte daher eine Anpassung der Lehrerausbildung vorgenommen werden. Nach Hanke (2007) hat die universitäre Ausbildung ohnehin nur einen sehr geringen pädagogischen Anteil und gewaltpräventive Inhalte seien so gut wie nicht vorhanden (S. 123). Angehende

Lehrkräfte sollten sich aber von Beginn ihrer Ausbildung an mit dem Thema Gewaltprävention auseinandersetzen. Einerseits wären sie dadurch auf die Situation an den Schulen vorbereitet und es würde bei Antritt ihres praktischen Dienstes nicht zur Überforderung kommen, andererseits würde das Thema Gewaltprävention eine Selbstverständlichkeit darstellen und daher die Akzeptanz der Lehrkräfte fördern.

Zu überlegen wäre auch, inwieweit ein landesweites Gesamtkonzept zur Gewaltprävention (Schubarth et al., 2015, S. 13) und einheitliche Strategien oder Standards den Schulen Orientierung geben können. Eine kontinuierliche Überwachung der Gewaltentwicklung durch die schulische Gewaltpräventionsforschung ist ohnehin eine Notwendigkeit, um permanent ein aktuelles Bild über die neuen Entwicklungen zu haben. Ein einheitliches Gesamtkonzept für Schulen würde dann eine schnelle Reaktionsfähigkeit auf neue Erkenntnisse gewährleisten und damit die Anpassung der Präventionsprogramme auf die aktuellen Bedürfnisse an Schulen sicherstellen, womit auch der Erfolg der eingesetzten Maßnahmen gesichert wäre.

Wie in dieser Bachelorarbeit ansatzweise deutlich wird, ist das Thema *Aggressives Verhalten an Grundschulen und Möglichkeiten der Prävention* ein sehr umfassendes Themengebiet. Bei der Lösung des Problems sind mit Sicherheit viele weitere Aspekte und auch Akteure zu beachten. Doch die soeben empfohlenen strukturellen Veränderungen im Schulsystem könnte ein wichtiger erster Schritt sein, damit Schulen dem aktuellen Gewaltproblem entgegenwirken und ihr Erziehungsziel, heranwachsende Kinder zu verantwortungsbewussten und gemeinschaftsfähigen Gesellschaftsmitgliedern zu „formen“ (vgl. 4.), erreichen können.

Glossar

Ambivalenz: Zwiespältigkeit, Spannungszustand, Zerrissenheit der Gefühle und Bestrebungen.

Curriculum: Auf einer Theorie des Lehrens und Lernens aufbauender Lehrplan.

Desintegration: Fehlende Eingliederung in ein größeres Ganzes, z.B. Klassengemeinschaft.

Disposition: Ererbte oder erworbene Anlage eines Menschen (z.B. für bestimmte Verhaltensweisen).

Elaboriert: Sorgfältig herausgebildet, differenziert ausgebildet, hoch entwickelt.

Evaluation: Sammelbezeichnung für den systematischen Einsatz von Methoden, die dazu dienen, die Erreichung eines vorab festgelegten Ziels einer Intervention (z.B. Präventionsprogramm) nach deren Durchführung zu überprüfen.

Evidenzbasiert: Auf der Basis empirisch zusammengetragener und bewerteter wissenschaftlicher Erkenntnisse erfolgend.

Ich-Identität: Als „Selbst“ erlebte innere Einheit der Person.

Mediation: Aussöhnende Vermittlung.

Peers/ Peergroup: Gleichaltrige/ Gleichaltrigengruppe.

Quasi-experimentelle Studie: Als Quasi-Experimente werden experimentelle Anordnungen bezeichnet, in denen mindestens eine unabhängige Variable aktiv variiert wird, bei denen jedoch eine zufällige Zuteilung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu den Untersuchungsbedingungen nicht möglich ist.

Reliabilität: Die Reliabilität einer Messmethode gibt an, inwieweit Messergebnisse, die unter gleichen Bedingungen mit identischen Messverfahren erzielt werden (z.B. bei Wiederholungsmessungen), übereinstimmen. Sie wird häufig als Korrelation zwischen zwei Messreihen berechnet.

Selbstkonzept: Selbstbild und Idealbild werden im Selbstkonzept zusammengefasst. Dazu gehört das Wissen über persönliche Eigenschaften, Fähigkeiten, Vorlieben, Gefühle und Verhalten.

Signifikanz: Die Signifikanz misst, ob eine gemachte Beobachtung auch tatsächlich etwas zu bedeuten hat oder zufällig entstanden sein könnte. Sie gibt Aufschluss darüber, ob sich statistische Ergebnisse über die erhobene Stichprobe hinaus auf eine Grundgesamtheit generalisieren lassen.

Standardisiertes Interview: Interview, bei dem die Fragen vor dem Interview festgelegt worden sind und mit dem gleichen Wortlaut und in der gleichen Reihenfolge allen Befragten gestellt werden.

Stichprobe: Eine Auswahl an Personen oder Objekten, die stellvertretend für eine Grundgesamtheit Auskunft gibt. Von den Befragten einer Stichprobe wird auf die gesamte Grundgesamtheit geschlossen.

Symbolischer Interaktionismus: Eine soziologische Theorie aus der Mikrosoziologie, die sich mit der Interaktion zwischen Personen beschäftigt.

Validität: Kriterium für die Gültigkeit einer wissenschaftlichen Untersuchung und deren Ergebnissen. Es ist der Grad an Genauigkeit, mit der dasjenige Merkmal tatsächlich gemessen wird, das gemessen werden soll.

Quellenverzeichnis

- Alsaker, F. (2004). *Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht*. Bern: Hans Huber.
- Arabatzidou, M. (2013). Gewalt in der (Grund-)Schule. Eine grundlegende Analyse von möglichen Ursachen, Folgen und präventiven Maßnahmen am Beispiel des Präventionsprogramms FUSTLOS. Hamburg: Diplomatica.
- Behr, M. & Aich, G. (2016). Emotionale Kompetenzen in Schulklassen und Kindergruppen fördern – Das Programm „Mich und Dich verstehen“. In Roth, M., Schönefeld, V. & Altmann, T. (Hrsg.), *Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie. Ein praxisorientiertes Kompendium* (S. 11-23). Berlin Heidelberg: Springer.
- Böhnisch, L. (1994). Gewalt, die nicht nur von außen kommt. Die Schule in der Konfrontation mit sich selbst. In Heitmeyer, W. (Hrsg.), *Das Gewalt-Dilemma* (S. 227-240). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Büchner, R., Cornel, H. & Fischer, S. (2018). *Gewaltprävention und soziale Kompetenzen in der Schule*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Eisner, M., Ribeaud, D., Jünger, R. & Meidert, U. (2008). *Frühprävention von Gewalt und Aggression. Ergebnisse des Zürcher Präventions- und Interventionsprojektes an Schulen*. Zürich: Rüegger.
- Fingerle, M., Grumm, M. & Hein, S. (2012). Ein etwas anderes Buch über Präventionsprogramme zum Aufbau sozialer und emotionaler Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. In Fingerle, M. & Grumm, M. (Hrsg.), *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand* (S. 8-12). München: Ernst Reinhardt.
- Fingerle, M. & Röder, M. (2017). Förderung sozialer Kompetenzen bei Grundschulkindern. In Hartmann, U., Hasselhorn, M. & Gold, A. (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen - Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDEa-Zentrums* (S. 327-339). Stuttgart: Kohlhammer.
- forsa Politik- und Sozialwissenschaften GmbH (2016). *Gewalt gegen Lehrkräfte. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung*. Verfügbar unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2016_11_08_Gewalt_gegen_Lehrkraefte_Auswertung.pdf
- Fuchs, M., Lamnek, S., Luedtke, J. & Baur, N. (2009). *Gewalt an Schulen. 1994-1999-2004* (2., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hacker, W. (2010). *Gewalt in der Schule. Analyse einer Schülerbefragung*. Regensburg: S. Roderer.
- HBSC-Studienverbund Deutschland (2015). *Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Mobbing unter Kindern und Jugendlichen“*. Verfügbar unter: www.gbe-bund.de/pdf/Faktenbl_mobbing_2013_2014.pdf
- Haep, A. & Steins, G. (2016). Soziales Lernen in der Schule. In Roth, M., Schönefeld, V. & Altmann, T. (Hrsg.), *Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie. Ein praxisorientiertes Kompendium* (S. 25-39). Berlin Heidelberg: Springer.
- Hanke, O. (2007). Strategien der Gewaltprävention an Schulen. In Arbeitsstelle Kinder- und Jugendprävention (Hrsg.), *Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern* (S. 104-130). München: Grafik + Druck GmbH.
- Heitmeyer, W., Collmann, B., Conrads, J., Matuschek, I., Kraul, D. & Kühnel, W. et al. (1996). *Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Helsper, W. (1995). Zur „Normalität“ jugendlicher Gewalt: Sozialisationstheoretische Reflexionen zum Verhältnis von Anerkennung und Gewalt. In Helsper, W. & Wenzel, H. (Hrsg.), *Pädagogik und Gewalt* (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Bd. 5), (S. 113-162). Opladen: Leske + Budrich.
- Hochmuth, A. & Pickel, M. (2009). *Gewalt an Grundschulen. Theoretische Betrachtung und Einblicke in die Praxis des Schulalltags*. Hamburg: Diplomica.
- Hörmann, C. & Schäfer, M. (2012). Mobbingprävention. In Fingerle, M. & Grumm, M. (Hrsg.), *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand* (S. 83-104). München: Ernst Reinhardt.
- Keller, G. (2011). *Psychologie für den Schulalltag. Prävention und Erste Hilfe*. Bern: Hans Huber.
- Jensen, H., & Beek, M. van (2016). Miteinander: Wie Empathie Kinder stark macht. In Roth, M., Schönefeld, V. & Altmann, T. (Hrsg.), *Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie. Ein praxisorientiertes Kompendium* (S. 77-91). Berlin Heidelberg: Springer.
- Jünger, R. (2010). PFADE-Prävention durch Förderung sozialer Kompetenzen. *SuchtMagazin*, 1/2010, S. 23-28. Verfügbar unter: https://www.gewaltpraevention-anschulen.ch/pdf/Suchtmagazin_01_2010_juenger.pdf

- Lamnek, S. (2018). *Theorien abweichenden Verhaltens 1. Klassische Ansätze. Eine Einführung für Soziologen, Pädagogen, Juristen, Journalisten und Sozialarbeiter* (10., durchgesehene Aufl.). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Marées, N. von & Petermann, F. (2009). Bullying an Grundschulen. Formen, Geschlechtsunterschiede und psychosoziale Korrelate. *Psychologische Rundschau*, 60 (3), 152-162. Verfügbar unter: <https://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1026/00333042.60.3.152>
- Melzer, W., Schubarth, W. & Ehninger, F. (2011). *Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte* (2., überarbeitete Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mitteldeutscher Rundfunk (2019, April). *17. Jahrestag des Amoklauf am Gutenberg-Gymnasium Erfurt*. Verfügbar unter: <https://www.mdr.de/thueringen/mitte-west-thueringen/erfurt/gedenken-gutenberg-gymnasium-100.html>
- Natzke, H. & Petermann, F. (2009). Schulbasierte Prävention aggressiv-oppositionellen und dissozialen Verhaltens: Wirksamkeitsprüfung des Verhaltenstrainings für Schulanfänger. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 58, 1, S. 34-50. Verfügbar unter: http://psydoc.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/3096/1/58.20091_3_48563.pdf
- Niklowitz, G. (o.J.). *Pädagogische Antworten auf Gewalt in der Schule und auf Schulwegen. Präventions- und Interventionskonzepte mit einer exemplarischen Analyse der Wirkmechanismen, Reichweite und Nachhaltigkeit des Coolnesstrainings (CT) und der Schulbusbegleiterprogramme (SBB)*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Siegen. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1068362928/34>
- Nolting, H.-P. (2007). *Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist. Eine Einführung* (2. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Oertel, L., Bilz, J. & Melzer, W. (2015). Häufigkeiten, Ursachen und Entwicklungstendenzen von Aggression und Gewalt in Schulen. In Melzer, W., Hermann D., Sandfuchs, U., Schäfer, M., Schubarth, W. & Daschner, P. (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 256-262). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Olweus, D.A. (1995). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können* (2., korrigierte Aufl.), (I. Völpel-Krohn & W. Arnhold, Übers.). Bern: Huber.

- Petermann, F., Jugert, G., Rehder, A., Tänzer, U. & Verbeek, D. (1999). *Sozialtraining in der Schule* (2., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union (Reihe Materialien für die klinische Praxis).
- Petermann, F. & Koglin, U. (2015). *Aggressive Kinder und Jugendliche. Prävention und Therapie – ein Überblick*. Wiesbaden: Springer.
- Petermann, F., Koglin, U., Natzke, H. & Mareé, N. (2013). *Verhaltenstraining in der Grundschule. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen* (2., überarbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., Natzke, H., Gerken, N. & Walter H.-J. (2013). *Verhaltenstraining für Schulanfänger. Ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen* (3., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Pupeter, M. & Schneekloth, U. (2018). Selbstbestimmung: Selbständigkeit und Wertschätzung. In World Vision Deutschland (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie* (S. 148-179). Weinheim: Beltz.
- Reicher, H. & Jauk, M. (2012). Programme zur Förderung sozialer Kompetenz im schulischen Setting. In Fingerle, M. & Grumm, M. (Hrsg.), *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand* (S. 29-48). München: Ernst Reinhardt.
- Retzlaff, M. (2012). Mobbing im Netz – ein Krisenfall für die Schule. Was können Schüler, Eltern und Lehrer tun? In Drewes, S. & Seifried, K. (Hrsg.), *Krisen im Schulalltag. Prävention, Management und Nachsorge* (S. 220-236). Stuttgart: Kohlhammer.
- Robert Koch-Institut & Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2008). *Erkennen – Bewerten – Handeln: Zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland* (S. 27-31). Verfügbar unter: <https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/Kiggs/Basiserhebung/GPADaten/Gewalterfahrungen.pdf?blob=publicationFile>
- Scheithauer, H. (o.J.). Gelingensbedingungen für die Prävention interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. In Landeskommission Berlin gegen Gewalt (Hrsg.). *Berliner Forum Gewaltprävention. Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Gewalt- und Kriminalitätsprävention. Dokumentation des 10. Berliner Präventionstages (Nr. 41)* (S.140-148). Verfügbar unter: http://publikationen.unituebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/65723/bfg_41.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=140
- Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kind-*

- heit und Entwicklung*, 12 (2), S.100-110. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Manfred_Cierpka/publication/239606741_Faustlos_Evaluation_eines_Curriculums_zur_Förderung_sozial_emotionaler_Kompetenzen_und_zur_Gewaltprävention_in_der_Grundschule/links/02bfe50ffac70ade13000000.pdf
- Schick, A. & Cierpka, M. (2008). Prävention gegen Gewaltbereitschaft an Schulen: das FAUSTLOS-Curriculum. In Cierpka, M. (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (2., überarbeitete Aufl.) (S. 235-252). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2016). Empathieförderung in Kindergarten und Schule mit „Faustlos“. In Roth, M., Schönefeld, V. & Altmann, T. (Hrsg.), *Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie. Ein praxisorientiertes Kompendium* (S. 41-51). Berlin: Springer.
- Schlack, R. & Hölling, H. (2007). *Gewalterfahrungen von Kindern und Jugendlichen im subjektiven Selbstbericht. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KIGGS)* (S. 819-826). Verfügbar unter: <https://edoc.rki.de/bitstream/handle/176904/430/25G5WVP6gV7AU.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schneekloth, U. & Leven, I. (2007). Die Gleichaltrigen: Gemeinsame und getrennte Welten. In World Vision Deutschland (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie* (S. 143-164). Bonn: Fischer.
- Schubarth, W. (2000). *Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, empirische Ergebnisse, Praxismodelle*. Neuwied: Hermann Luchterhand.
- Schubarth, W. (2013). *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention* (2. aktualisierte und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schubarth, W. (2019). *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention* (3. aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schubarth, W. & Melzer, W. (2015). Schulische Strategien und Programme der Gewaltprävention. In Melzer, W., Hermann D., Sandfuchs, U., Schäfer, M., Schubarth, W. & Daschner, P. (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 397-404). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schubarth, W., Niproschke, S. & Wachs, S. (2015). *25 Jahre Forschung zu Gewalt an Schulen. Bilanz und Perspektiven in 25 Thesen*. Verfügbar unter: <http://www.gewaltpraevention.info/html/download.cms?id=127&datei=Schubarth-I.pdf>
- Strauß, S. (2012). *Peer Education und Gewaltprävention. Theorie und Praxis dargestellt am Projekt Schlagfertig*. Freiburg: Centaurus.

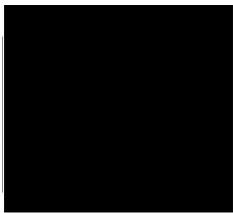
- Südwestrundfunk (2019, Februar). *Der Amoklauf. Winnenden 10 Jahre danach*. Verfügbar unter: <https://www.swr.de/swraktuell/10jahrewinnenden/Der-Amoklauf-Winnenden-10-Jahre-danach,10jahrewinnenden-uebersichtsseite-100.html>
- Tennstädt, K.-C. (1987). *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Neue Wege im Schulalltag: Ein Selbsthilfeprogramm für zeitgemäßes Unterrichten und Erziehen. Band 2: Theoretische Grundlagen, Beschreibung der Trainingsinhalte und erste empirische Überprüfung*. Bern: Hans Huber.
- Tennstädt, K.-C., Krause, F., Humpert, W. & Dann, H.-D. (1987). *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Ein integratives Selbsthilfeprogramm für Lehrkräfte zur Bewältigung von Aggression und Störungen im Unterricht. Einführung*. Bern: Hans Huber.
- Wachs, S., Hess, M., Scheithauer, H. & Schubarth, W. (2016). *Mobbing an Schulen. Erkennen – Handeln – Vorbeugen*. Stuttgart: Kohlhammer (Reihe Brennpunkt Schule).
- Wahl, K. (2009). *Aggression und Gewalt. Ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Walper, S. (2004). Vorwort. In Zwenger-Balink, B., *Komm, wir finden eine Lösung. Training zur Gewaltprävention mit Grundschulkindern* (S. 9-10). München: Ernst Reinhardt.
- Werner, S. (2014). *Konfrontative Gewaltprävention. Pädagogische Formen der Gewaltbehandlung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2012). Intervention zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis. In Fingerle, M. & Grumm, M. (Hrsg.), *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand* (S. 174-188). München: Ernst Reinhardt.
- Zwenger-Balink, B. (2004). *Komm, wir finden eine Lösung! Training zur Gewaltprävention mit Grundschulkindern*. München: Ernst Reinhardt.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Elmshorn, 28.08.2019



Gülderen Soylu