

**Generalstrategie zur Gewaltprävention  
an österreichischen Schulen und Kindergärten  
„Gemeinsam gegen Gewalt“**

**Christiane Spiel und Dagmar Strohmeier  
Fakultät für Psychologie, Universität Wien**

**Projektbericht für das bm:ukk  
Oktober 2007**

## Vorwort

Im Jahre 2003 haben Moira Atria und Christiane Spiel im Rahmen eines EU-Projekts eine Bestandsaufnahme von Präventionsmaßnahmen gegen Gewalt in österreichischen Schulen erstellt. Der Bericht zeigte auf, dass es eine Vielzahl lokaler Aktivitäten engagierter LehrerInnen und SchulleiterInnen gibt, die jedoch nur wenig vernetzt und wissenschaftlich abgesichert sind. Erfahrungen aus anderen Ländern belegen jedoch, dass nur ein strategisches Vorgehen auf nationaler Ebene, welches Einzelaktivitäten bündelt und erfolgreich evaluierte Präventionsprogramme einsetzt, nachhaltig und flächendeckend zur Gewaltprävention beiträgt. Im Jänner 2007 wurden wir vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur beauftragt, eine derartige Generalstrategie zur Gewaltprävention an Österreichs Schulen und Kindergärten zu konzipieren.

Mit diesem Bericht liegt der Strategieplan zur Umsetzung vor, der basierend auf der einschlägigen Literatur und in enger Kooperation mit MitarbeiterInnen des Unterrichtsministeriums erstellt wurde. Die Erarbeitung des Strategieplans erfolgte im Diskurs mit internationalen ExpertInnen, die in ihren Ländern ähnliche nationale Strategien gegen Gewalt entwickeln und wissenschaftlich begleiten.

Zentrales Element des Strategieplans ist die Integration der verschiedenen Stakeholdergruppen (= alle Gruppen, die einen Beitrag zur Gewaltprävention in Schule und KG leisten können; sie werden im Rahmen des Strategieplan als Partner bezeichnet). Um ihr Wissen und Ihre Erfahrung bereits in die Entwicklung des Strategieplans einbeziehen zu können, wurden Interviews mit zentralen VertreterInnen dieser Gruppen geführt.

Im Strategieplan werden Maßnahmen in sechs Aktivitätsbereichen – politisches Bekenntnis, Information und Öffentlichkeitsarbeit, Vernetzung und Kooperation, Wissensaustausch/ Aus- und Weiterbildung, Prävention und Intervention in Kindergärten und Schulen, Forschung und Evaluation – vorgeschlagen. Da fundierter Prävention und Intervention ein wichtiger Stellenwert zukommt, war uns die Bereitstellung von theoretisch basierten und wissenschaftlich evaluierten Präventionsprogrammen für Kindergärten und Schulen ein hohes Anliegen. Dazu wurde eine sorgfältige Recherche gemäß definierter Kriterien durchgeführt.

Die Umsetzung des Strategieplans wird die Bereitstellung entsprechender Ressourcen und die Kooperation sämtlicher Stakeholdergruppen als Partner erfordern. Im Besonderen bedarf es jedoch des politischen Willens.

Der vorliegende Bericht setzt sich aus drei Abschnitten zusammen. Im ersten Abschnitt wird die Ausgangslage beschrieben. Es wird ein Einblick in die Gewaltproblematik gegeben, die Gewaltsituation international und in Österreich dargestellt sowie nationale Strategien zur Gewaltprävention präsentiert. Der zweite Abschnitt beinhaltet das Vorgehen zur Entwicklung der Generalstrategie. Dabei werden Ziele, Perspektiven und Kriterien der Generalstrategie sowie die einzelnen Schritte der Strategieentwicklung vorgestellt. Der dritte Abschnitt ist das Kernstück des Berichts. Er stellt den von uns konzipierten Strategieplan gegliedert nach Inhalten, zeitlichem Ablauf, Partnern und Programmen vor. Ergänzt wird der Bericht durch einen umfangreichen Anhang, der Detailinformationen zu allen Teilen des Berichts enthält.

Wir danken den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, Frau Sektionschefin Mag. Strohmeier, Herrn Dr. Aigner, Frau Dr. Reimer, Frau Mag. Kölbl und Herrn Dr. Sedlak, sowie den weiteren TeilnehmerInnen der ministeriellen Arbeitsgruppe für die gute und konstruktive Kooperation. Des Weiteren danken wir den RepräsentantInnen der Stakeholdergruppe für die Teilnahme am ExpertInneninterview und ihren hilfreichen Input für die Entwicklung der Generalstrategie. Prof. Dr. Donna Cross, Prof. Dr. Debra Pepler und Prof. Dr. Erling Roland gilt unser herzlicher Dank für Ihre Bereitschaft, drei Tage nach Wien zu kommen, mit uns die erste Version der Generalstrategie zu diskutieren und wertvolle Beiträge zur Optimierung zu liefern. Unseren Mitarbeiterinnen Mag. Elisabeth Stefanek, Mag. Janina Jakisic und unserer Diplomandin Eva-Maria Schiller danken wir sehr herzlich für ihre wertvolle Hilfe, die uns deutlich entlastet hat. Frau MMag. Margarete Pökl danken wir für die Unterstützung bei der Erstellung des Literaturverzeichnisses und der Layoutierung des Projektberichts. Ein besonderer Dank gilt Frau Prof (FH) Dr. Petra Wagner für die kritischen und konstruktiven Rückmeldungen zu einer früheren Version des Berichts.

Christiane Spiel und Dagmar Strohmeier

Oktober 2007

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	5
2	Ausgangslage.....	6
2.1	Definitionen .....	6
2.2	Beteiligte an Gewalthandlungen .....	7
2.3	Sozialisation von Tätern und Opfern.....	7
2.4	Länder vergleichende WHO Studie.....	8
2.5	Gewaltsituation in Österreich .....	9
2.6	Nationale Strategien zur Prävention von Bullying .....	12
2.6.1	Nationale Strategie zur Prävention von Bullying in Norwegen.....	13
2.6.2	Nationale Strategie zur Prävention von Bullying in Kanada.....	14
3	Entwicklung einer Generalstrategie zur Gewaltprävention in Österreich .....	18
3.1	Ziele, Perspektiven und Kriterien .....	18
3.2	Vorgehensweise zur Strategieentwicklung.....	21
4	Generalstrategie zur Gewaltprävention – Strategieplan .....	28
4.1	Strategieplan - Inhalte .....	28
4.2	Strategieplan - Ablauf.....	34
4.3	Strategieplan - Partner .....	40
4.4	Strategieplan - Programme .....	43
	Literaturverzeichnis .....	80

# 1 Einleitung

Aktuelle wissenschaftliche Studien belegen, dass Gewalt und Aggression auch in Österreich ernst zu nehmende Probleme an Schulen sind. Auch wenn extreme Gewalttaten, die hohes Medieninteresse auslösen wie die Tötung eines Schülers bzw. einer Schülerin in Österreich glücklicherweise nur extrem selten vorkommen, so wird doch etwa jede/r zehnte SchülerIn regelmäßig von MitschülerInnen körperlich attackiert; verbale Beschimpfungen kommen noch häufiger vor (Atria, Strohmeier & Spiel, 2005; Atria, Strohmeier & Spiel, 2007). Gemäß einer WHO Studie, die 2004 publiziert wurde, ist die Situation in Österreich im Vergleich zu anderen Ländern als besonders dramatisch zu bezeichnen. Danach weist Österreich im Vergleich mit 34 anderen Ländern besonders hohe Prävalenzraten sowohl bei den Opfern als auch bei den Tätern auf (Craig & Harrel, 2004).

Unbehandeltes aggressives Verhalten in Schulen hat weitgreifende negative Konsequenzen sowohl auf die Lernleistungen der SchülerInnen als auch auf ihr Sozialverhalten. SchülerInnen, die in einem Umfeld aufwachsen, das nichts gegen aggressives Verhalten unternimmt, gehen nicht gern in die Schule, sind weniger motiviert und haben auch schlechtere Noten. Ein positives Umfeld, das aggressives Verhalten unterbindet, wirkt dagegen motivations- und leistungsfördernd. Gewaltprävention ist somit auch eine Maßnahme zur Motivations- und Leistungsförderung.

Unter Gewalt leiden nicht nur die Opfer. Für die Täter ist im Besonderen die langfristige Prognose ungünstig. Sie zeigen überdurchschnittlich häufig antisoziales Verhalten wie Alkohol- und Drogenkonsum, Delinquenz, etc. Darüber hinaus haben internationale Studien gezeigt, dass sich (unbehandeltes) aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen überdurchschnittlich oft im Erwachsenenalter (z.B. in Partnerschaften oder bei der Kindererziehung) fortsetzt. Doch auch diejenigen SchülerInnen, die nicht aktiv in Gewalthandlungen involviert sind, haben langfristig Nachteile. Wenn sie nicht lernen, wie Gewalt zu verhindern ist, werden sie auch als Erwachsene kaum Zivilcourage zeigen. Somit sind Gewalt und Aggression nicht „nur“ die Probleme einzelner SchülerInnen, sondern sind ein Problem unserer Gesellschaft. Das Erlernen von Konfliktlösungsstrategien und von sozial kompetentem Verhalten in der Schule ist damit eine zentrale Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben in der Gesellschaft. Jede einzelne Gewalttat ist als Angriff auf einen Menschen und seine Würde abzulehnen, dies trifft in besonderem Ausmaß auch auf Kinder und Jugendliche zu (Kinderrechtskonvention, Artikel 19).

## 2 Ausgangslage

Anliegen dieses Abschnitts ist es, (1) einen Einblick in die Gewaltproblematik zu geben, (2) die Gewaltsituation international und in Österreich darzustellen und (3) nationale Strategien zur Gewaltprävention vorzustellen. (Detailliertere Informationen dazu befinden sich im Projektbericht „Generalisierung des WiSK – Soziales Kompetenz Programm für Schülerinnen und Schüler“, Spiel & Strohmeier, 2006).

### 2.1 Definitionen

Die Begriffe Gewalt und Aggression umfassen eine Fülle von normabweichenden Verhaltensweisen, die das Ziel haben, eine andere Person oder Personengruppe zu schädigen (Selg, Mees & Berg, 1988). In der psychologischen Aggressionsforschung werden dem Kriterium der Schädigungsabsicht meist noch die Kriterien des Schadens und der Normabweichung hinzugefügt (siehe beispielsweise Mummendey, Bornewasser, Löscher & Linneweber, 1982; Otten, 2002). Eine kritische Analyse dieser drei Definitionskriterien zeigt jedoch, dass es keine klaren Grenzen zwischen aggressivem und nicht-aggressivem Verhalten gibt, sondern dass die Zuschreibung „aggressiv“ auf Prozessen der individuellen Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung basiert. „Aggressiv“ ist somit ein Beurteilungsprädikat (Mummendey, Bornewasser, Löscher & Linneweber, 1982), für das neben den Beteiligten auch die Situation bestimmend ist.

In den letzten Jahren wurde, ausgehend von den skandinavischen Ländern, zunehmend mehr „Bullying“ untersucht, das eine spezifische Gewaltform zwischen SchülerInnen bzw. zwischen SchülerInnen und Lehrpersonen ist. Der Begriff Bullying stammt aus dem Englischen und bedeutet übersetzt „Tyrannisieren, Schikanieren, Drangsalieren, Traktieren und Anwendung von Druck“ (Breitsprecher, Calderwood-Schnorr, Terell, & Morris, 1990, S. 137). Man spricht von Bullying in der Schule, wenn ein/e SchülerIn über einen längeren Zeitraum bewusst negativen, kränkenden oder verletzenden Handlungen von einer/einem oder mehreren SchülerInnen ausgesetzt ist und zwischen Opfer (Victim) und TäterInnen (Bullies) ein Machtungleichgewicht der Kräfte besteht (Olweus, 1996). Das asymmetrische Kräfteverhältnis kann auf verschiedene Weise zustande kommen. Das Gewaltopfer kann tatsächlich physisch oder psychisch schwächer sein oder sich körperlich und geistig schwächer einschätzen als die/der TäterIn. Das Machtungleichgewicht der Kräfte kann auch dadurch entstehen, dass ein Kind von mehreren Kindern gequält wird. Bullying findet i.A. in relativ stabilen sozialen Gruppen statt, die klare

Hierarchien aufweisen und wenig überwacht werden, so dass das Opfer wenig Möglichkeit hat, der/dem TäterIn zu entgehen.

Von Bullying abzugrenzen ist das so genannte Rough-and-tumble-play (Kampf- und Tobspiel), das sich dadurch charakterisiert, dass in etwa gleich starke Kinder in spielerischer Art Verhaltensweisen ausführen, die fälschlicherweise als Aggression oder Bullying gedeutet werden können. Diese Rough-and-tumble-plays haben nach Oswald (1999) eine große sozialisatorische Bedeutung, da durch das Spielen an der Grenze zwischen Spaß und Ernst sowohl das Eskalieren, also das Auffinden der Grenze, als auch das Deeskalieren, das Herauskommen aus einem ungewollten Streit, geübt wird.

## **2.2 Beteiligte an Gewalthandlungen**

Forschungen zur interpersonellen Aggression fokussierten lange Zeit auf Täter (Bullies) und Opfer (Viktims). Die typischen Bullies werden als dominant, uneinfühlsam und impulsiv beschrieben; die typischen Viktims sind ängstlich, verhalten sich unterwürfig und sind eher isoliert (Olweus, 1991). Allerdings bilden die Opfer keine einheitliche Gruppe. Olweus (1996) unterscheidet zwischen passiven und aktiven-provokativen Opfern. Letztere sind häufig sowohl Täter als auch Opfer von Gewalthandlungen.

Gemäß des „Participant Role Approach“ (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996), der die Bedeutung des sozialen Kontexts von Gewalthandlungen betont, greift die Beschränkung auf Täter und Opfer zu kurz. Danach sind alle Mitglieder einer Schülergruppe (= Schulklasse) an der Eskalation von Aggressionshandlungen beteiligt und nehmen dabei bestimmte Rollen ein. Die empirische Analyse bestätigte diese Annahme. 90 % der SchülerInnen konnten eine der folgenden distinkten Rollen zugewiesen werden: Täter, Opfer, Verstärker des Täters, Assistent des Täters, Verteidiger des Opfers, Außenstehender.

Auch die Studienergebnisse von Strohmeier, Atria und Spiel (2005), die zeigen, dass eine hohe Heterogenität in dem Vorkommen von Aggression und Gewalt zwischen verschiedenen Schulklassen besteht, sind ein Beleg für die Bedeutung der Schulklasse als sozialer Kontext für die Entstehung von Gewalt.

## **2.3 Sozialisation von Tätern und Opfern**

Für Bullying gibt es nicht eine Ursache, sondern es ist i. A. multipel determiniert und basiert auf einer Interaktion zwischen Anlage- und Umweltbedingungen. Eine Reihe

von Untersuchungen zeigten, dass neben Persönlichkeitsmerkmalen (hier sind natürlich auch genetische Effekte zu bedenken) langfristige Einflussfaktoren in der Familie aber auch in der schulischen Umwelt eine wesentliche Rolle dafür spielen, dass Kinder zu Tätern oder Opfern werden (siehe z. B. Rostampour & Schubarth, 1997). Hinsichtlich Persönlichkeitsmerkmalen konnten zum Beispiel Lösel und Mitarbeiter (Lösel, Averbeck & Bliesener, 1997) belegen, dass Täter eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, externalisierende Störungen wie z.B. hohe Impulsivität aufzuweisen und Viktimisierung mit internalisierenden Störungen wie Angst und Depressionsneigung einhergeht. Bullies haben auch Probleme, mit sozialen Konflikten umzugehen (Aspalter & Spiel, 1999). Im Vergleich zu anderen Jugendlichen reagieren sie in Stresssituationen viel häufiger mit dem Ausagieren von Emotionen, suchen seltener soziale Unterstützung und verwenden weniger oft problemorientierte Lösungsstrategien.

Die Opfer von Gewalthandlungen verheimlichen dies häufig sehr lange. Sie erzählen von Übergriffen umso eher, je häufiger sie gequält werden. Dabei wenden sie sich - unabhängig von der Schulform - eher an die Eltern als an LehrerInnen. Allerdings informieren selbst diejenigen SchülerInnen, die mehrmals pro Woche unter Bullying leiden, nur etwa zur Hälfte irgendjemanden darüber (Whitney & Smith, 1993). Als Folgen von Bullying zeigen die Opfer weniger Spaß an der Schule (Schäfer, 1996), höhere Depressivität (Olweus, 1996) und einen geringeren Selbstwert (Schäfer, 1996).

## **2.4 Länder vergleichende WHO Studie**

In der „Health Behaviour in School-aged Children“- Studie (HBSC; Gesundheit und Gesundheitsverhalten bei Kindern und Jugendlichen, 2000) wurden 163.000 SchülerInnen im Alter von 11, 13 und 15 Jahren aus 35 Ländern und Regionen zu Gewalthandlungen befragt (Craig & Harel, 2004). In allen Ländern wurden dieselben Erhebungsinstrumente zur Erfassung von Bullying (Täterprävalenzen) und Viktimisierung (Opferprävalenzen) eingesetzt. Die Studie differenziert zwischen seltenem Bullying (wenn die Befragten angaben, in den letzten Monaten zumindest einmal an Bullying beteiligt gewesen zu sein) und häufigem Bullying (mindestens 2-3mal pro Monat). Eine analoge Differenzierung wurde für Viktimisierung vorgenommen. Die Daten wurden in drei Altersgruppen (11-, 13-, 15-Jährige) und getrennt nach Geschlecht durchgeführt. Im Folgenden werden einige zentrale Ergebnisse berichtet. Weitere Details finden sich auch bei Spiel und Strohmeier (2006).



35 % der Befragten gaben an, in den letzten Monaten zumindest einmal an Bullying beteiligt gewesen zu sein. Zwischen den Ländern gibt es drastische Unterschiede. Die höchsten Bullyingraten in allen Altersstufen weist Litauen auf; bei den Altersgruppen der 13- und 15-Jährigen liegt Österreich an zweithöchster Stelle. Die niedrigsten Bullyingraten über alle Altersstufen hinweg wurden für Schweden ermittelt. Mädchen zeigen über alle Länder und Altersstufen hinweg niedrigere Bullyingraten als Knaben.

Die Prävalenzrate von häufigem Bullying (mindestens zwei- bis dreimal pro Monat) beträgt 11 %. Die Geschlechtsunterschiede sind hier besonders hoch. Die Ländervergleiche zeigen ein ähnliches Bild wie für seltenes Bullying. Litauen weist wieder die häufigsten Bullyingraten auf, gefolgt von Österreich.

Analoge Analysen wurden bzgl. Viktimisierung durchgeführt. 34 % der Befragten gab an, mindestens einmal in den letzten Monaten Opfer von Gewalthandlungen gewesen zu sein. Auch hier hatte Litauen die höchsten Prävalenzraten. Österreich liegt für alle drei Altersgruppen im oberen Drittel. Die niedrigsten Prävalenzraten für Viktimisierung wurden in Schweden gefunden. Die Prävalenzraten nehmen mit dem Alter ab; Geschlechtsunterschiede sind sehr niedrig.

Die Prävalenzrate von häufiger Viktimisierung (mindestens zwei- bis dreimal pro Monat) beträgt 11 %. Auch hier gibt es kaum Geschlechtsunterschiede. Die Ländervergleiche erbrachten ein ähnliches Bild wie für seltene Viktimisierung. Österreich liegt für alle Altersgruppen im obersten Drittel.

Die Ergebnisse der WHO Studie weisen Österreich somit als Land mit besonders hohen Gewalttraten aus.

## **2.5 Gewaltsituation in Österreich**

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse einiger österreichischer Studien präsentiert, die sich mit differenzierteren Fragestellungen als die WHO Studie beschäftigten. Einen systematischen Überblick über die Forschungslage zu Gewalt und Aggression in Schulen gibt die Arbeit von Atria und Spiel (2003), die im Rahmen eines EU-Projekts durchgeführt wurde, die auch aufzeigte, dass es in Österreich nur eine relativ geringe Anzahl von wissenschaftlichen Studien zur Gewalt in Schulen gibt.

### 2.5.1 Differenzierte Ergebnisse aus verschiedenen Studien

Folgende konsistente Befunde, die auch im Einklang mit den internationalen Ergebnissen sind, konnten über die Studien hinweg ermittelt werden: Verbale Attacken kommen zwischen SchülerInnen weit häufiger vor als physische Angriffe oder soziale Ausgrenzung (Krumm, Lamberger-Baumann & Haider, 1997; Riffert & Paschon, 1998). Etwa ein Viertel der SchülerInnen ist mindestens einmal in der Woche als Täter und/oder Opfer in verbale Konflikte verwickelt, für physische Auseinandersetzungen liegt der Anteil bei etwa 10 % (Details siehe bei Atria & Spiel, 2003). Weiters zeigten sich Schultypenunterschiede (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997). Gewalt und Aggression kommen demnach in Hauptschulen häufiger vor als in Allgemein Bildenden Höheren Schulen. Besonders hohe Prävalenzraten von Opfern und Tätern wurden an berufsbildenden mittleren Schulen festgestellt (Atria, Spiel & Krilyszyn, 2000).

Auch die beobachteten Geschlechtsunterschiede im Gewaltverhalten entsprechen den Befunden in anderen Ländern (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997; Riffert & Paschon, 1998; Singer & Spiel, 1998). Knaben sind häufiger in physische Aggressionsformen involviert als Mädchen. Mädchen hingegen bevorzugen subtile Mittel, um ihren Opfern zu schaden, indem sie beispielsweise Gerüchte verbreiten, jemanden sozial ausschließen oder absichtlich Beziehungen zerstören. Die Studien zeigten auch Altersunterschiede auf. Während Sechsjährige und Achtzehnjährige relativ selten bei Streitereien mit MitschülerInnen verletzt werden, ist dieser Anteil bei Zwölfjährigen deutlich erhöht (siehe Atria & Spiel, 2003).

Gewalt kommt auch zwischen Lehrkräften und SchülerInnen vor (Krumm, 1997; Krumm et al., 1997; Krumm & Weiß, 2000). Etwa die Hälfte aller SchülerInnen zwischen 12 und 14 Jahren gab an, von ihren LehrerInnen in irgendeiner Art und Weise ungerecht behandelt, verletzt oder geärgert worden zu sein. Bei den 17 bis 18jährigen SchülerInnen war es jede/r dritte (siehe Atria & Spiel, 2003). Etwa jede/r sechste SchülerIn im Alter zwischen 12 bis 14 Jahren gab umgekehrt an, die LehrerInnen öfter als drei Mal im letzten Monat geärgert zu haben.

In multikulturellen Schulklassen zeigte sich, dass SchülerInnen mit deutscher Muttersprache häufiger Bullies und Viktims sind als SchülerInnen mit türkischer, ex-jugoslawischen oder sonstigen Muttersprachen. Türkische SchülerInnen fielen durch eine schlechtere soziale Integration auf, sie hatten weniger Freunde in der Klasse, stärkere Einsamkeitsgefühle und wurden stärker abgelehnt als SchülerInnen der anderen drei Gruppen (Strohmeier, 2001; Strohmeier & Spiel, 2003). Für die erlebte Viktimisierung hauptverantwortlich machten die befragten SchülerInnen ihr eigenes

Verhalten oder ihre Unbeliebtheit bei den MitschülerInnen. Die Kindern mit Migrationshintergrund sehen allerdings zu einem nicht unbeträchtlichen Teil auch die Sprache oder das Herkunftsland als Ursache dafür an, dass sie Opfer von Bullying sind. Das spricht dafür, dass Bullying auch aus rassistischen Gründen durchgeführt wird (Strohmeier, Atria & Spiel, 2005).

## **2.5.2 Aktuelle Gewaltsituation – Prävalenzraten von Opfern und TäterInnen**

Aktuelle Befunde zur Gewaltsituation liefert die Arbeit von Atria, Strohmeier und Spiel (2005, 2007), in welcher Daten aus mehreren Studien von insgesamt 1910 SchülerInnen aus 86 Klassen der vierten bis neunten Schulstufe analysiert wurden. Danach geben auf der vierten Schulstufe 20.8 % der SchülerInnen an, oft oder sehr oft Opfer von verbalem Bullying zu sein; 10 % sind oft oder sehr oft Opfer von physischem Bullying.

In der Hauptschule wurden die SchülerInnen nach Opfererfahrungen in der letzten Woche und seit Schulbeginn (mehrere Wochen) gefragt. Laut Selbstangaben waren in der sechsten Schulstufe 6.2 % der SchülerInnen in der letzte Woche mindestens dreimal Opfer von Gewalthandlungen; seit Schulbeginn mindestens einmal in der Woche Opfer wurden 11.7 %. Die analogen Angaben in der siebenten Schulstufe lauten 8 % (Opfer letzte Woche) und 9.6 % (Opfer seit Schulbeginn).

Analoge Daten wurden bzgl. des Täterverhaltens erhoben (Atria et al., 2005, 2007). In der vierten Schulstufe der Grundschule gaben 5.6 % der SchülerInnen an, oft oder sehr oft verbales Bullying auszuüben. 12.2 % gaben an, oft oder sehr oft Täter von physischem Bullying zu sein.

In der sechsten Schulstufe Hauptschule waren laut Selbstangaben 4.3 % der SchülerInnen in der letzte Woche mindestens dreimal TäterInnen von Gewalthandlungen. 7.3 % waren seit Schulbeginn mindestens einmal in der Woche an Gewalthandlungen beteiligt. Die Angaben in der siebenten Schulstufe betragen 9 % (TäterInnen letzte Woche) und 10.3 % (TäterInnen seit Schulbeginn).

Der besondere Fokus der Studien von Atria, Strohmeier und Spiel (2005, 2007) lag auf der differenziellen Analyse der Gewaltsituation in den einzelnen Klassen. Die Befunde zeigen dramatische Unterschiede auf. In den Grundschulen gibt es zwischen ein und zehn Opfer von verbalem Bullying in einer Klasse und zwischen null und neun Opfer von körperlichem Bullying. Der Maximalanteil von physischem Bullying liegt bei 40.9 %. Dies zeigt einerseits, dass in manchen Klassen ein hoher Bedarf an Präventionsprogrammen besteht und andererseits, dass derartige

Programme adaptiv sein sollten, d.h. die vorliegende Gewaltsituation (hoch oder niedrig) berücksichtigen.

In den Hauptschulklassen schwanken die Anteile von Opfern, sowohl was den Zeitraum der letzten Schulwoche als auch den Zeitraum seit Schulbeginn betrifft, in ähnlicher Weise. In der 6. Schulstufe gibt es – bezogen auf den Zeitraum der letzten Schulwoche – zwischen null und drei Opfern, in der 7. Schulstufe sind es zwischen null und sechs.

Zusammenfassend belegen die Ergebnisse der vorgestellten Studien, dass Gewalt in Schulen ein ernstes Problem darstellt. Im Mittel sind etwa 10 % aller SchülerInnen kontinuierlich Opfer von Gewalttaten; etwa ein gleich hoher Prozentsatz ist als TäterInnen an Gewalthandlungen beteiligt. Auch Gewaltformen, die keine körperlichen Attacken darstellen, wie Beschimpfungen, Ausgrenzungen etc. stellen hohe Belastungen für Opfer dar. Jede Art von Gewalt im schulischen Kontext wirkt sich negativ auf die Lernmotivation und die Lernleistung der SchülerInnen aus. Die Befunde zur Gewaltsituation in Österreich – im Besonderen die Befunde der WHO Studie – sind alarmierend und erfordern systematische und nachhaltige Maßnahmen, die möglichst flächendeckend durchgeführt werden.

## **2.6 Nationale Strategien zur Prävention von Bullying**

In einigen Ländern gibt es bereits nationale Strategien zur Gewaltprävention bzw. zur Prävention von Bullying an Schulen. Norwegen und Großbritannien sind jene Länder, in denen Gewaltprävention schon seit vielen Jahren ein nationales Anliegen darstellt; in Kanada und Finnland ist dies in den letzten Jahren geschehen. Auch in Australien wurden überregionale Maßnahmen gesetzt, um Gewalt an Schulen zu reduzieren.

In diese Entwicklungen waren immer auch führende Wissenschaftler involviert. In Norwegen waren dies Prof. Dan Olweus (Universität Bergen) und Prof. Erling Roland (Universität Stavanger). In Großbritannien war es Prof. Peter K. Smith (Goldsmith College, London). In Australien waren dies Prof. Donna Cross (Edith Cowan University, Perth, Western Australia) und Prof. Kenneth Rigby (University of South Australia, Underdale). In Kanada sind eine Reihe von Wissenschaftlern auf Initiative von Prof. Debra Pepler (University of York, Toronto) und Prof. Wendy Craig (Queens University, Kingston) involviert. In Finnland ist Frau Prof. Christina Salmivalli (University of Turku) als führende Wissenschaftlerin involviert.

Nachfolgend werden zwei Beispiele nationaler Strategien exemplarisch dargestellt: die Initiativen in Norwegen und in Kanada.

### 2.6.1 Nationale Strategie zur Prävention von Bullying in Norwegen

In Norwegen ist die Prävention von Bullying in der Schule schon seit über 20 Jahren ein politisches Anliegen. Ausgelöst durch medial heftig diskutierte Schülerelbstmorde zu Beginn der 80er Jahre und die bahnbrechenden Forschungsarbeiten von Dan Olweus und Erling Roland zum Thema Bullying seit den 70er Jahren, wurden in Norwegen mehrere nationale Initiativen gesetzt, die in diesem Abschnitt zusammengefasst werden. Seit 1983 wurden drei breit angelegte Kampagnen durchgeführt (alle hier dargestellten Informationen finden sich in Roland, 2000), die im Jahr 2002 darin gipfelten, dass ein gesamtgesellschaftliches Manifest gegen Bullying unterzeichnet (siehe Anhang) und ein Action Plan, der Maßnahmen bis 2007 umfasst, ausgearbeitet, implementiert und evaluiert wurde (siehe Anhang).

Die erste nationale Kampagne gegen Bullying in Schulen wurde im Jahr 1983 vom norwegischen Bildungsministerium initiiert und erregte durch ihre Präsenz in den Medien enormes öffentliches Interesse. Im Rahmen dieses Programms wurden alle Grund- und Sekundarschulen und somit alle Schüler im Alter von 7-16 Jahren mit Materialien versorgt. Dieser ausschließlich auf Bullying fokussierende Präventionsansatz wurde in zwei Studien evaluiert. Die Ergebnisse bestätigten einen sehr positiven kurzzeitigen und einen etwas schwächeren langzeitigen Effekt dieser Kampagne (Olweus, 1991, 1993; Roland, 1993). Insbesondere in Bergen waren die Erfolge bahnbrechend, es konnte eine Reduktion von Bullying um 50 % festgestellt werden (Olweus, 1991, 1993).

Die zweite nationale Kampagne wurde 1996 erneut vom norwegischen Bildungsministerium veranlasst und vom Centre for Behavioural Research in Stavanger ausgeführt. Der Schwerpunkt dieser Kampagne lag jetzt jedoch nicht nur auf dem Bereich der Bullyingprävention, sondern war als „class-room management“ Ansatz breiter angelegt. Dem Präventionsprogramm lag als zentrale Annahme zugrunde, dass strukturierter, schülerzentrierter und lebensweltbezogener Unterricht sowohl die Schulmotivation und die Lernleistung erhöht, als auch Bullying reduziert. Kernelement dieses „class-room management“ Ansatzes war eine Lehrerausbildung, die sowohl aufgabenbezogene als auch soziale Aspekte mit einschloss. Die Zusammenarbeit mit den Eltern war auch bei diesem Ansatz zentral. Das Konzept des Programms und die Materialien wurden von den Beteiligten sehr gut angenommen. Eine Evaluation des Programms wurde nicht finanziert.

Die dritte nationale Kampagne wurde 1999 als breit angelegtes 3-Jahres-Programm zur Verbesserung des norwegischen Schulsystems gestartet. Das Centre for Behavioural Research in Stavanger wurde mit der Planung und Implementierung

dieses Programms beauftragt, das neben Bullying und Verhaltensauffälligkeiten auch Lese- und Lernschwierigkeiten von SchülerInnen mit einschloss. Aufbauend auf diesen langjährigen und kontinuierlichen Initiativen auf nationaler Ebene unterzeichneten am 23. September 2002 der norwegische Premierminister Kjell Magne Bondevik, die Norwegian Association of Local and Regional Authorities, das National Parents' Committee for Primary and Lower Secondary Education, die Union of Education und der Ombudsmann für Kinder das erste Manifest gegen Bullying. Kernstück des Manifests ist die Verpflichtung, dass Erwachsene in verschiedenen gesellschaftlichen Rollen (z. B. als Schulleiter, Lehrer und Eltern) Verantwortung dafür übernehmen, Bullying zu verhindern und allen Kindern und Jugendlichen ein sicheres Aufwachsen zu ermöglichen.

Gemeinsames Ziel aller beteiligten Gruppen ist die Umsetzung einer Null-Toleranz-Politik (Zero-Tolerance-Vision) in Bezug auf Bullying bei Kindern und Jugendlichen.

Neben dieser Willenserklärung wurde eine Reihe von konkreten Aktivitäten umgesetzt. Das Manifest zur Prävention von Bullying wurde von RF-Rogaland Research evaluiert (Tikkanen & Junge, 2004). Im Rahmen der Evaluation sollte herausgefunden werden, ob Bullying in den Schulen und Kindergärten im Beobachtungszeitraum tatsächlich reduziert werden konnte und welche Maßnahmen besonders wirkungsvoll für die Umsetzung der Zero-Tolerance-Vision waren. Aufgrund der positiven Evaluationsergebnisse wurden die Aktivitäten des Manifests auch in den Jahren 2005-2007 fortgeführt. Es wurde erneut ein Manifest von allen Parteien (siehe oben) unterzeichnet und ein zweijähriger Actionplan ausgearbeitet. Schwerpunkt der derzeit laufenden Kampagne ist die Schaffung von positiven, bullying-freien Umwelten von Kindern und Jugendlichen. Die verabschiedeten Maßnahmen liegen schwerpunktmäßig in folgenden Bereichen:

- Schulung eines klaren Führungsverhaltens der Erwachsenen
- Sicherung der Rechte der Kinder durch Anwendung eines klaren Führungsverhalten und Managements
- Umsetzung von koordinierten und langfristigen Maßnahmen
- Sicherstellung einer qualitätvollen Implementierung der Maßnahmen vor Ort

## **2.6.2 Nationale Strategie zur Prävention von Bullying in Kanada**

Auch in Kanada wurde die Öffentlichkeit durch tragische Einzelfälle in den letzten Jahren auf das Thema Bullying aufmerksam. Die Entwicklung einer nationalen Strategie wurde durch die beiden Wissenschaftlerinnen Debra Pepler (York

University) und Wendy Craig (Queens University) schon seit Jahren als wichtige Maßnahme vorgeschlagen und wird ab 2004 durch die Gründung eines „networks of excellence“, des sogenannten „PREVNETs“ realisiert, das von den beiden Forscherinnen geleitet wird.

In Kanada besteht Konsens darüber, dass Bullyingprävention eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist, die einer kontinuierlichen Anstrengung und nationalen Vernetzung bedarf. Bullyingprävention wird nicht nur als Anliegen des Schulsystems, sondern auch des Gesundheits- und Justizsystems verstanden. Diese breite Sicht auf das Thema Bullying wurde durch eine jahrelange Überzeugungsarbeit von Seiten der Wissenschaftler ermöglicht, die mit ihren Studien zeigen konnten, dass sowohl Opfer als auch Täter von Bullying in der Schule vielfältigen Gesundheitsrisiken ausgesetzt sind (z. B. Depressionen bei den Opfern, Suchtverhalten und Unfallgefahr bei den Tätern) und insbesondere die Gruppe der stabilen Täter und Täter-Opfer ein erhöhtes Risiko der Jugendkriminalität, Delinquenz sowie des Ausübens von Gewalthandlungen als Erwachsene (z. B. in der eigenen Familie) aufweisen.

Die normative Basis für Bullyingprävention in Kanada stellt die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen dar, in der sich die unterzeichnenden Länder laut Artikel 26 dazu verpflichten Kindern *„auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz; der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten“* und gemäß Artikel 19 Kinder *„vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltausübung, Schadenszufügung oder Misshandlung, vor Verwahrlosung oder Vernachlässigung, vor schlechter Behandlung oder Ausbeutung einschließlich des sexuellen Missbrauchs zu schützen, solange es sich in der Obhut der Eltern oder eines Elternteils, eines Vormunds oder anderen gesetzlichen Vertreters oder einer anderen Person befindet, die das Kind betreut.“*

Im Vergleich mit anderen Ländern (siehe auch Craig & Harel, 2004) sind in Kanada die Täter- und Opferprävalenzraten sehr hoch. In der internationalen WHO Studie, die unter Beteiligung von 35 Ländern durchgeführt wurde, rangiert Kanada – ähnlich wie Österreich – im vordersten Drittel. Auch die Ergebnisse dieser internationalen Vergleichsstudie haben dazu geführt, dass derzeit in Kanada eine nationale Strategie („Canadian Initiative for the Prevention of Bullying – CIPB“) zur Prävention von Bullying entwickelt wird.

Die CIPB wird von vier ForscherInnen geleitet, Dr. Debra Pepler, Dr. Wendy Craig, Dr. Shelley Hymel und Dr. Michel Boivin, und wird durch das Government of Canada's National Crime Prevention Strategy finanziert.

Da es sich bei der Bullyingprävention um eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe handelt, wird in der CIPB ein gemeinschaftliches Modell der Partnerschaften mit nationalen Organisationen, Gesellschaftsgruppen, Regierung und Einzelpersonen aufgebaut. Ziel dieser Vernetzung ist die Schaffung einer sicheren, gesunden Umwelt für alle kanadischen Kinder und Jugendlichen. WissenschaftlerInnen arbeiten sowohl mit NGOs als auch mit der Regierung zusammen, um Wissen zur Entwicklung von Erziehungs-, Bewertungs-, Interventionsmaßnahmen auszutauschen und umzusetzen.

Das CIPB Netzwerk umfasst einen bidirektionalen Prozess, wodurch die Wissenschaft die Praxis informiert und umgekehrt. Aus diesem Grund bildet die Website des CIPB ([www.cipb.ca](http://www.cipb.ca)) einen wichtigen Bestandteil der Initiative. Auf ihr werden umfangreiche, wissenschaftsbasierte Informationen zu Bullying für die breite Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt. Die Website ist so konzipiert, dass sie für alle Internet- und Browsertypen kompatibel ist und Informationen in englischer und französischer Sprache anbietet. Neben empirischen Forschungsergebnissen und Statistiken enthält sie auch Inhalte zu:

- speziell entwickelten Trainingseinheiten für Organisationen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten
- zu Interventionsmöglichkeiten
- zu Kursen für pädagogische Fachkräfte
- zu Grundsätzen und Gesetzen, die zur Bullying-Bekämpfung erlassen wurden
- sowie zu Links und anderen multimedialen Quellen

Auch in Kanada werden regelmäßig nationale und internationale Tagungen zur Vernetzung und zum Austausch von Wissenschaft und Praxis organisiert. Informationen, Materialien und Ergebnisse dieser Konferenzen findet man ebenfalls auf der Homepage.

Die CIPB gründet ihre Arbeit auf vier Säulen: (1) Ausbildung, (2) Diagnose, (3) Intervention und (4) Politikberatung.

1. Im Bereich der Ausbildung werden folgende Ziele verfolgt:  
Bullyingsensibilisierung und Verantwortungsübernahme jener Erwachsenen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten.



2. Im Bereich der Diagnose geht es vor allem darum, wissenschaftlich fundierte Messinstrumente zur Verfügung zu stellen, die es den Gemeinden und Schulen ermöglichen, das Bullying-Ausmaß valide abschätzen zu können.
3. Im Bereich der Intervention geht es um die Bereitstellung von wissenschaftlich fundierten Präventionsprogrammen für Kindergärten und Schulen sowie von Richtlinien für ihren Einsatz (z. B. primär oder sekundärpräventive Maßnahmen).
4. Im Bereich der Politikberatung geht es darum, bei der Entwicklung von landesweiten Gesetzen und Erlässen zur Bullyingprävention mitzuwirken, um Nachhaltigkeit sicherzustellen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass nachhaltige Prävention von Gewalt, Aggression und Bullying, wenn sie als gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden wird, der Entwicklung einer nationalen Strategie bedarf. Obwohl sich die Kindergärten und Schulen als Orte primärer Prävention anbieten, ist Gewaltprävention jedoch keinesfalls „nur“ Aufgabe des Schulsystems. Gewaltprävention (im Besonderen sekundäre und tertiäre) ist auch eine Angelegenheit des Gesundheitswesens und der inneren Sicherheit eines Landes, da unbehandelte gewalttätige Übergriffe sowohl ein Gesundheits- als auch ein Sicherheitsrisiko darstellen.

Konkrete Interventionsprogramme, die an Schulen oder in Klassen durchgeführt werden, sind ein wichtiger Teil von Gewaltprävention. Die Darstellung der nationalen Initiativen in Norwegen und Kanada zeigt jedoch, dass sich Bullyingprävention keinesfalls in konkreten Projekten erschöpft, sondern in einem gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang eingebettet ist.

Basierend auf der in diesem Kapitel dargestellten Literatur sowie den bisherigen internationalen Erfahrungen haben wir die Generalstrategie zur Gewaltprävention in österreichischen Kindergärten und Schulen entwickelt. Dabei haben wir uns bewusst nicht ausschließlich auf Bullyingprävention beschränkt, sondern generell auf Gewaltprävention (siehe die Definitionen weiter oben). Im folgenden Kapitel wird der Prozess der Entwicklung der Generalstrategie dargestellt, der in enger Kooperation mit MitarbeiterInnen des bm:ukk, internationalen ExpertInnen sowie VertreterInnen der verschiedenen Stakeholdergruppen erfolgte.

### 3 Entwicklung einer Generalstrategie zur Gewaltprävention in Österreich

In diesem Abschnitt werden die Ziele, Perspektiven und Kriterien der Generalstrategie vorgestellt sowie das Vorgehen zur Strategieentwicklung.

#### 3.1 Ziele, Perspektiven und Kriterien

Die Formulierung der Ziele der Generalstrategie basiert auf einer intensiven Auseinandersetzung mit der einschlägigen Literatur, einem Diskurs mit WissenschaftlerInnen, die in ihren Ländern ähnliche nationale Maßnahmen zur Gewaltprävention konzipiert und begleitet haben (im folgenden Kapitel wird darauf ausführlicher eingegangen), auf interdisziplinärem Austausch, sowie auf intensiven Gesprächen mit MitarbeiterInnen des Unterrichtsministeriums. In Anbetracht der Komplexität des gesamten Projekts und der Vielfalt der Beteiligengruppen haben wir uns entschlossen, keine Detailziele, sondern vielmehr drei große globale Zielbereiche zu formulieren, die nicht nur für SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern gelten, sondern letztlich für die gesamte Gesellschaft.

Die **Ziele** lauten:

1. Förderung von Sensibilität und Wissen über die verschiedenen Formen von Gewalt	„Ich weiß!“, „Wir wissen!“
2. Förderung von sozialen Kompetenzen sowie von Kompetenzen und Strategien mit Gewalt umzugehen	„Ich kann!“, „Wir können!“
3. Förderung von Verantwortlichkeit und Zivilcourage	„Ich handle!“, „Wir handeln!“

Sowohl die Entwicklung des Strategieplans als auch die Umsetzung der Generalstrategie haben wir unter drei zentrale **Perspektiven** gestellt. Diese lauten:

1. Integration der verschiedenen Stakeholdergruppen
2. Austausch mit internationalen ExpertInnen (für nationale Strategien)

### 3. Anwendung von theoretisch basierten und wissenschaftlich evaluierten Präventionsprogrammen

Ad 1) Unter Stakeholdergruppen verstehen wir hier alle Personengruppen, die in irgendeiner Form bereits bisher mit Gewalt und Gewaltprävention bzw. mit Interventionen im Bereich Kindergarten und Schule im weiteren Sinne involviert sind, sowie alle Personengruppen, von denen wir erwarten, dass sie einen wichtigen aktiven Beitrag zur Umsetzung der Generalstrategie leisten. Dazu gehören neben den direkt Beteiligten, wie SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern, u. a. die Schulpsychologie, die Sozialarbeit, die Beamten im Bildungsbereich auf Bundes- und Landesebene, verschiedene NGOs etc. Sie werden bei der Darstellung des Strategieplans als Partner bezeichnet. Der Strategieplan ist von der Grundidee getragen, dass die Vernetzung und Kooperation dieser Partner eine notwendige Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung der Generalstrategie ist.

Ad 2) Da es bereits einige wenige Länder gibt, in denen (siehe voriges Kapitel) bereits nationale Strategien zur Gewaltprävention entwickelt und umgesetzt werden, haben wir mit den WissenschaftlerInnen (= internationalen ExpertInnen) aus diesen Ländern einen intensiven Diskurs gepflegt (u.a wurde ein Workshop mit Ihnen in Wien abgehalten). Ihre Erfahrungen sind in die Entwicklung der Generalstrategie eingeflossen.

Ad 3) Prävention und Intervention in Kindergarten und Schule ist einer von sechs Aktivitätsbereichen, für welche wir im Rahmen des Strategieplans Maßnahmen vorschlagen. Da an der Durchführung von Präventionsprogrammen zweifellos an vielen Standorten Bedarf besteht, ist es wichtig eine fundierte Empfehlung für Programme abzugeben. Die Recherche und Auswahl an Präventionsprogrammen haben wir daher gemäß einer Reihe definierter Kriterien durchgeführt. In der wissenschaftlichen Literatur wird von „evidence based practice“ gesprochen. Für die Umsetzung des Strategieplans „Gewaltprävention“ in Österreich haben wir nur solche Programme empfohlen, die strengen Qualitätskriterien entsprechen und damit ihre Wirksamkeit wissenschaftlich abgesichert belegen. Bei der Auswahl der Programme haben wir uns an einer Checkliste, den die Sektion Politische Psychologie im Berufsverband der Deutschen PsychologInnen in Kooperation mit verschiedenen WissenschaftlerInnen erstellt hat (Preiser & Wagner, 2003), sowie an Empfehlungen der Society for Prevention Research (Flay et al. 2005) orientiert. (Details dazu werden in dem Kapitel „Strategieplan – Programme“ dargestellt.)

Darüber hinaus sollten Präventionsprogramme eine systemische Perspektive haben. Die Verankerung von Präventionsmaßnahmen in der Organisation (Kindergarten oder Schule) ist eine zentrale Voraussetzung für eine nachhaltige Wirkung. Bezogen

auf Schulen bedeutet dies, dass die Schulleitung die Maßnahme vertreten und aktiv befürworten soll und dass sowohl Lehrpersonen, SchülerInnen als auch Eltern daran aktiv beteiligt sind.

Präventions- und Interventionsprogramme sollten so früh als möglich angewandt werden; daher schlagen wir auch Maßnahmen im Kindergarten vor. Je früher Interventionen oder präventive Maßnahmen gesetzt werden, desto weniger sind einerseits ungünstige Verhaltensmuster (z. B. Bullying) etabliert und desto nachhaltiger können positive Verhaltensweisen gelernt werden.

Damit die Intentionen der Generalstrategie in Schulen und Kindergärten erfolgreich umgesetzt und die formulierten Ziele erreicht werden können, sind eine Reihe von **Kriterien** zu befolgen, die aus den vorliegenden Evaluationen von Programmen und Maßnahmen zur Gewaltprävention abgeleitet werden können.

Zentrale Bedeutung im schulischen Kontext kommt der Person des/r Lehrers/in zu. Daher ist es eine notwendige Voraussetzung für das Setzen von Maßnahmen und das Durchführen von Programmen, dass LehrerInnen die Wichtigkeit der Thematik und die Bedeutung, die der Prävention oder Intervention zukommt, für sich selbst erkennen.

Gewalt und Aggression ist jedoch nur eines von vielen Problemfeldern, die sich im schulischen Alltag ergeben und mit denen LehrerInnen umgehen müssen. An LehrerInnen werden sowohl eine Vielzahl an Anforderungen aber auch eine Vielzahl an Maßnahmen und Programmen, mit diesen umzugehen, herangetragen. Zu Recht wird von manchen LehrerInnen daher der Vorwurf geäußert, dass sie immer mehr Aufgaben bewältigen sollen. Daher ist als zentrales Kriterium zu beachten, dass den Lehrpersonen vermittelt werden muss „not to do more work, but to do less well work“. Damit ist gemeint, dass sie durch die Mitwirkung an der Generalstrategie nicht eine zusätzliche Aufgabe erhalten, sondern dass die Maßnahmen, die in diesem Rahmen gesetzt werden, sie letztlich entlasten. Die Generalstrategie soll auch einen Beitrag zur Professionalisierung der LehrerInnen leisten u. a. im Sinne eines effektiveren und effizienteren classroom-managements. Denn weniger Gewalt und Aggression in der Klasse führt zu besserem Klassenklima, zu positiveren Beziehungen zwischen SchülerInnen und zwischen SchülerInnen und LehrerInnen. Die SchülerInnen gehen lieber in die Schule und erbringen dadurch auch bessere Leistungen. Sämtliche dieser Aspekte führen zu einer Entlastung der LehrerInnen und ermöglichen es, Lehrerfolge sichtbarer zu machen. Analoges gilt für KindergärtnerInnen.

Das Sichtbarmachen von Erfolgen auf Seiten der LehrerInnen, der SchülerInnen, der Schulen sowie von allen weiteren PartnerInnen im Rahmen der Generalstrategie ist ein weiteres wichtiges Kriterium.

Im Zuge der Beteiligung von LehrerInnen und KindergärtnerInnen an Präventions- und Interventionsprogrammen gegen Aggression und Gewalt ist es auch wichtig, dass diese erkennen, dass es nicht darum geht, Individuen zu ändern, sondern vielmehr darum, deren Verhalten zu ändern. Die grundsätzliche Wertschätzung des/r Schülers/in muss immer gewahrt bleiben; sie ist eine wichtige Voraussetzung für eine konstruktive, positive Beziehung zwischen Lehrer/in und Schüler/in. Der Qualität der Beziehung zwischen Lehrer/in und Schüler/in kommt grundsätzlich eine zentrale Rolle sowohl für das Leistungsverhalten der SchülerInnen als auch für deren Sozialverhalten zu. Auch dies sollte bei Maßnahmen zur Gewaltreduktion immer mitbedacht werden.

### **3.2 Vorgehensweise zur Strategieentwicklung**

Das Vorgehen zur Konzipierung der Generalstrategie wurde systematisch in definierten Schritten durchgeführt. Es war von dem Anspruch geleitet, der Komplexität des Auftrags gerecht zu werden und ein Beispiel für die Entwicklung ähnlicher nationaler Strategien in anderen Ländern zu liefern. Denn in den wenigen Ländern, in denen nationale Strategien bisher konzipiert worden sind, war die Entwicklung des Strategieplans nicht in vergleichbar systematischer Form konzipiert worden.

Das Vorgehen umfasst die folgenden sechs Schritte:

1. Screening und Vergleich mit nationalen Strategien zur Gewaltprävention in anderen Ländern
2. Recherche von Programmen zur Gewaltprävention in Kindergarten und Schule
3. Einbindung der verschiedenen Stakeholdergruppen in Österreich (Partner)
4. Erstellung eines ersten Konzepts für den Strategieplan
5. Diskussion des ersten Konzepts des Strategieplans mit internationalen ExpertInnen
6. Erstellung der Endversion des Strategieplans

Im folgenden werden die einzelnen Schritte ausgeführt.

### **Schritt 1: Screening und Vergleich von nationalen Strategien zur Gewaltprävention in anderen Ländern**

Gemäß unserer Recherchen wurden bisher in nur wenigen Ländern nationale Strategien zur Gewaltprävention entwickelt und auch entsprechend umgesetzt. Konkret wurden von uns fünf Strategien identifiziert (zwei von diesen wurden weiter oben ausführlicher beschrieben):

- das Manifesto against Bullying in Norwegen
- das „Don't suffer in silence“ Programm in Großbritannien
- das PREVNet Projekt in Canada
- das Projekt Friendly Schools in Australien (das Projekt umfasst jedoch nicht ganz Australien)
- das KiVa Projekt in Finnland (letzteres ist allerdings auf der Schulebene angesiedelt)

### **Schritt 2: Recherche zur Gewaltprävention in Kindergarten und Schule**

Gemäß der oben angeführten Ziele erfolgte die Recherche nach wissenschaftlichen Standards (d.h. wir haben in den einschlägigen Datenbanken gesucht) gemäß international etablierter Qualitätskriterien. Ziel war es daraus eine Liste von Programmen zu erstellen, die den Kindergärten und Schulen empfohlen werden können. Die in die Liste aufgenommenen Programme mussten folgende Kriterien erfüllen:

- Theoretische Ableitung und Begründung
- Klare und nachvollziehbare Dokumentation
- Wissenschaftlich fundierte Evaluation
- Systemische Perspektive

Da entsprechend dem Alter der Kinder unterschiedliche Präventionsmaßnahmen zum Einsatz kommen, haben wir auch zwischen Programmen für Kindergärten, für den Primärbereich (1.-4. Schulstufe) und den Sekundärbereich unterschieden.

Die Recherche ergab, dass nur relativ wenige Programme sämtliche Standards erfüllen (dies betrifft im Besonderen den Nachweis von positiven Langzeiteffekten und die strikten Auflagen für Evaluation mit kontrollierten Vergleichsgruppen). Es zeigte sich auch, dass eher englischsprachige Programme sämtliche Auflagen erfüllen als deutschsprachige. (Uns ist es auch wichtig darauf hinzuweisen, dass die Recherche in den wissenschaftlichen Datenbanken keine Garantie für die Vollständigkeit der Erfassung liefern kann.)

Da jedoch nicht nur die Sprache, sondern auch der Nachweis der Erprobung im deutschsprachigen kulturellen Kontext eine notwendige Voraussetzung für die Empfehlung des Programms ist, enthält die Liste auch im deutschen Sprachraum entwickelte Programme, die nicht sämtliche Kriterien erfüllen, jedoch sehr nahe daran sind. Wir sehen nicht nur die Sammlung der Programme sondern auch die gesamte Generalstrategie als einen dynamischen Prozess an, der sich immer an die jeweiligen Erkenntnisse, Entwicklungen und Veränderungen von Rahmenbedingungen anpassen muss. Wir gehen davon aus, dass die vorgelegte Liste von deutschsprachigen Präventionsprogrammen durch die Publikation weiterer Evaluationsstudien in den nächsten Jahren erweitert werden kann.

### **Schritt 3: Einbindung der verschiedenen Stakeholdergruppen in Österreich (Partner)**

Ein nationales Programm zur Gewaltprävention, wie es die Generalstrategie vorsieht, bedarf der Beteiligung möglichst aller in diese Thematik involvierten Gruppen. Es ist wichtig und notwendig, sowohl das bereits vorhandene Wissen und die vorhandene Erfahrung zu nutzen als auch eine Vernetzung dieser Gruppen zu erzielen, die damit zu Partnern werden.

Uns erschien es sinnvoll und sehr wichtig, dass bereits bei der Konzipierung des Strategieplans sowohl die bisherigen Erfahrungen der Stakeholder einfließen als auch ihre Möglichkeiten sich in die Umsetzung der Generalstrategie einzubringen ausgelotet werden. Aus diesem Grund haben wir im ersten Schritt gemeinsam mit den MitarbeiterInnen des Unterrichtsministeriums die verschiedenen Stakeholdergruppen identifiziert und im zweiten Schritt – soweit möglich – mit zumindest einem zentralen Repräsentanten jeder Gruppe ein Leitfadenterview durchgeführt. Die jeweiligen Repräsentanten wurden ebenfalls in Kooperation mit MitarbeiterInnen des Unterrichtsministeriums ausgewählt. Stakeholdergruppen, die keine zentralen Vertreter aufweisen (wie z.B. NGOs) wurden aufgrund der mangelnden Generalisierbarkeit der Ergebnisse nicht interviewt.

Folgende Stakeholdergruppen wurden gemeinsam mit dem bm:ukk identifiziert:

- Politik (nicht interviewt)
- Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
- Landesschulräte
- LehrerInnengewerkschaft
- Bundesschülervertretung
- Elternvertretung
- Schulpsychologie
- SchulärztInnen
- Lehreraus- und –weiterbildung (Pädagogische Hochschulen, Universitäten)
- Kinder- und Jugendpsychiatrie
- Jugendwohlfahrt
- Kinder- und Jugendanwaltschaft
- Polizei
- Wissenschaft (nicht interviewt)
- NGOs (nicht interviewt)

Mit insgesamt 30 RepräsentantInnen dieser Stakeholdergruppen wurden ExpertInneninterviews durchgeführt. Die InterviewpartnerInnen wurden in einem Brief über die Intention der Generalstrategie, ihre Rolle sowie das geplante Interview informiert. Sämtliche angesprochenen Personen erklärten sich zur Durchführung des Interviews bereit. Das Interview wurde, um gleiche Bedingungen für sämtliche Personen herzustellen, per Telefon durchgeführt. Die Interviews fanden im März und April 2007 statt und dauerten jeweils zwischen 30 und 40 Minuten. Im Anhang befindet sich die Liste der InterviewpartnerInnen, der Informationsbrief an die InterviewpartnerInnen, der genaue Aufbau des Leitfadenterviews, sowie eine von den Interviewten autorisierte Kurzzusammenfassung der Interviews.

Folgende Themen wurden im ExpertInneninterview gemäß eines vorher entwickelten und in Pilotstudien geprüften Leitfadens behandelt:

- Information über die Generalstrategie
- Wichtigkeit der Thematik für die Stakeholdergruppe



- Bisher gesetzte Aktivitäten der Stakeholdergruppe in Bereich Gewaltprävention
- Bisher etablierte Kooperationen der Stakeholdergruppe
- Mögliche Verantwortlichkeiten der Stakeholdergruppe im Rahmen der Generalstrategie
- Notwendige Unterstützung für Aktivitäten im Rahmen der Generalstrategie
- Information über die nächsten Schritte (Entwicklung der Generalstrategie) und über den weiteren Informationstransfer

Insgesamt erbrachten die Interviews folgende Ergebnisse (Kurzfassungen der Interviews – nach Durchsicht und Autorisierung von Seiten der Interviewten - befinden sich im Anhang. Details):

#### Stellenwert der Gewaltprävention:

Von den insgesamt 26 interviewten ExpertInnen stufen 14 das Thema generell als sehr wichtig und 9 als wichtig ein. In Relation zu anderen Themen stufen 11 Personen das Thema als sehr wichtig und 8 als wichtig ein.

#### Aktivitäten:

Es wurde bestätigt, dass viele singuläre Aktivitäten von den unterschiedlichen Gruppen bereits durchgeführt werden. Vor allem die Verbreitung von Information ist von vielen Organisationen schon gut etabliert und wird auf unterschiedliche Weise geregelt: z.B. Informationsfolder und Broschüren; Newsletter, Printmedien der jeweiligen Organisation etc. Viel Informationsdistribution erfolgt bereits über das Internet. Veranstaltungen wie Elternabende, Treffen mit ExpertInnen usw. finden regelmäßig statt und ließen sich gut für das Thema Gewaltprävention verwenden.

#### Ressourcen:

Die meisten InterviewpartnerInnen betonten, dass zusätzliche finanzielle und personelle Ressourcen für die Umsetzung von Aktivitäten benötigt würden.

#### Kooperationserfahrungen:

Diese sind sehr heterogen.

Die Ergebnisse der Interviews sind direkt in den Strategieplan (Verantwortlichkeiten/ Partner – siehe weiter unten) eingeflossen.

#### **Schritt 4: Erstellung eines ersten Konzepts für den Strategieplan**

Basierend auf den Ergebnissen der Literaturrecherche und der Leitfadenterviews wurde ein erstes Konzept des Strategieplans erstellt. Die Gliederung erfolgte nach Aktivitätsbereichen, Zielen, Maßnahmen und Partnern (Stakeholdergruppen). Da im nächsten Kapitel die Endversion des Strategieplans vorgestellt wird, führen wir hier Vorversionen nicht im Detail aus.

#### **Schritt 5: Diskussion des ersten Konzepts des Strategieplans mit internationalen ExpertInnen**

Um das Konzept für den Strategieplan hinsichtlich Realisierbarkeit und Erfolgswahrscheinlichkeit abzusichern, haben wir ein Workshop organisiert, zu dem wir diejenigen WissenschaftlerInnen, die in ihren Ländern die Hauptverantwortlichkeit für ähnliche nationale Strategien haben, eingeladen haben. (Wie bereits weiter oben angeführt, trifft dies nur für Norwegen, Großbritannien, Kanada, Australien sowie teilweise und auch erst im Ansatz begriffen auf Finnland zu.)

Folgende drei WissenschaftlerInnen haben an dem Workshop teilgenommen:

Prof. Donna Cross (Edith Cowan University, Perth, Western Australia)

Prof. Erling Roland (Universität Stavanger, Stavanger, Norwegen)

Prof. Debra Pepler (University of York, Toronto, Canada)

Wir haben die drei WissenschaftlerInnen im Vorfeld über die Intention der Generalstrategie informiert und ihnen das erste Konzept des Strategieplans (ins Englische übersetzt) zugeschickt.

Der Workshop fand vom 11. bis 13. Juni am Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation der Fakultät für Psychologie, Universität Wien, statt. Für den Ablauf wurde ein detaillierter Zeitplan erstellt (siehe Anhang). In den Workshop integriert waren auch eine Diskussion mit VertreterInnen des Unterrichtsministeriums sowie ein Pressegespräch mit ausgewählten Journalisten. Das Interesse der Medien sowie ihre Bereitschaft sich ausführlich und ernsthaft mit der Thematik auseinander zu setzen war sehr hoch (der entsprechende Pressespiegel befindet sich im Anhang).

Die internationalen Erfahrungen haben sehr wichtige Beiträge zur Weiterentwicklung, Modifikation und vor allem Ergänzung des ersten Konzepts des Strategieplans geleistet.

Zusätzlich wurde die Entwicklung der Generalstrategie sowohl im Rahmen einer kurzen Gastprofessur an der Universität Stavanger (Norwegen) sowie auf der internationalen Konferenz „Joint Efforts against Victimization“, die vom 8. bis 10. Juni 2007 in Kandersteg stattfand, vorgestellt und diskutiert. Auf dieser Konferenz wurde die Kandersteg Deklaration gegen Mobbing erarbeitet. Sie wird laufend in andere Sprachen übersetzt und international verbreitet (die Deklaration befindet sich im vollen Wortlaut im Anhang). Auch diese Deklaration belegt die internationale Brisanz der Thematik. Der von uns vorgestellte Auftrag zur Entwicklung der Generalstrategie sowie die bis zu diesem Zeitpunkt getätigten Schritte wurden von den TeilnehmerInnen der Konferenz sehr positiv aufgenommen und als beispielhaft gesehen.

### **Schritt 6: Erstellung der Endversion des Strategieplans**

Basierend auf sämtlichen gewonnenen Informationen sowie dem konstruktiven Austausch mit den VertreterInnen des Unterrichtsministeriums wurde der Strategieplan überarbeitet und ergänzt. Zusätzlich wurde ein zeitlicher Ablaufplan erstellt sowie die Aufgaben für die PartnerInnen zusammengefasst.

## 4 Generalstrategie zur Gewaltprävention – Strategieplan

Dieser Abschnitt ist das Kernstück des Berichts. Er stellt den von uns konzipierten Strategieplan in vier Kapiteln vor. Im ersten Kapitel werden die Inhalte vorgestellt, im zweiten Kapitel der zeitliche Ablauf der zentralen Maßnahmen. Das dritte Kapitel stellt die Partner sowie deren Aufgaben im Rahmen des Strategieplans vor. Im vierten Kapitel werden die ausgewählten Präventionsprogramme präsentiert.

### 4.1 Strategieplan – Inhalte

Der Strategieplan umfasst insgesamt sechs Aktivitätsbereiche:

1. Politisches Bekenntnis
2. Information und Öffentlichkeitsarbeit
3. Vernetzung und Kooperation
4. Wissensaustausch/ Aus- und Weiterbildung
5. Prävention und Intervention in Kindergärten und Schulen
6. Forschung und Evaluation

Für jeden Aktivitätsbereich wurden spezifische Ziele definiert, sowie konkrete Maßnahmen abgeleitet. Zusätzlich wurden für jede Maßnahme (soweit dies möglich war) die verantwortlichen Partner bzw. Institutionen angeführt. Die Informationen dazu stammen aus den Interviews mit RepresentantInnen der Stakeholdergruppen (= Partner).

Um die komplexe Thematik griffig und übersichtlich zu präsentieren, wird der Strategieplan prägnant in Tabellenform dargestellt. Die Konkretisierung und detaillierte Ausarbeitung der vorgeschlagenen Maßnahmen ist als dynamischer Prozess zu verstehen, der in Zusammenarbeit der Partner realisiert werden soll.

Die Tabelle ist folgendermaßen zu lesen:

In der ersten Spalte sind die Aktivitätsbereiche aufgelistet. Die Reihenfolge der Aktivitätsbereiche entspricht der Logik des zeitlichen Ablaufs.

Die zweite Spalte enthält die Ziele für den jeweiligen Aktivitätsbereich. Hier gibt es einige Überlappungen, da manche Ziele (z.B. Sicherung von Nachhaltigkeit) durch Maßnahmen auf mehreren Aktivitätsbereichen erreicht werden sollen. Die Reihenfolge der Ziele im jeweiligen Aktivitätsbereich ist zufällig.

Die dritte Spalte enthält die Maßnahmen pro Aktivitätsbereich. Die Reihenfolge entspricht einer zeitlichen Geordnetheit (d.h. Maßnahmen, die höher stehen, sollten i.a. früher gesetzt werden, als darunter stehende Maßnahmen). Manche Maßnahmen, wie z.B. die Homepage, werden in fast allen Aktivitätsbereichen angeführt, da diese für verschiedenste Bereiche wichtige Informationen bereit stellen soll.

Die Verantwortlichen/ Partner für die Maßnahmen sind in der vierten Spalte aufgelistet. Diese Spalte ist parallel zur dritten Spalte zu lesen. D.h. für jede Maßnahme (dritte Spalte) sind in der vierten Spalte die Verantwortlichen (Partner) angeführt.

Auf zwei Punkte des Strategieplans wollen wir explizit hinweisen, da ihnen unserer Ansicht ein besonderer Stellenwert zukommt.

Die zentrale Voraussetzung dafür, dass mit der Umsetzung der Generalstrategie überhaupt begonnen werden kann, stellt das „Politische Bekenntnis“ dazu dar. Wir haben diesen Aktivitätsbereich daher auch an oberste Stelle gesetzt. Dies inkludiert nicht nur die Akzeptanz durch den gesamten Ministerrat, sondern auch die Bereitschaft der zentralen PolitikerInnen, sich selbst aktiv zu beteiligen sowie entsprechende Ressourcen über den gesamten Zeitraum zur Verfügung zu stellen. Dies soll im Besonderen durch die Unterzeichnung einer Deklaration gegen Gewalt als schriftlicher Verpflichtung geschehen (gemeinsam mit Lehrgewerkschaft, BundesschülerInnen- und Elternvertretung) analog zum Manifesto gegen Bullying in Norwegen (siehe Anhang).

Die zweite zentrale Voraussetzung stellt die Einrichtung einer Task Force auf Bundesebene dar, die mit entsprechender Kompetenz und Ressourcen ausgestattet werden muss (detaillierte Angaben dazu befinden sich im Kapitel über den zeitlichen Ablauf des Strategieplans).

Aktivitätsbereiche	Ziele	Maßnahmen	Verantwortlichkeiten/ Partner
„Politisches Bekenntnis“	<p>Schaffung eines Verantwortungsbewusstseins</p> <p>Sicherung der Nachhaltigkeit</p>	<p>Beschluss des Ministerrats zur Umsetzung der Generalstrategie</p> <p>Einrichtung einer Task Force auf Bundesebene</p> <p>Deklaration auf Bundesebene</p> <p>Deklarationen auf Länderebene</p> <p>Deklarationen auf Schulebene (Klassenebene)</p>	<p>Bundeskanzler, Ministerrat</p> <p>Bundeskanzler, Ministerrat</p> <p>Vorbereitung durch Task Force, Politik (Bundespräsident, Bundeskanzler, Unterrichtsministerin, Gesundheitsministerin, Familienminister; Ministerrat), Lehrgewerkschaft, Elternvertreter, Schülervertreter</p> <p>Vorbereitung durch Task Force Landespolitik</p> <p>Erstellung einer Musterdeklaration durch Task Force; Schulpartner (analog im Kindergarten)</p>
Information und Öffentlichkeitsarbeit	<p>Sensibilisierung der Öffentlichkeit für die Thematik Gewalt und Aggression</p> <p>Datenbasierte Information (Abbau von Mythen) für Öffentlichkeit</p>	<p>Homepage (Information über Generalstrategie, Informationen über wissenschaftliche Forschungsergebnisse -zielgruppenspezifisch aufbereitet, Deklarationen auf Bundes. Und Länderebene, Linklisten, Leitlinien, etc.)</p> <p>Medienarbeit auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene (vernetzt mit Deklarationen)</p> <p>Leitlinien zur Medienarbeit</p> <p>Testimonials durch prominente Personen</p>	<p>Task Force: Verantwortlichkeit für Erstellung und Wartung auf Bundesebene – Kooperation mit Informanten</p> <p>Koordination durch Task Force; Verantwortliche auf den verschiedenen Ebenen (Pressesprecher)</p> <p>Erstellung durch Medienexperten – Distribution über Homepage</p> <p>Koordination durch Task Force in Zusammenarbeit mit prominenten Personen</p>

<p>Vernetzung und Kooperation</p>	<p>Sichtbarmachung von Partnern/ Institutionen und deren Aktivitäten</p> <p>Erfahrungs- und Wissensaustausch national und international</p> <p>Schaffung von Schnittstellen zwischen Partnern</p> <p>Netzwerk mit klaren Aufgabenbereichen/Verantwortlichkeiten und funktionierenden Kommunikationsstrukturen</p> <p>Qualitätssicherung (der Maßnahmen)</p>	<p>Etablierung einer „Projektgruppe“ (ein Vertreter pro Partner/Institution)</p> <p>Erstellung von spezifischen Partnerverträgen (Verantwortlichkeit des Partners, Qualitätsstandards für Leistungen und Maßnahmen)</p> <p>Regelmäßige Vernetzungstagen der Partner auf nationaler Ebene unter Einbindung internationaler Partnerorganisationen (z.B. EU, OECD) - Ergebnisdokumentation</p> <p>Wissenschaftlertagungen</p> <p>Tagungen spezifischer Partnergruppen</p> <p>Regelmäßige Workshops auf regionaler Ebene – Ergebnisdokumentation</p> <p>Regelmäßige Veranstaltungen auf Schulebene</p> <p>Homepage (Liste mit Partner/ Institutionen, Zuständigkeitsbereiche, Ansprechpersonen, Referentenlisten, Linklisten)</p>	<p>Initiative und Organisation durch Task Force</p> <p>Initiative durch Task Force auf Bundesebene, Kooperation mit Projektgruppe, Rechtsexperten und Wissenschaftlern</p> <p>Initiative durch Projektgruppe, Unterstützung durch Task Force</p> <p>Wissenschaftler</p> <p>Partner</p> <p>Initiative durch Task Force oder durch Projektgruppe, Verantwortlichkeit Landesschulräte</p> <p>Schulpartner und externe Experten; Verantwortlichkeit Direktor</p> <p>Siehe oben</p>
<p>Wissensaustausch</p> <p>Aus- und Weiterbildung</p>	<p>Gemeinsames Grundverständnis und kohärentes Handeln</p> <p>Professioneller Umgang mit dem Thema Gewalt</p> <p>Professionalisierung des pädagogischen Handelns</p> <p>Etablierung von evidence-based practice in Alltagshandeln</p>	<p>Entwicklung und Durchführung einer Train-the-trainer Weiterbildung für Lehrende an Pädagogischen Hochschulen</p> <p>Entwicklung von systematischen Aus- und Weiterbildungsangeboten für KindergärtnerInnen und LehrerInnen (Module für Curricula)</p> <p>Workshops und Vortragsreihen zum Thema Gewalt, zu evidence-based practice und zu verschiedenen Themen professionellem</p>	<p>Koordination durch die Task Force; Entwicklung und Durchführung durch WissenschaftlerInnen</p> <p>Koordination durch die Task Force; Kooperation zwischen fach einschlägigen Wissenschaftlern, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten</p> <p>Initiativen von Bund, Ländern und Partnern, Unterstützung und Qualitätssicherung durch Task Force auf</p>

	Sicherung von Nachhaltigkeit	<p>pädagogischen Handeln (z.B. Klassenführung, Elternarbeit, Umgang mit Lernproblemen)</p> <p>Weiterbildungslehrgänge und Coaching zur Durchführung von Präventions- und Interventionsprogrammen</p> <p>Einrichtung verpflichtender Modulen in den Curricula für KindergärtnerInnen- und LehrerInnenausbildung</p> <p>Homepage (Information über Präventions- und Interventionsprogramme, Information über Weiterbildungsangebote, Vortragsreihen, etc.)</p>	<p>Bundesebene</p> <p>Durchführung und Organisation von Pädagogischen Hochschulen, Universitäten, NGOs, privaten Anbietern in Kooperation mit facheinschlägigen WissenschaftlerInnen</p> <p>Entwicklung durch facheinschlägige Wissenschaftler in Absprache mit Anbietern (Pädagogische Hochschulen, Universitäten, BAKIP)</p> <p>Siehe oben</p>
Prävention und Intervention in Kindergärten und Schulen	<p>Gemeinsames Grundverständnis und kohärentes Handeln</p> <p>Förderung der Sozialen Kompetenz</p> <p>Umgang mit Vielfalt (Diversity)</p> <p>Erhöhung der Sozialen Verantwortlichkeit und Partizipation</p> <p>Förderung von Demokratieverständnis</p> <p>Reduktion von Aggression und Gewalt</p> <p>Verbesserung des Schul- und Klassenklimas</p> <p>Erhöhung von Lernmotivation und Leistungsbereitschaft</p>	<p>Unterstützungssystem für Präventions- und Interventionsprogramme für Kindergarten und Schule</p> <p>Aufnahme der Deklaration in Schulprogramm - Umsetzung im Schul- und Kindergartenalltag</p> <p>Durchführung von altersadäquaten Programmen inklusive Supervision/ Coaching durch externe ExpertInnen; Dokumentation und gemeinsame Reflexion (Differenzierung zwischen hilfreichen, wirkungslosen und „schädlichen“ Maßnahmen)</p> <p>Öffentliche Anerkennung von Leistungen in Kindergarten und Schule im Rahmen der Generalstrategie (Preise, Präsentationen, etc.)</p> <p>Homepage (Musterdeklaration für Schulen und Kindergärten; web-basierte Evaluationsinstrumente; Leitfaden für Umsetzung der Deklaration in Kindergarten- und</p>	<p>Task Force in Kooperation mit Landesschulräten und Pädagogischen Hochschulen</p> <p>Verantwortlichkeit Kindergarten- bzw. Schulleitung; Einbindung aller Schulpartner (analog im Kindergarten)</p> <p>Verantwortlichkeit Kindergarten- bzw. Schulleitung; Etablierung einer verantwortlichen Arbeitsgruppe, Mitarbeit aller Schulpartner (analog im Kindergarten)</p> <p>Initiative durch Task Force, Landesschulräte</p> <p>Siehe oben</p>



		Schulalltag)	
Forschung und Evaluation	<p>Wissen über die Mechanismen von Entstehung und Prävention von Gewalt in Kindergarten und Schule</p> <p>Wissen über die Zusammenhänge von Gewalt und Gewaltprävention mit pädagogischen Handeln, Schulklima, Lernmotivation und Leistungsbereitschaft</p> <p>Wissen über den Einfluss des sozialen Umfeldes (Familie, Freunde, Nachbarschaft, etc.)</p> <p>Wissen über die Wirkmechanismen von Präventionsprogrammen</p> <p>Bereitstellung von standardisierten Evaluationsinstrumenten, die in unterschiedlichen Feldern und von unterschiedlichen Zielgruppen einsetzbar sind</p> <p>Qualitätssicherung</p>	<p>Systematische Dokumentation und Evaluation der Generalstrategie</p> <p>Repräsentative Längsschnittstudien in definierten Regionen, differenziert nach Altersgruppen und Schultypen</p> <p>Systematische Evaluationsforschung (Begleitstudien zu Programmen)</p> <p>Entwicklung von standardisierten web-basierten Instrumenten zur Selbstevaluation für Kindergärten und Schulen</p> <p>Bewertung von Maßnahmen anhand etablierter Standards und Kriterien (z.B. Standards of Evidence – Society for Prevention Research, 2005; Standards der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation, 2002)</p> <p>Homepage (Berichte über Forschungs- und Evaluationsergebnisse, Information über Durchführung der Selbstevaluationen, Evaluationsinstrumente, web-basierte Auswertungen, Leitlinien zur Bewertung der Qualität von Präventionsprogrammen)</p>	<p>Task Force (operativ) gemeinsam mit Wissenschaftlern</p> <p>Wissenschaftler, Unterstützung durch Bund und Länder, Zusammenarbeit mit Schulen und Kindergarten</p> <p>Wissenschaftler, Unterstützung durch Bund und Länder, Zusammenarbeit mit Schulpartner (analog im Kindergarten)</p> <p>Wissenschaftler in Kooperation mit Technikern, Unterstützung durch Bund und Länder</p> <p>Facheinschlägige Wissenschaftler</p> <p>Siehe oben</p>

## 4.2 Strategieplan – Ablauf

Die im vorigen Kapitel vorgestellten zentralen Maßnahmen werden im Folgenden in einen zeitlichen Ablauf gebracht. Dieser ist vier Phasen gegliedert.

Phase 1: Vorbereitung der Generalstrategie

Phase 2: Initiierung der Generalstrategie

Phase 3: Etablierung der Generalstrategie

Phase 4: Reflexion der Generalstrategie – Sicherung von Nachhaltigkeit

Die vier Phasen bauen systematisch aufeinander auf. In jeder Phase sind bestimmte Maßnahmen durchzuführen, die gleichzeitig Voraussetzungen für die nachfolgenden Phasen schaffen. Um die Darstellung des zeitlichen Ablaufs prägnant und im Gesamten nachvollziehbar zu machen, wurde im Wesentlichen darauf verzichtet, die Ziele und die verantwortlichen Partner anzuführen. Diese sind leicht dem Strategieplan in Tabellenform zu entnehmen. Wir haben uns auch auf die zentralen (= aus unserer Sicht unbedingt erforderlichen) Maßnahmen konzentriert. (Der Strategieplan – siehe voriges Kapitel – enthält darüber hinaus noch weitere, ebenfalls sinnvolle und wichtige Maßnahmen.)

Für die Maßnahmen innerhalb der vier Phasen gibt es keine zeitliche Priorisierung. Wichtig ist ausschließlich, dass sie innerhalb der jeweiligen Phase durchgeführt werden. Da sie jedoch unterschiedlich viel Zeitaufwand und Ressourcen benötigen, ist dies in der Detailplanung, die als dynamischer Prozess zu verstehen ist, zu berücksichtigen.

Die zeitliche Dauer der vier Phasen ist zum heutigen Wissensstand nur schwer abschätzbar. Wir empfehlen jedoch die Vorbereitungsphase auf maximal ein Jahr zu beschränken. Die Phasen zwei und drei sollten insgesamt nicht länger als zwei Jahre dauern. Die vierte Phase sollte analog der ersten auf maximal ein Jahr beschränkt werden.

Jahr 1	Jahr 2	Jahr 3	Jahr 4
Vorbereitung	Initiierung und	Etablierung	Reflexion

Der Task Force kommt, wie bereits weiter oben ausgeführt, für die Umsetzung der Generalstrategie die zentrale Verantwortlichkeit zu. Sie muss daher die entsprechenden Ressourcen und Kompetenzen aufweisen. Dies bedeutet u.a. dass

die Leitung eine hochrangige Führungskraft mit hoher Entscheidungsfähigkeit und Durchsetzungsmacht innehat.

Darüber hinaus müssen in der Task Force folgende Kompetenzen vorhanden sein:

- Management- und Organisationskompetenz
- Technische und strukturelle Kompetenz (für Homepage)
- Soziale Kompetenz (für Arbeit mit Partnern)
- PR-Kompetenz (für Medienarbeit)
- Grundkenntnisse über wissenschaftliches Arbeiten (Dokumentation, Evaluation, Kooperation mit WissenschaftlerInnen)
- Gute Englischkenntnisse (für Kooperation mit internationalen PartnerInnen)
- Kenntnisse über Bildungssystem, Partner und Institutionen

Die konkreten Aufgaben der Task Force werden in der Beschreibung der ersten Phase schlagwortartig aufgelistet.

## **Phase 1: Vorbereitung der Generalstrategie**

**Beschluss des Ministerrats** zur Umsetzung der Generalstrategie

**Einrichtung der Task Force** auf Bundesebene

Aufgaben der Task Force (sollten parallel durchgeführt werden):

*Aufbau einer nationalen Homepage (Grundstruktur nach internationalen Vorbildern; z. B. England, Kanada), die zu folgenden Bereichen Informationen enthalten soll:*

- Information über Generalstrategie
- Basisinformationen über
  - Bullying sowie Zusammenhänge mit Klassenklima, Lernleistungen, etc.
  - Präventionsmaßnahmen
  - direktes Eingreifen
- Kurzinformation über Partner/ Institutionen
- Informationen über Angebote: Workshops, Vorträge, etc.

*Vorbereitung der Deklarationen (Grundstruktur nach Vorbild von Norwegen)*

*Vernetzung der Partner/ Institutionen*

*Etablierung der Projektgruppe (ein Vertreter pro Partner/ Institution)*

*Entwicklung von Partnerverträgen gemeinsam mit Projektgruppe*

- Aufgabenbereiche/ Zuständigkeiten des Partners
- Konkrete Leistungen im Rahmen der Generalstrategie
- Erreichbarkeit/ Ansprechpersonen
- Qualitätsstandards
- Zeitraum der Verpflichtung

*Sammlung und Organisation von Angeboten (Workshops und Vorträge) in Kooperation mit Projektgruppe*

*Kontinuierliche Dokumentation der Vorbereitung der Generalstrategie*

**Entwicklung der train-the-trainer Weiterbildung** für Lehrende an Pädagogischen Hochschulen durch WissenschaftlerInnen

**Planung der repräsentativen Längsschnittstudie** durch WissenschaftlerInnen

**Entwicklung von standardisierten web-basierten Evaluationsinstrumenten**

**Durchführung der ersten Erhebung** (Baseline; vor offiziellem Start der Generalstrategie)

## **Phase 2: Initiierung der Generalstrategie** (Verantwortlichkeiten siehe Überblick)

### **Deklaration auf Bundesebene**

#### **Medienarbeit/ Medienkampagne** auf nationaler und regionaler Ebene

##### *Themen*

- Öffentliche Begleitung der Deklaration
- Information über Generalstrategie (Verweis auf Homepage)
- Datenbasierte Information über Bullying sowie über Zusammenhänge mit Klassenklima und Lernleistungen
- Information über Präventionsmaßnahmen

##### *Maßnahmen (Beispiele)*

- Themenwoche im ORF
- Plakate
- Folder
- Buttons

### **Deklarationen auf Länderebene**

#### **Medienarbeit/ Medienkampagne** auf Länderebene (analog zu Bundesebene)

#### **Erste Vernetzungstagung der Partner/ Institutionen**

#### **Durchführung der train-the-trainer Weiterbildung** für Lehrende an Pädagogischen Hochschulen

#### **Entwicklung von systematischen Aus- und Weiterbildungsangeboten** für KindergärtnerInnen und LehrerInnen (Module; Ziel ist nachhaltige Verankerung in Curricula)

#### **Entwicklung von spezifischen Weiterbildungen zur Durchführung von Präventions- und Interventionsprogrammen**

#### **Bereitstellung und Ausbau von zielgruppenspezifischen Angeboten** (Workshops, Vorträge, etc.)

#### **Durchführung der zweiten Erhebung der repräsentativen Längsschnittstudie**

#### **Kontinuierliche Dokumentation** der Durchführung der Generalstrategie

### **Homepage**

- Deklarationen auf Bundes- und Länderebene (Information)
- Musterdeklaration für Schulen und Kindergärten

- Leitfaden für Umsetzung der Deklaration in Kindergarten- und Schulalltag
- Bereitstellung von standardisierten web-basierten Evaluationsinstrumenten
- Linksammlung
- Laufende Ergänzungen von
  - Basisinformationen
  - Informationen über Partner/ Institutionen
  - Angeboten

## **Phase 3: Etablierung der Generalstrategie**

**Medienarbeit/ Medienkampagne** auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene  
(Berichte über Maßnahmen und Erfolge)

**Weiterbildungen zur Durchführung von Präventions- und Interventionsprogrammen**

**Durchführung von altersspezifischen Präventions- und Interventionsprogrammen** (auf freiwilliger Basis) in Kindergärten und Schulen;  
Coaching durch ExpertInnen

**Durchführung der dritten Erhebung der repräsentativen Längsschnittstudie**

**Wissenschaftliche Begleitung der Durchführung der Präventions- und Interventionsprogramme in Schulen und Kindergärten**  
(Implementationsforschung)

**Evaluation der Präventions- und Interventionsprogramme** hinsichtlich ihrer Wirksamkeit

**Vernetzungstagung der Partner/ Institutionen**

**Implementierung der Ausbildungsmodule in Curricula** für KindergärtnerInnen- und LehrerInnenausbildung

**Kontinuierliche Dokumentation** der Durchführung der Generalstrategie

**Öffentliche Anerkennung von Leistungen von Kindergärten und Schulen** im Rahmen der Generalstrategie (z.B. durch Preise, Präsentationen)

### **Homepage**

- Information über Präventions- und Interventionsprogramme
- Berichte über repräsentative Längsschnittstudie
- Dokumentation des Verlaufs der Generalstrategie (besondere Ergebnisse)
- Laufende Ergänzungen von
  - Basisinformationen
  - Informationen über Partner/ Institutionen
  - Angeboten
  - Links
  - Leitfäden

## **Phase 4: Reflexion der Generalstrategie – Sicherung von Nachhaltigkeit**

**Fortsetzung der Maßnahmen von Phasen 2 und 3**

**Durchführung der vierten Erhebung** der repräsentativen Längsschnittstudie

**Evaluation der Präventions- und Interventionsprogramme** zur Prüfung der Nachhaltigkeit der Wirkungen

**Öffentliche Anerkennung von Leistungen von Kindergärten und Schulen** im Rahmen der Generalstrategie (z.B. durch Preise, Präsentationen)

**Evaluation der Implementation der Generalstrategie** (auf Basis der Dokumentation)

**Medienarbeit/ Medienkampagne** auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene (Berichte über die Evaluation der Generalstrategie und die Durchführung und Ergebnisse der Präventions- und Interventionsprogramme)

**Politische Willensbildung** über die Fortsetzung der Generalstrategie



### 4.3 Strategieplan – Partner

Die Generalstrategie kann nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn sich eine große Gruppe von Stakeholdern („Partnern“) daran beteiligt. Die Partnergruppen wurden gemeinsam mit der Arbeitsgruppe des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst zu Beginn des Projekts festgelegt. Soweit möglich wurde mit jeweils einem RepräsentantInnen der Partner ein Interview geführt, dessen Ergebnisse in den Strategieplan eingeflossen sind. (Details dazu befinden sich einerseits im Kapitel über die Vorgehensweise zur Strategieentwicklung und im Anhang).

Wir denken, dass die ausgewählten Partnergruppen recht umfassend ist, möchten jedoch darauf hinweisen, dass es sich bei der Umsetzung der Generalstrategie um einen dynamischen Prozess handelt und es deshalb durchaus sein kann, dass weitere (hier nicht genannte) Partnergruppen wichtige Aufgaben übernehmen könnten.

Folgende Partner wurden in Kooperation mit den MitarbeiterInnen des bm:ukk identifiziert:

1. Politik
2. Ministerium für Unterricht und Kunst
3. Landesschulräte
4. LehrerInnengewerkschaft
5. Bundesschülervertretung
6. Elternvertretung
7. Schulpsychologie
8. SchulärztInnen
9. Lehreraus- und –weiterbildung (Pädagogische Hochschulen, Universitäten)
10. Kinder- und Jugendpsychiatrie
11. Jugendwohlfahrt
12. Kinder- und Jugendanwaltschaft
13. Polizei
14. Wissenschaft
15. NGOs

Für alle beteiligten Partner haben wir auf Basis der Interviews und unter Heranziehung der diesbezüglichen internationalen Erfahrungen Aufgaben identifiziert, die für eine erfolgreiche Umsetzung der Generalstrategie sehr wichtig sind. Diese Aufgaben lassen sich in zwei Gruppen einteilen. Es gibt allgemeine

Aufgaben, die für alle Partner in gleicher Weise gelten, sowie konkrete Aufgaben, die nur bestimmte Partnergruppen übernehmen können (erste Vorschläge zu den konkreten Aufgaben von den InterviewpartnerInnen sind dem Anhang zu entnehmen).

Aufgaben für alle Partner:

- Grundsätzliche Bereitschaft an Generalstrategie mitzumachen
- Benennung eines Mitglieds für die Projektgruppe
- Bereitstellung von Informationen über: Aufgabenbereiche, Zuständigkeiten, konkrete Leistungen im Rahmen der Generalstrategie, Erreichbarkeit/ Ansprechpersonen, Qualitätsstandards, Zeitraum der Verpflichtung
- Mitarbeit an der Erstellung eines Partnervertrags
- Unterzeichnung des Partnervertrages
- Teilnahme an regelmäßigen (einmal pro Jahr) Vernetzungstreffen der Partner
- Mitarbeit an Dokumentation der Generalstrategie
- Verbreitung von Informationen über die Generalstrategie (im Besonderen Verweis auf Homepage)

Die Qualitätsstandards für die Aktivitäten der PartnerInnen im Rahmen der Generalstrategie sind im Rahmen der Partnerverträge festzulegen.

## 4.4 Strategieplan - Programme

Sowohl international als auch im deutschsprachigen Raum gibt es eine Vielzahl von Publikationen (z. B. Bücher, Handbücher, Leitfäden, Materialsammlungen, etc.) zum Thema „Gewalt- oder Bullyingprävention an Schulen“; einige dieser Publikationen beschreiben auch konkrete Maßnahmen zur Gewaltprävention. Dieser Fülle von Publikationen steht jedoch ein Mangel an theoretisch fundierten und wissenschaftlich evaluierten Programmen gegenüber.

Für die Umsetzung des Strategieplans „Gewaltprävention“ in Österreich werden nur solche Programme empfohlen, die strengen Qualitätskriterien entsprechen. Nur diese konnten ihre Wirksamkeit wissenschaftlich abgesichert belegen. Bei der Auswahl der Programme haben wir uns an einer Checkliste, den die Sektion Politische Psychologie im Berufsverband der Deutschen PsychologInnen in Kooperation mit verschiedenen WissenschaftlerInnen erstellt hat (Preiser & Wagner, 2003), sowie an Empfehlungen der Society for Prevention Research (Flay et al. 2005) orientiert.

Von der amerikanischen Society for Prevention Research wurden Standards for Evidence formuliert (Flay et al., 2005). Diese enthalten vor allem Angaben über die geforderte Evaluation als Voraussetzung für die Empfehlung von Programmen. Dazu gehören u. a. der Vergleich mit Kontrollgruppen (wobei die Zuteilung zu Interventions- und Kontrollgruppe zufällig sein sollte), die sorgfältige Auswahl der untersuchten Stichproben, der Untersuchungsmethoden und der statistischen Analyseverfahren sowie der Nachweis konsistenter positiver Wirkungen der Programme. Des Weiteren müssen entsprechende Manuale, Trainings etc. vorliegen, deren Einsatz unter Feldbedingungen erprobt wurde.

Voraussetzungen für die Anwendungen von Programmen sind laut Preiser und Wagner (2003) neben dem Vorliegen des gesellschaftlichen Bedarfs die theoretisch fundierte Basis von Programmkonzept und didaktischer Umsetzung, die Möglichkeit einer Evaluation gemäß wissenschaftlicher Kriterien, sowie die Einhaltung ethischer Grundsätze. Eine Checkliste zur Beurteilung enthält eine Reihe von Fragen an das Programmkonzept, die folgenden Bereichen zugeordnet sind:

- Zielklärung:  
Benennung und Begründung konkreter nachprüfbarer Ziele für die TeilnehmerInnen und die beauftragenden Institutionen
- Zielgruppe:  
Beschreibung der Zielgruppe mit Begründung des Bedarfs und der Erreichbarkeit

- Theoretische Grundlagen:  
Explizite Benennung theoretischer Grundlagen für das Programm insgesamt und für die einzelnen Programmschritte; Bezugnahme auf empirisch gestützte Forschungs- und Anwendungsergebnisse
- Maßnahmenbeschreibung:  
Beschreibung organisatorischer Rahmenbedingungen und konkreter Methoden und Medien; TeilnehmerInnenaktivierung; Sicherstellung der Akzeptanz und der TeilnehmerInnenmotivierung
- Kompetenzen der TrainerInnen:  
Nachweis der fachlichen und didaktischen Kompetenz der TrainerInnen.
- Evaluation und Qualitätssicherung:  
Integration einer systematischen Evaluation in die Programmentwicklung, -anwendung und –optimierung. Zur Qualitätssicherung können sowohl wissenschaftliche Begleit- und Evaluationsforschung als auch Maßnahmen bei der Implementierung sowie Selbstevaluation beitragen.
- Preis-Leistungsverhältnis (Effizienz):  
Angaben über Kosten, Nebenkosten und erwarteten Nutzen.

Bei unserer Recherche haben wir nur nach Programme gesucht, die diese Kriterien erfüllen. Zusätzlich wurden noch folgende weitere Einschlusskriterien für die Programmauswahl berücksichtigt:

Hinsichtlich der Interventionsziele wurden nur jene Programme ausgewählt, die explizit eine Reduktion von Gewalt oder Bullying in der Schule anstreben oder positiv formuliert soziale Kompetenz fördern. Besonders wichtiges Kriterium war die theoretische Fundierung des Programms basierend auf dem aktuellen Stand der Forschung („state of the art“). Weiters war eine mehrmalige Durchführung des Programms und sowie eine mindestens zweimalige Evaluation mit belegter Wirksamkeit ein wichtiges Kriterien. Ausgewählt wurden primärpräventive Programme mit systemischer Perspektive, bei denen möglichst viele Zielgruppen (Schüler, Lehrer, Eltern) eingebunden werden.

Des Weiteren wurden auch Ausschlusskriterien festgelegt. So wurden sekundär oder tertiär präventive Programm ausgeschlossen, die therapeutischen Charakter aufweisen, da diese Interventionen nicht in das Aufgabengebiet von Schulen fallen. Wesentlich für die Auswahl war auch der Zeitraumen, in dem das Programm implementiert wird. Da punktuelle und kurzfristige Maßnahmen erwiesenermaßen nur kurzfristig Effekte erzielen, wurden nur solche Programme ausgewählt, die

längerfristig in den Klassen- und Schulalltag implementiert werden und daher nachhaltig erfolgversprechend sind. Analoges gilt für Kindergartenprogramme.

Aufgrund der strengen Kriterien (vor allem: zweimalige Evaluation) konnten einige vielversprechende Programme, die im deutschsprachigen Raum entwickelt wurden, nicht in die Liste aufgenommen werden. Wir gehen aber davon aus, dass diese Programme bei Vorliegen weiterer Evaluationsergebnisse in den nächsten Jahren für die Durchführung an Schulen empfohlen werden können.

International gesehen gibt es mittlerweile einige Programme, die diese strengen Kriterien erfüllen. Einschränkend muss aber gesagt werden, dass alle Programme, die in einem anderen Land entwickelt wurden, in Österreich mit Hilfe von Evaluationsstudien aufgrund des länderspezifischen kulturellen Kontextes erneut auf ihre Wirksamkeit überprüft werden müssen.

Sämtliche der angeführten Kriterien wurden von 10 Programmen erfüllt. Sechs Programme liegen in deutscher Sprache vor, vier Programme sind in englischer Sprache verfasst.

Die Programme wurden hinsichtlich folgender Aspekte kategorisiert:

- Zielgruppe (Kindergarten, Grundstufe, Sekundarstufe),
- Maßnahmen (Schule, Klasse, Peers, Einzelpersonen, Eltern),
- Dokumentation und Evaluation,
- Ressourcen (vor allem Kosten).

Eine überblicksartige Darstellung der Programme liefert die Tabelle auf der folgenden Seite.

Programm	Zielgruppe			Maßnahmen								Dokumentation und Evaluation					Ressourcen													
	Schulstufe			Schule				Klasse		Peers	Person	Eltern			Wissensbasis			Evaluation			Kosten									
	Kindergarten	Grundstufe	Sekundarstufe	Anti-Bullying Politik	Vermehrte Supervision	Umgestaltung des Schulhofs / Pausenaufsicht	Information	Steuerungsgruppe	Lehrertraining	Klassenregel	Curriculum	Soziales Kompetenz Training	Peergeleitete Interventionen	Gezielte Interventionen für Opfer / Täter	Information	Beteiligung bei Anti-Bullying-Aktivitäten	Gezielte Interventionen für betroffene Eltern	Handbücher, CD	Publikationen, Studien	Website	IST-Analyse	Erfolgskriterien	Formative Evaluation	Summative Evaluation	Follow-up	Material	Training	Beratung	Lizenz	
<b>Faustlos</b>	•	•								•	•		•	•			•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
<b>Be-Prox</b>	•									•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
<b>Verhaltenstraining im Kindergarten</b>	•										•		•	•			•	•		•	•	•	•	•	•	•				
<b>Das Friedensstifter-Training</b>		•								•	•	•	•	•			•	•		•	•	•	•	•	•	•				
<b>WiSK</b>			•	•	•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
<b>Verhaltenstraining für Schulanfänger</b>		•									•		•	•			•	•		•	•	•	•	•	•	•				
<b>OLWEUS Bullying Prevention Program</b>		•	•	•	•	•	•	•	•	•			•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
<b>ZERO</b>		•	•	•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
<b>Friendly Schools and Families</b>	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•			
<b>Don't suffer in silence</b>	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

Tabelle: Ausgewählte Programme im Überblick



Auf den folgenden Seiten werden alle Programme knapp und prägnant beschrieben. Jedes der 10 Programme ist für den Einsatz für die jeweilige Zielgruppe geeignet und auch wirksam. Die Programme weisen jedoch unterschiedliche Stärken und Einschränkungen auf. Auf diese sind wir bei der Beschreibung der Programme detailliert eingegangen. Die Auswahl eines Programms durch Schulen oder Kindergärten kann somit gemäß der jeweiligen Bedürfnisse und Interessen erfolgen.

Im Sinne der Qualitätssicherung empfehlen wir, dass sich Aus- und Weiterbildungen für KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen an diesen Programmen orientieren, da sie – im Unterschied zu der großen Fülle an vorliegenden Maßnahmen – strengen Qualitätskriterien entsprechen und ihre Wirksamkeit mittels aufwändiger Evaluationsstudien unter Beweis gestellt haben.

Die Beschreibung der Programme erfolgt in folgender Reihenfolge.

#### Deutschsprachige Programme

Faustlos

Be-Prox

Verhaltenstraining im Kindergarten

Das Friedensstifter-Training

WiSK

Verhaltenstraining für SchulanfängerInnen

#### Englischsprachige Programme

Olweus Bullying Prevention Program

ZERO

Friendly Schools and Families

Don't suffer in silence



# Faustlos

**AutorInnen:** Manfred Cierpka; Heidelberger Präventionszentrum

**Originalversion:** Original-Curriculum (Second Step) von Beland, 1988

**Land:** Deutschland

**Jahr:** 2005

**Durchführung:** In Deutschland haben mehr als 1000 Schulen und mehr als 500 Kindergärten das Programm in ihren Lehrplan aufgenommen (Stand: 2004). In Österreich wird das Programm sukzessive in 139 Kindergärten und Horten der Wiener Kinderfreunde eingeführt.

**Link:** <http://www.faustlos.de/>

## Kurzbeschreibung des Programms

### Zieldefinition

FAUSTLOS versteht sich als ein Gewaltpräventionsprogramm, das auf die (Früh-)Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen von Kindern abzielt.

### Zielgruppe

- Kindergärten
- Grundschule (1. – 3. Klasse)
- Eine Version für die Sekundarstufe ist in Vorbereitung.

### Maßnahmen / Durchführung

Die Entstehung von Gewalt wird aufgrund eines multifaktoriellen Bedingungsgefüges erklärt. Das heißt, dass das Individuum, die Familie, die Gruppe der Gleichaltrigen, die Schule und die Gesellschaft in einem engen Wechselverhältnis zueinander stehen. Weiters stützt sich das Programm auf die Theorie der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge (1994), inklusive der Erweiterung durch die emotionale Regulierung nach Lemerise und Arsenio (2000) bzw. Roth (2002). Studien zu Risikokindern (mit Opfererfahrungen, ungünstigen Bindungs- und Beziehungserfahrungen,...) werden ebenfalls berücksichtigt.

Die „Faustlos“ – Lektionen sind jeweils einem von drei Inhaltsbereichen zugeordnet: (1) Empathie, (2) Impulskontrolle (zwei Strategien: Förderung des zwischenmenschlichen Problemlösens und das Training sozialer Verhaltensfertigkeiten) sowie (3) Umgang mit Ärger und Wut (Verbesserung der Wahrnehmung der Auslöser, Suchen nach konstruktiven Lösungen und Beruhigungstechniken).

Für die Kindergärten sind 28 Lektionen vorgesehen, für die Grundschule 51 Lektionen. Jede Lektion bezieht sich auf eine Fähigkeit, welche die Kinder und Jugendlichen lernen sollen. Jede Lektion gliedert sich in vier Teile: einen (1) Vorbereitungsteil (für

LehrerInnen/ErzieherInnen), das (2) Unterrichten der Lektion, (3) Rollenspiele und Übungen und die (4) Übertragung des Gelernten.

Der Zeitaufwand beträgt für jede Einheit im Kindergarten etwa 20 Minuten, in der Grundschule zwischen 30 und 45 Minuten. Die Reihenfolge soll aufgrund des aufbauenden Charakters des Programms eingehalten werden. Der Autor empfiehlt einmal pro Woche eine Lektion durchzuführen.

### **Materialien / Training / Kosten**

Eine Anleitung zum Programm ist in Form des FAUSTLOS-Koffers erhältlich.

- Anweisungsheft mit einzelnen Lektionen (28 Kindergarten, 51 Grundschule)
- Handbuch für ErzieherInnen zum theoretischen Hintergrund und Informationen zur Anwendung des Curriculums
- Fotokartons, die zur Vermittlung eingesetzt werden
- zwei Handpuppen: Hund „wilder Willi“, Schnecke „ruhiger Schneck“ zur Vermittlung der Lehrinhalte
- ein 1Tages Training für ErzieherInnen ist vorgesehen
- Kosten: Training € 105.- / Person; Pauschale möglich
- Trainingskoffer Kindergarten: € 398.-; Trainingskoffer Grundschule: € 498.-

### **Nachprüfbare Erfolgskriterien / Evaluationsergebnisse**

In den Kindergärten wurden die Daten bei den Kindern selbst, den Eltern, ErzieherInnen und BeobachterInnen erhoben. Faustlos hat in der Grundschule eine spezifische angstreduzierende Wirkung gezeigt, welche die Umsetzung der neu hinzugewonnenen Kompetenzen unterstützt. Insgesamt zeigten sich recht große Effekte. Im Kindergarten konnte eine Abnahme der verbalen Aggression festgestellt werden. Zusätzlich eine erhöhte Sicherheit bei der Identifizierung von Gefühlen und mehr Mut bei den Konflikten.

### **Empfehlungen / Einschränkungen**

Faustlos ist ein systematisches Curriculum, dessen Effektivität auf der systematischen, kontinuierlichen und regelmäßigen Durchführung der einzelnen Lektionen beruht. Die langjährige und breite Erprobung sowie die zahlreichen Evaluationsstudien, die vor allem eine hohe Wirksamkeit im Kindergarten belegen sprechen für den Einsatz dieses Programms.

Weitere Kriterien, die für das Programm sprechen sind die transparenten Kosten sowie die hohe Akzeptanz dieses Programms von Seiten der ErzieherInnen und Kindern.

## Quellen:

- Beland, K. (1988). *Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1-3*. Seattle: Committee for Children.
- Beland, K. (1991). *Second Step. A violence-prevention curriculum. Preschoolkindergarten*. Seattle: Committee for Children.
- Cierpka, M. (2005). *FAUSTLOS - Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen*. Freiburg: Herder.

## Evaluationsstudien (Auszug):

- Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos – Aufbau und Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen. In M. Dörr & R. Göppel (Hrsg.), *Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?* (S. 146-162). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung* 12, 100-110.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2004). *Evaluation „FAUSTLOS in Kindergärten“*. Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg, Stuttgart.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2005). Faustlos: Evaluation of a curriculum to prevent violence in elementary schools. *Applied and Preventive Psychology*, 11(3), 157-165.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2006). Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 6(55), 459-474.
- Schick, A. (2004). Faustlos - Inhalte, Implementation und Effektivität eines Gewaltpräventions-Curriculums. *Schulverwaltung spezial*, 3, 22-24.
- Schick, A. (2006). Evaluationsstudien zum Gewaltpräventions-Curriculum Faustlos. *Praxis der Rechtspsychologie*, 16(1/2), 169-181.

## **Be-Prox**

**AutorInnen:** Francoise D. Alsaker, Christof Nägele, Universität Bern

**Land:** Schweiz

**Jahr:** 2005

**Durchführung:** 70 Kindergärten (rund 1200 Kinder) im Rahmen der Studie *Mobbing im Kindergarten: Entstehung und Prävention* (2003, 2004 und 2005)

**Link:** [www.praevention-alsaker.unibe.ch](http://www.praevention-alsaker.unibe.ch)

### **Kurzbeschreibung des Programms**

#### **Zieldefinition**

Die Handlungsfähigkeit und Selbstsicherheit in der Mobbingthematik soll bei den Lehrpersonen gestärkt werden.

#### **Zielgruppe**

- KindergartenpädagogInnen / Lehrpersonen im Kindergarten und in der Schule (Grundstufe)

#### **Maßnahmen / Durchführung**

Grundlagen des Programms stellen Mobbing-Definition, Formen und Häufigkeit von Mobbing im Kindergarten, Mobbing-Rollen (Unbeteiligte, Opfer, Mobber, Grenzgänger) und Eigenheiten der Gruppendynamik dar.

Die Vermittlung von Wissen und die Entwicklung von und Diskussion über konkreten Strategien gegen Mobbing stehen bei Be-Prox im Vordergrund. Folgende Kerninhalte und Prinzipien stehen im Vordergrund: (1) Respekt und Akzeptanz, (2) klare und offene Kommunikation, (3) Zivilcourage und (4) Körperbewusstsein.

Unter anderem werden folgende Themen angesprochen und umgesetzt:

- Hinschauen lernen = früh erkennen,
- Mobbing in der Klasse thematisieren,
- Abmachen und Verträge mit den Kindern diskutieren/einführen/durchsetzen,
- Zivilcourage üben,
- Stopp sagen lernen und Hilfe holen,
- positive und interessante Aktivitäten für alle einführen sowie
- Kontakt mit den Eltern pflegen.

In insgesamt acht Sitzungen werden mit Kindergartenpädagoginnen unterschiedliche Themenkomplexe erarbeitet: Sitzung 1: Sensibilisierung für die Thematik des Bullyings; Sitzung 2: Bedeutung von Grenzen und Regeln für Kinder; Sitzung 3: Mythen und

Stereotypen in Bezug auf Bullies und Victims; Sitzung 4: Rolle und Verantwortlichkeiten der Zuschauer, Sitzungen 5 bis 8: Bedeutung der motorischen Aktivität, Förderung von Empathie, Reflexion.

### **Materialien / Training / Kosten**

Ein Medienpaket besteht aus einem Arbeitsheft für Lehrpersonen. Film, Poster und Eltern-Informationsbroschüre sind unter [www.schulverlag.ch](http://www.schulverlag.ch) erhältlich.

- Valkanover, Stefan; Alsaker, Françoise; Welten, Rudolf; Svrcek Andrea; Kauer, Marianne. (2004). Medienpaket "Mobbing ist kein Kinderspiel" (2004). Bern: Schulverlag blmv AG.
- Arbeitsheft A4, 96 Seiten 2-farbig, illustriert;
- Leporello 16 Seiten,
- CD-Format, 2-farbig;
- DVD 39 Minuten;
- Poster 42 x 113 cm, 4-farbig.

Das Team der Alsaker Gruppe für Prävention bietet zum Thema Mobbing- und Mobbingprävention unter Kindern und Jugendlichen Vorträge sowie begleitete Kurse für Eltern und Lehrpersonen an. In 5 bis 6 Sitzungen wird den Lehrpersonen Wissen über die Mobbing-Thematik vermittelt. Diese verteilen sich über mehrere Monate, damit Erkenntnisse direkt umgesetzt und in der anschließenden Sitzung besprochen werden können.

Das Be-Prox Programm besitzt ein **Copyright**, weshalb der Einsatz des Programms in Kindergärten / Schulen mit dem Erwerb einer Lizenz verbunden ist.

### **Nachprüfbare Erfolgskriterien / Evaluationsergebnisse**

16 Kindergärten nahmen an der Evaluationsstudie in der Schweiz teil. Es nahmen sowohl die Kinder als auch die KindergartenpädagogInnen an der Studie teil. Die Evaluation bescheinigt dem Programm Be-Prox positive Wirkungen. Es konnte ein Sinken der Opferzahlen und erhöhte Hilfsbereitschaft bei den Kindern, sowie vermehrte Sicherheit, mehr Kontakt mit den Eltern, mehr Handlungsmöglichkeiten bei den KindergartenpädagogInnen festgestellt werden.

### **Empfehlungen / Einschränkungen**

Das Berner Präventionsprogramm ist eines der wenigen Programme, welches Kindergartenkinder als Zielgruppe hat. Die Ergebnisse der Evaluationsstudien zeigen in die gewünschte Richtung. Die Verfügbarkeit des Trainingsmaterials in deutscher Sprache erleichtert den Einsatz des Programms.

Die erforderlichen Trainings für KindergartenpädagogInnen werden von Mitarbeitern der Universität Bern derzeit nur in der Schweiz angeboten. Um das Be-Prox Programm in Österreich einsetzen zu können, müssten die Mitarbeiter der Universität Bern österreichische MultiplikatorInnen ausbilden. In jedem Fall müsste das Programm bei einem Einsatz in

Österreich erneut evaluiert werden, um sicherzustellen, dass es auch in Österreich positive Wirkungen erzielt. Zu beachten sind weiters die Kosten für die Lizenz.

---

#### **Quellen:**

Nägele, Ch. & Alsaker, F. D. (2005). *Beschimpft, geplatzt und ausgelacht – Mobbing im Kindergarten*. Institut für Psychologie, Abteilung Entwicklungspsychologie, Universität Bern.

Alsaker, F. D. (2003): *Quälgeister und ihre Opfer, Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht*. Bern: Verlag Hans Huber.

Valkanover, S., Alsaker, F. D., Welten, R., Svrcek, A. & Kauer, M. (2004): *Medienpaket „Mobbing ist kein Kinderspiel“*. Bern: Schulverlag bmv AG.

#### **Evaluationsstudien (Auszug):**

Nägele, Ch., Valkanover, S. & Alsaker, F. D. (2005): *Mobbing im Kindergarten. Erste Rückmeldung an die Eltern*. Institut für Psychologie, Abteilung Entwicklungspsychologie, Universität Bern.

Alsaker, F. D. (2004). Bernese Programm against victimisation in kindergarten and elementary schools. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.). *Bullying in Schools. How successful can interventions be?* Cambridge: University Press.

# Verhaltenstraining im Kindergarten

**AutorInnen:** Ute Koglin, Franz Petermann

**Land:** Deutschland

**Jahr:** 2006

**Durchführung:** im Rahmen des Luxemburger Projekts *Projet Prima!r* in der Stadt Luxemburg

**Link:** kein offizieller Link vorhanden

## Kurzbeschreibung des Programms

### Zieldefinition

Das Verhaltenstraining zielt auf die Verbesserung der emotionalen Kompetenz und der sozialen Informationsverarbeitung (bzw. sozialer Kompetenz) ab. Das Verhaltenstraining stellt eine universelle Präventionsmaßnahme dar, unabhängig von dem Hintergrund und Risikobelastung der einzelnen Kinder.

### Zielgruppe

- Kindergartenkinder: 3 – 6 Jahre

### Maßnahmen / Durchführung

Als Grundlage dienen Definitionen und Forschungsergebnisse von oppositionell-aggressivem sowie sozial unsicherem Verhalten. Eine genaue Beschreibung der emotionalen und sozialen Kompetenz (auch in Verbindung mit Verhaltensauffälligkeiten) und Faktoren der emotionalen Entwicklung vervollständigen den theoretischen Teil. Weiters dient die Theorie der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge (1994) als Basis des Programms.

Das Training gliedert sich in zwei Blöcke:

- **Block 1** dient der Förderung emotionaler Kompetenzen. Dazu gehören das Benennen und Interpretation des mimischen Ausdrucks von Basisemotionen (z. B. Trauer, Freude, Angst) und die Emotion „Scham“, der Erwerb von Emotionswissen (z. B. woher Gefühle kommen), der sprachliche Emotionsausdruck, die Unterscheidung eigener Emotionen von denen anderer und das Einüben von Empathie.
- **Block 2** dem Aufbau sozialer Problemlösung. Konflikte und deren Ursachen sollen erkannt und interpretiert, Handlungsalternativen erarbeitet, Konsequenzen von Handlungen erkannt und bewertet werden.

Insgesamt teilen sich die beiden Blöcke auf 25 Einheiten auf, wozu zwei Einführungs- und eine Abschlusssitzung gehören. Anhand von Rollenspielen sollen neue Verhaltensweisen eingeübt werden. Eine Einheit dauert durchschnittlich 34 Minuten (ausgenommen Einheit 5

und 24 welche durch Bastelarbeit länger dauern). Die Einheiten sollen möglichst zweimal pro Woche durchgeführt werden, was insgesamt drei Monate in Anspruch nimmt.

### **Materialien / Training / Kosten**

Eine CD-ROM steht mit dem Buch zur Verfügung, worauf Bilder und Arbeitsblätter zu finden sind. Zu dem Buch ist eine Kiste mit Spielmaterialien lieferbar (Bestellung über die Testzentrale Göttingen).

### **Nachprüfbare Erfolgskriterien / Evaluationsergebnisse**

Das Verhaltenstraining wurde im Rahmen des Projekts *Projet Prima!r* (Luxemburg) evaluiert. In einem Versuchs-Kontrollgruppendesign wurden die Eltern, PädagogInnen und Kinder vor und nach der Durchführung des Trainings befragt. Aus Sicht der PädagogInnen konnte problematisches Verhalten abgebaut und die sozialen Kompetenzen verbessert werden. Emotionale Probleme, Hyperaktivität und Probleme mit Gleichaltrigen verminderten sich.

### **Empfehlungen / Einschränkungen**

Die ansprechenden Trainingsmaterialien, die relativ geringen Kosten für das Material und die Möglichkeit, dass dieses Training von ErzieherInnen selbstständig durchgeführt werden kann sind die zentralen Pluspunkte für dieses Programm. Ein Nachteil dieses Programms ist, dass keine Train-the-Trainer Seminare und auch keine Supervision von den Programmentwicklerinnen angeboten werden, weshalb es in der Verantwortung der / des einzelnen KindergartenpädagogIn liegt, in welcher Qualität das Programm durchgeführt wird. Auch stellt die geringe Anzahl von durchgeführten Evaluationsstudien einen Mangel dar. Es ist daher empfehlenswert eine Evaluierung mit ein zu planen, wenn das Programm implementiert wird.

---

### **Quelle:**

Koglin, U. & Petermann, F. (2006): *Verhaltenstraining im Kindergarten. Ein Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz*. Göttingen: Hogrefe.



# Das Friedensstifter Training

**AutorInnen:** Barbara Gasteiger Klicpera, Gudrun Klein

**Land:** Österreich, Deutschland

**Jahr:** seit 2002

**Durchführung:** Das Friedensstifterprogramm wurde bereits mehrmals eingesetzt und zunächst im Rahmen einer Vorstudie, in zwei Klassen an zwei Wiener Schulen (2002), als Langzeituntersuchung in 15 dritten Klassen an 15 Münchener Grundschulen (2002-2004) und als Schulprojekt (221 SchülerInnen) an einer Münchener Grundschule (2004-2008) durchgeführt und evaluiert.

## Kurzbeschreibung des Programms

### Zieldefinition

Ziel ist der Erwerb neuer Handlungsstrategien im Umgang mit Konflikten durch Erweiterung der sozialen Kompetenzen. Weiters soll der konstruktive Umgang mit eigenen Emotionen durch Verbesserung emotionaler Fertigkeiten erlernt werden.

### Zielgruppe

- SchülerInnen der Grundstufe

### Maßnahmen / Durchführung

Die theoretischen Grundlagen des Programms sind (1) die soziale Lerntheorie von Bandura (1986), wonach aggressives Verhalten erlerntes Verhalten ist und (2) die Theorie der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge (1994).

Das Friedensstifter Training ist ein **curriculares Programm**, das jede/n einzelne/n SchülerIn einer Klasse mit einbezieht. Es besteht aus **13 Unterrichtseinheiten**, die in vier aufeinander aufbauende Teile gegliedert sind. Das Programm kann auf Klassenebene aber auch auf Schulebene eingesetzt werden und wird von den KlassenlehrerInnen oder externen LehrerInnen durchgeführt. Bei der Durchführung des Programms ist vor allem wichtig, dass die Kinder ein neues Verständnis für zwischenmenschliche Interaktionen gewinnen, indem sie genau darauf achten, wie sie sich verhalten und wie sie handeln.

- Der erste Teil dient der Einführung in das **Thema Konflikte** und der Auseinandersetzung mit der Frage „Was ist Streit?“. Die Kinder erlernen eine differenzierte Einschätzung von Konflikten, lernen ihr eigenes Verhalten in Konflikten kennen und erwerben alternative Handlungsmöglichkeiten.
- Der zweite Teil hat das zentrale Thema des **Verhandelns** zum Inhalt, das von den Kindern erlernt werden soll. Dabei geht es darum, in einem Konflikt die Sach- von der Beziehungsebene zu trennen und anhand einer Zielanalyse der beiden Streitparteien eine Lösung für den Konflikt zu finden.
- Der dritte Teil ist dem Umgang mit **eigenen negativen Gefühlen**, vor allem Ärger und Wut, gewidmet. Die Kinder erfahren welche Gefühle sie in schwierigen

Situationen durchleben, welche Handlungsstrategien sie bisher angewendet haben und wie sie diese, vor allem in Bezug auf ihren eigenen Ärger, verbessern können.

- Im letzten Teil geht es um die eigentliche **Mediation**, das Lösen von Konflikten mit Hilfe eines neutralen Außenstehenden. In diesem Teil lernen die Kinder die Rolle und Aufgabe eines Mediators kennen und wie sie selber als Friedensstifter für andere wirken können.

### **Materialien / Training / Kosten**

Das Buch „Das Friedensstifter Training“ mit beiliegender CD-Rom (Preis ca. € 25.-) dient als Trainingsmanual für die LehrerInnen. Auf der CD Rom befinden sich Kopiervorlagen für den Unterricht.

### **Nachprüfbare Erfolgskriterien / Ergebnisse der Evaluation**

Die Effekte des Friedensstifter Trainings wurden bereits in mehreren Untersuchungen nachgewiesen. Das Evaluationsdesign in allen Studien war ein Versuchs-Kontrollgruppendesign mit unterschiedlichen Messzeitpunkten. Es wurden SchülerInnen, LehrerInnen und im zweiten Langzeitprojekt zudem die Eltern befragt. Insgesamt zeigte sich, dass in den Klassen, die am Friedensstifter Training teilnahmen, das Ausmaß der Aggression abnahm, vor allem die Opferanzahl ging zurück. Ebenso wurde ein Zuwachs der sozialen Kompetenz der Kinder festgestellt. In der Langzeitstudie, die als Schulprojekt durchgeführt wurde, wurden als vorläufige Ergebnisse Abnahme von Opfern, Erhöhung des positiven Verhaltens unter SchülerInnen und Abnahme von zurückgezogenen Kindern berichtet.

### **Empfehlungen / Einschränkungen**

Die Ergebnisse der drei Evaluationsstudien belegen deutlich die **Wichtigkeit der Rahmenbedingung** für den Erfolg des Trainings. Es zeigte sich, dass die Erfolge dann am größten sind, wenn die KlassenlehrerInnen das Training durchführen und es zu ihrem Anliegen machen. Ein weiteres wichtiges Kriterium für die erfolgreiche Durchführung ist, dass das **gesamte Lehrerkollegium** hinter dem Programm steht und die Ziele des Trainings zu verwirklichen bestrebt ist. Der Einbezug des Trainings in den **Schulalltag** wird durch den **curricularen Aufbau des Programms** ermöglicht.

Ein Vorteil dieses Programms ist, dass die Durchführung nur mit Hilfe des im Buchhandel erhältlichen Manuals möglich ist. Ein Nachteil dieses Programms ist, dass keine Train-the-Trainer Seminare und auch keine Supervision von den Programmentwicklerinnen angeboten werden, weshalb es in der Verantwortung des einzelnen Klassenlehrers liegt, das gesamte Lehrerkollegium einzubinden.

---

### **Quelle:**

Gasteiger-Klicpera, B. & Klein, G. (2006). *Das Friedensstifter Training. Grundschulprogramm zur Gewaltprävention*. Ernst Reinhardt. München.

### **Evaluationsstudien:**

Gasteiger-Klicpera, B. (2002). Konfliktmediation in der Grundschule – eine Pilotuntersuchung. *Heilpädagogische Forschung*, 28(2), 80-89.

Gasteiger-Klicpera, B. & Klein, M. (2005). Aggressionsprävention in der Grundschule: Evaluation eines Trainings zur Konfliktlösung in dritten Volksschulklassen. In A. Ittel, A. & M. v. Salisch, M. (Hrsg.), *Lästern, lügen, leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kinder und Jugendlichen* (S. 135-156). Kohlhammer: Stuttgart.

## WiSK

**AutorInnen:** Moira Atria, Dagmar Strohmeier, Christiane Spiel – Universität Wien

**Land:** Österreich

**Jahr:** 2000

**Durchführung:** Das WiSK Klassenprojekt wurde in seiner Entwicklungs- und Pilotphase vier Mal in insgesamt 11 Schulklassen der 6.-9. Schulstufe durchgeführt. Dabei wurden zwei der vier Evaluationsstudien extern in Deutschland durchgeführt.

**Kontakt:** christiane.spiel@univie.ac.at; dagmar.strohmeier@univie.ac.at;  
moira.atria@univie.ac.at

**Link:** [www.evaluation.ac.at](http://www.evaluation.ac.at)

### Kurzbeschreibung des Programms

#### Zieldefinition

Die Hauptziele des WiSK sind (1) Reduktion von aggressivem Verhalten und (2) Erhöhung des sozial kompetenten Verhaltens. Erreicht werden sollen diese beiden Ziele durch die Umsetzung von drei Prinzipien: (a) Rechte und Pflichten, (b) Partizipation und Verantwortungsübernahme und (c) Öffnung des Denkens und Bereicherung des Verhaltensrepertoires. Als ganzheitliches Schulkonzept zielt es auf die Einbindung einer möglichst großen Gruppe von Personen ab (SchulleiterInnen, LehrerInnen, Eltern, SchülerInnen).

#### Zielgruppe

- SchülerInnen zwischen 10 – 16 Jahren

#### Maßnahmen / Durchführung

Als ganzheitliches Schulkonzept greift das WiSK den in internationalen Programmen (z. B. England, Norwegen, Australien) erfolgreich eingesetzten Mehr-Ebenen-Ansatz auf. Das WiSK Klassenprojekt wurde auf Grundlagen eines sozial interaktionistischen Aggressionsmodells (Soziale Informationsverarbeitungstheorie; Crick & Dodge, 1994) sowie auf Forschungsergebnisse zum „Participant role approach“ (Salmivalli et al, 1996) entwickelt.

Das WiSK als ganzheitliches Schulkonzept umfasst Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen

- **Schule:** Bildung eines verantwortlichen LehrerInnenteams, Festlegung von Schulregeln, schulinterne LehrerInnenfortbildung, Entwicklung eines schulweiten Aktionsplans, Informationen an Eltern, LehrerInnen, SchülerInnen; erhöhte Pausenaufsicht, konsequentes Eingreifen im Ernstfall
- **Klasse:** Festlegung von Klassenregeln, Klassenmanagement, Einbauen des Themas in den Unterricht, WiSK als Klassenprojekt, Projekttag

- **SchülerInnen:** Gespräche mit Opfern, ernste Gespräche mit Tätern, Vermittlung von Einzel- oder Kleingruppentherapien für Täter oder Opfer
- **Eltern:** Information über Schulregeln, Einbindung in schulweite Aktionen, Gespräche im Ernstfall

Das WiSK als Klassenprojekt besteht aus 13 Einheiten, die sich auf drei Phasen aufteilen:

- **Impulse und Gruppendynamik:** Kennenlernen der SchülerInnen sowie der Gruppendynamik in der Schulklasse
- **Reflexion:** gegenseitiges Feedback über das bisherige Training und Planung der Aktionen in Phase 3
- **Aktionen:** Die SchülerInnenengruppe plant selbst eine gemeinsame Aktivität

#### **Materialien / Training / Kosten**

- WiSK Manual
- Train-the-Trainer Ausbildung

#### **Nachprüfbare Erfolgskriterien / Ergebnisse der Evaluationsstudien**

Alle vier Implementierungen des WiSK Klassenprojekts wurden sowohl formativ als auch summativ evaluiert. Die summativen Evaluationsergebnisse zeigen Effekte hinsichtlich Reduktion von aggressiven Verhalten in der Klasse sowie Anstieg von sozial kompetenten Verhaltensweisen. Die SchülerInnen der Interventionsgruppe zeigten nach Teilnahme am Training mehr konstruktive, weniger destruktive und weniger mehrdeutige Verhaltensweisen als die SchülerInnen der Kontrollgruppe.

#### **Empfehlungen / Einschränkungen**

Das WiSK wurde bislang vier Mal evaluiert, bei zwei Studien handelt es sich um externe Evaluationen. Obwohl das Hauptanliegen der Evaluationsstudien während der Pilotphasen in erster Linie die Weiterentwicklung und Verbesserung des Trainings war, zeigen die Ergebnisse der summativen Evaluationsstudien, dass das WiSK Klassenprojekt die intendierten Wirkungen erreicht. Alle Evaluationsergebnisse erbrachten positive Ergebnisse. Trotzdem ist im Sinne der „evidence based practice“ eine weitere Evaluationsstudie mit einer größeren Stichprobe dringend zu empfehlen.

---

#### **Quellen:**

Spiel, C., Strohmeier, D., & Atria, M. (in Druck). Von der notwendigen Verschränkung quantitativer und qualitativer Methoden in der Programmevaluation am Beispiel des WiSK – Soziales Kompetenztraining für Schülerinnen und Schüler.

Atria, M., Strohmeier, D., & Spiel, C. Manual in Vorbereitung.

#### **Evaluationsstudien (Auszug):**

- Atria, M. & Spiel, C. (2007). Viennese Social Competence (ViSC) Training for Students: Program and Evaluation. In J. E. Zins, M. J. Elias & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, Victimization, and Peer Harassment. A Handbook of Prevention and Intervention* (pp. 179-197). New York: Haworth Press.
- Gollwitzer, M., Banse, R. Eisenach, K. & Naumann, A. (2007). Effectiveness of the Vienna Social Competence Training on Explicit and Implicit Aggression. Evidence from an Aggressivness-IAT. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(3), 150-15.
- Gollwitzer, M., Eisenbach, K., Atria, M. & Strohmeier, D. (2006). Evaluation of Aggression-Reducing Effects of the „Viennese Social Competence Training“. *Swiss Journal of Psychology*, 65(2), 125-135.
- Gollwitzer, M. (2005). Könnten Anti-Aggressions-Trainings in der Schule wirksamer sein, wenn sie weniger standardisiert wären? In A. Ittel & M. v. Salisch (Eds.), *Lästern, Lügen, Leiden lassen: Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 276-312). Stuttgart: Kohlhammer.
- Strohmeier, D., Atria, M. & Spiel, C. (in Druck). WiSK. Ein ganzheitliches Schulprogramm zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen in Kindheit und Adoleszenz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Strohmeier, D., Atria, M., & Spiel, C. (in Druck). *Förderung von sozialer Kompetenzen und Prävention aggressiven Verhaltens durch das Schulprogramm WiSK.*

# Verhaltenstraining für SchulanfängerInnen

**AutorInnen:** Franz Petermann, Heike Natze, Nicole Gerken, Hans-Jörg Walter

**Land:** Deutschland

**Jahr:** 2002, 2006 (2., veränderte Auflage)

**Durchführung:** 1999, 2000

**Link:** [www.schulpraevention.de](http://www.schulpraevention.de)

## Kurzbeschreibung des Programms

### Zieldefinition

Das Verhaltenstraining stellt eine universelle Präventionsmaßnahme dar, die soziale und emotionale Fertigkeiten vermittelt, um so Problemen vorzubeugen. Durch das Einüben von positivem Sozialverhalten soll problematisches Sozialverhalten reduziert werden. Einzelziele sind die Verbesserung der Eigen- und Fremdwahrnehmung, Förderung emotionaler und sozial-emotionaler Fertigkeiten, Förderung des Problemlöse- und Konfliktmanagements, Verbesserung der Selbstkontrolle und –steuerung und der Aufbau prosozialen Verhaltens.

### Zielgruppe

- SchülerInnen der 1. und 2. Grundschule
- Kleinere Kindergruppen: z.B. Hortgruppe

### Maßnahmen / Durchführung

Die Theorie der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge (1994) und eine genaue Eingrenzung der emotionalen und sozialen Kompetenz stellen die theoretische Grundlage des Trainings dar. Zusätzlich stützt sich das Programm auf Klassifizierungen und Forschungsergebnisse von problematischem Sozialverhalten und auf lerntheoretische Grundlagen (Operantes Konditionieren und Beobachtungslernen).

Das Training ist für die sensible Phase des Schulübergangs bzw. Schuleintritts vorgesehen. Die Inhalte lassen sich auf vier Stufen gliedern:

- **1. Stufe:** Einführungsphase: Ruheritual, Gruppenregeln, Trainingsvertrag und Verstärkerplan.
- **2. Stufe:** Verbesserung der sozial-kognitiven Kompetenzen: Aufmerksamkeit (visuell, auditiv, Lenkung der Aufmerksamkeit)
- **3. Stufe:** Selbst- und Fremdwahrnehmung emotionaler Grundkategorien (Ärger, Angst, Trauer, Freude), Aufbau sozial-emotionaler Fertigkeiten, Aufbau von prosozialem Verhalten

- **4. Stufe:** Vermittlung von sozialen Basiskompetenzen und angemessenem Problemlöseverhalten

Geleitet wird es durch die KlassenlehrerInnen bzw. eine wichtige Bezugsperson einer Kindergruppe. Auch die Eltern sollen miteinbezogen werden. Das Training umfasst 26 Einheiten mit je zwei Trainingsstunden zu 45 bis 60 Minuten pro Woche. Eine Kürzung um drei Einheiten wäre möglich.

### **Materialien / Training / Kosten**

Das Trainingspaket umfasst ein Trainingshandbuch, eine CD sowie ein Arbeitsheft für SchülerInnen. Das Trainingshandbuch enthält einen theoretischen Teil mit Hintergrundinformation zum Training sowie eine Darstellung der einzelnen Trainingssitzungen. Jede Trainingsstunde wird in ihrem Ablauf und ihrer inhaltlichen Gestaltung vorgestellt.

Auf der CD sind Hörspiele, ein Trainerbeobachtungsbogen sowie Bilder und Arbeitsblätter zu finden. Eine Handpuppe, die für die Durchführung des Trainings notwendig ist, und ein Arbeitsheft für die Kinder müssen separat bestellt werden (Testzentrale Göttingen oder Firma Folkmanis).

Das Handbuch für LehrerInnen (inkl. CD) kostet € 28,90, das Arbeitsheft für SchülerInnen € 6,60

### **Nachprüfbare Erfolgskriterien / Evaluationsergebnisse**

Es wurde eine Evaluationsstudie mit Prätest-Posttest-Follow-up durchgeführt. Eine Wartegruppe fungierte als Kontrollgruppe. Sozialkognitive und sozialemotionale Fertigkeiten sowie das Sozialverhalten konnten durch das Training gesteigert werden. Internalisierendes Verhalten (sozialer Rückzug, körperliche Beschwerden, Angst, Depression), externalisierendes Verhalten (Aggressivität) sowie unaufmerksames Verhalten nahmen bei den SchülerInnen ab. Weiters wurde das Training von den KlassenlehrerInnen sehr positiv beurteilt.

### **Empfehlungen / Einschränkungen**

Die ansprechenden Trainingsmaterialien, die relativ geringen Kosten für das Material und die Möglichkeit, dass dieses Training von Lehrpersonen selbstständig durchgeführt werden kann sind die zentralen Pluspunkte für dieses Programm. Ein Nachteil dieses Programms ist, dass keine Train-the-Trainer Seminare und auch keine Supervision von den ProgrammentwicklerInnen angeboten werden, weshalb es in der Verantwortung der / des einzelnen KlassenlehrerIn liegt, in welcher Qualität das Programm durchgeführt wird. Auch stellt die geringe Anzahl von durchgeführten Evaluationsstudien einen Mangel dar. Es ist daher empfehlenswert eine Evaluierung mit ein zu planen, wenn das Programm implementiert wird.



**Quelle:**

Petermann, F., Natzke, H., Gerken, N. & Walter, H.-J. (2006): *Verhaltenstraining für Schulanfänger. Ein Programm zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.

**Evaluationsstudie:**

Gerken, N., Natzke, H., Petermann, F. & Walter, H.-J. (2002): Prävention von hyperkinetischem und aggressivem Verhalten: Zur Wirksamkeit eines Programms für Schulanfänger. *Kindheit und Entwicklung*, 11, 119-129.

## **Olweus Bullying Prevention Program**

**AutorInnen:** Dan Olweus; "Olweus-group against Bullying", HEMIL-Centre (Research Center for Health Promotion), Universität Bergen

**Land:** Norwegen

**Jahr:** seit den 80er Jahren

**Durchführung:** das Olweus-Programm wird seit den frühen bis mittleren 80er Jahren laufend und großflächig eingesetzt und immer wieder evaluiert, z. B. Bergen Anfang 80er Jahre: 2,500 Kinder aus der 4. -7. Schulstufe; Bergen zwischen 1997 – 1998: 3,200 SchülerInnen aus der 5. -7. Schulstufe; Oslo 1999: 2,300 SchülerInnen aus der 5. - 7. und 9. Schulstufe; Deutschland: Schleswig-Holstein Mitte der 90er Jahre: 37 Schulen, >10,000 SchülerInnen USA Mitte der 90er Jahre: 18 Mittelschulen in South Carolina. usw.

**Kontakt:** olweus@online.no; olweus-gruppen@uib.no

**Link (US homepage):** <http://www.clemson.edu/olweus/>

### **Kurzbeschreibung des Programms**

#### **Zieldefinition**

Die Hauptziele des Programms sind (1) die bestehenden Gewalttäter-/Gewaltopfer-Probleme und ihre Entwicklung soweit wie möglich innerhalb und außerhalb der Schulumgebung zu reduzieren und idealerweise vollständig zu beseitigen, (2) das Auftreten neuerlicher Vorkommnisse zu verhindern und (3) bessere Schüler-Schüler Beziehungen innerhalb der Schule zu erreichen.

#### **Zielgruppe**

- SchülerInnen aller Schulstufen
- Der Fragebogen ist für SchülerInnen ab der 3. Schulstufe geeignet

#### **Maßnahmen / Durchführung**

Nach Olweus umfasst Bullying negative Handlungen, die wiederholt und über einen längeren Zeitraum von einem oder mehreren SchülerInnen ausgeführt werden, wobei ein Ungleichgewicht in der Stärke zwischen Täter (Bully) und Opfer (Victim) zu Ungunsten des Opfers bestehen muss. Bullying kann körperlich, verbal und ebenso indirekt erfolgen. Olweus unterscheidet ebenso zwischen direktem und indirektem Bullying in Form von sozialer Isolation und Ausschließen aus der Gruppe.

Die Grundprinzipien umfassen eine von Wärme, positiver Anteilnahme und Beteiligung der Erwachsenen geprägte schulische Umgebung, weiters die Schaffung klarer Regeln gegenüber inakzeptablen Verhaltensweisen und die Anwendung von nichtfeindlichen, nichtkörperlichen Konsequenzen bei Regelverletzungen. Dies erfordert auch eine

Überwachung und Aufsicht über die Aktivitäten der SchülerInnen innerhalb und außerhalb der Schule. Die Maßnahmen finden auf drei Ebenen statt:

- Maßnahmen auf Schulebene:  
Ist-Stand-Erhebung (mit Fragebogen), pädagogischer Tag, Schulkonferenz, erhöhte Pausenaufsicht, Kontakttelefon, vermehrte Kooperation zwischen LehrerInnen und Eltern, verantwortliches Lehrerteam (Steuerungsgruppe), Arbeitsgruppen der Elternvertreter
- Maßnahmen auf Klassenebene:  
Klassenregeln, Lob und Strafe, Regelmäßige Klassengespräche, Kooperatives Lernen, gemeinsame positive Aktivitäten, Verbesserung der Schüler-Lehrerbeziehungen
- Maßnahmen auf persönlicher Ebene:  
ernsthafte Gespräche mit den TäterInnen, Opfern, Eltern, Diskussionsgruppen, Versetzung einzelner Kinder als letzten Ausweg

### **Materialien / Training / Kosten**

Die Materialien zum Training sind direkt über die Olweus-Gruppe in Norwegen oder über die U.S. Homepage (s. o.) bestellbar:

- Schoolwide Guide with DVD/CD-Rom (2007)
- Teach Guide with DVD/CD-ROM (2007)
- Olweus Bullying Questionnaire (2007)

Folgende Bücher sind im Buchhandel erhältlich:

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do* (1st ed.). Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1995). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können* (1. Auflage). Bern: Huber.
- Olweus, D. (2002). *Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können* (3., korr. Auflage). Bern: Huber.

In Norwegen beinhaltet das Olweus Programm eine Multiplikatoren Ausbildung (9 Trainingstage, 3 Tage Supervision, Beratung via Telefon und Email aufgeteilt auf 18 Monate). Jeder ausgebildete Multiplikator kann mit bis zu 5 Schulen arbeiten. Nähere Infos bei der Dan Olweus Gruppe (Emailadresse siehe oben).

### **Nachprüfbare Erfolgskriterien / Ergebnisse der Evaluation**

Die methodisch aufwändigen Evaluationsstudien erbrachten die folgenden Ergebnisse.

- deutlicher Rückgang von allen Formen des Bullyings und der Viktimisierung
- deutliche Verringerung von Problemverhalten jeder Art, z.B.. Vandalismus, Schuleschwänzen, Kämpfe, Trunkenheit oder Diebstahl

- Verbesserung des Sozialklimas innerhalb der Klassen sowie positivere Einstellung zur Schule und zum Lernen
- Vermehrte Kontaktaufnahme zu LehrerInnen durch Opfer
- Kompetenterer Umgang der LehrerInnen mit Bullyingvorfällen (insbesondere Arbeit mit den Opfern)
- Keine Verlagerung der Konflikte auf den Schulweg oder andere Orte

### **Empfehlungen / Einschränkungen**

Das Olweus Programm ist eines der bekanntesten Programme, es wurde bereits in unterschiedlichen Sprach- und Kulturkreisen eingesetzt. Durch zahlreiche Evaluationsstudien konnte die Wirksamkeit des Programms nachgewiesen werden. Insgesamt unterstreichen die Evaluationsstudien die Bedeutsamkeit einer systemischen Vorgehensweise und den Einsatz eines Mehr-Ebenen-Konzepts.

Zu beachten sind die Kosten für einen Einsatz in Österreich. Mit Ausnahme des einführenden Buchs (siehe oben) gibt es derzeit noch keine Unterlagen in deutscher Sprache. Trainings werden in Norwegen, den USA und in Island angeboten. Zertifizierte TrainerInnen im deutschsprachigen Raum bzw. in Österreich gibt es gemäß unserem Informationsstand keine. Die erforderlichen Trainings für Schulen werden von Mitarbeitern des HEMIL-Centre (Research Center for Health Promotion), Universität Bergen angeboten. Um das OLWEUS Programm in Österreich einsetzen zu können, müssten die Mitarbeiter des HEMIL-Centre (Universität Bergen) österreichische MultiplikatorInnen ausbilden. In jedem Fall müsste das Programm bei einem Einsatz in Österreich erneut evaluiert werden, um sicherzustellen, dass es auch in Österreich positive Wirkungen erzielt.

### **Quellen:**

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge: Blackwell.

Olweus, D. (2002). *Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können* (3., korr. Auflage). Bern: Huber.

### **Evaluationsstudien (Auszug):**

Black, S. (2003). *An ongoing evaluation of the bullying prevention program in Philadelphia schools: Student survey and student observation data*. Paper presented at Centers for Disease Control's Safety in Numbers Conference, Atlanta, GA.

Hanewinkel, R. & Knaack, R. (1999). Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (2., korr. Aufl., S. 299 -313). Weinheim: Juventa.

Limber, S. P. (2004). Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: Lessons Learned from the Field. In D. Espelage & S. Swearer (Eds.) *Bullying in American*

*Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (pp. 351-363). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 13-36). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Olweus, D., Limber, S. P. & Mihalic, S. (1999). *The Bullying Prevention Program: Blueprints for Violence Prevention*, Vol. 10. Center for the Study and Prevention of Violence: Boulder, CO.

## ZERO

**AutorInnen:** Roland Erling, Grete Sørensen Vaaland (Centre for Behavioral Research, Universität Stavanger / Norwegen)

**Land:** Norwegen

**Jahr:** 2000

**Durchführung:** April 2003 – September 2004: 183 Schulen; April 2004 – September 2005: 104 Schulen; April 2005 – September 2006: 45 Schulen

**Kontakt:** erling.roland@uis.no, unni.midthassel@uis.no

**Link:** <http://saf.uis.no/programmes/zero/>

### Kurzbeschreibung des Programms

#### Zieldefinition

Das Erkennen, die Intervention und Prävention von Bullying stellen die drei Grundziele des Programms dar. ZERO versteht Bullyingprävention als Teil der Schulentwicklung, daher zielt ZERO darauf ab vollständig in das Alltagsleben und in die Organisation der Schule integriert zu werden.

#### Zielgruppe

Kinder und Jugendliche in Schulen, Kindergärten, Tagesstätten und Freizeiteinrichtungen

#### Maßnahmen / Durchführung

Das Programm beruht auf vier Grundprinzipien:

- Das **Null-Toleranz Prinzip:** Bullying wird nicht toleriert. Tritt Bullying auf müssen Erwachsene konsistent und konsequent reagieren.
- Die Rolle der „**autoritativen**“ **Erwachsenen:** Erwachsene (Schulpersonal, Eltern) haben sowohl eine unterstützende, als auch eine kontrollierende Funktion
- **Prinzip der Konsistenz:** Zusammenarbeit der Erwachsenen und eine allgemeine Übereinstimmung bei allen schulischen Aktivitäten
- **Kontinuität:** Die Prinzipien von ZERO sollen langfristig im Schulalltag implementiert werden. Das ZERO Programm wird ein Schuljahr lang durchgeführt

Das ZERO-Programm enthält Elemente, die gemacht werden **müssen** (Organisation, Prävention und Initiativen), gemacht werden **sollen** (empfohlene Methoden für bestimmte Situationen) bzw. gemacht werden **können** (Vorschläge, Ideen).

Ganz wichtig ist eine Integration der Prinzipien von ZERO in die Schulorganisation, weshalb verschiedene Personengruppen bei der Umsetzung von ZERO zusammenarbeiten müssen: (1) Steuerungsgruppe (bestehend aus dem/der SchulleiterIn, LehrerInnen, ElternvertreterInnen und SchülervertreterInnen), (2) LehrerInnen-Teams, (3) SchülerInnenvertretung, (4) Elternvertretung, (5) weitere Beteiligte (z. B. Psychologische

Beratungsstellen), (6) Kooperation mit weiteren Schulen und (7) professionelle Unterstützung durch ZERO-MitarbeiterInnen.

ZERO besteht aus folgenden Elementen:

- Maßnahmen auf Schulebene: Zusammensetzung der Klassen (Geschlecht), SchülerInnenbefragung (mit Fragebogen zu 2 Zeitpunkten), Pausenaufsicht, Gespräche der Schulleitung mit den SchülerInnen, Teamentwicklung bei LehrerInnen, Mithilfe der SchülerInnen (z.B. als „Playground Patrol“, Aufsicht, jedoch kein direktes Eingreifen), Buddy-System (Ältere SchülerInnen übernehmen Verantwortung für jüngere), Kommunikation und Information, Erstellung eines Aktionsplans
- Maßnahmen auf Klassenebene: Ein strukturierter Start ins Jahr, Autoritative Klassenführung, Förderung des Klassenklimas, Bullying-Prävention als zentraler Aspekt im Unterricht, Wochenrückblick, Gespräche mit den SchülerInnen, Einbezug der Eltern (Elternabende, Elternsprechtage)
- Maßnahmen im Ernstfall (Intervention): DirektorInnen bzw. LehrerInnen führen Gespräche mit den Beteiligten (Oper, Mitglieder der Tätergruppe) und deren Eltern, wobei die Art der Gesprächsführung gelernt wird.

### **Materialien / Training / Kosten**

- Zero SAF's antibullying programme. Teacher guidelines
- Pupil Council's ideas booklet against bullying. Primary school.
- Pupil Council's ideas booklet against bullying. Lower secondary school.
- School's action plan against bullying
- Bullying. Handbook for parents

Das ZERO besteht aus einer umfassenden Schulung des Lehrpersonals bzw. aus Coaching. Diese Dienstleistungen müssen von den Schulen gekauft werden. Um es möglichst kostengünstig in den Schulen umsetzen zu können, kooperieren drei bis fünf Schulen miteinander, die sich die professionelle Unterstützung von qualifizierten ZERO-MitarbeiterInnen teilen. Die Steuerungsgruppen verschiedener kooperierender Schulen können ihre Erfahrungen in regelmäßig stattfindenden Treffen austauschen.

### **Nachprüfbare Erfolgskriterien / Evaluationsergebnisse**

Das Programm wurde zweimal von evaluiert. An der ersten Evaluationsstudie nahmen vier Schulen teil. Das Verhalten von SchülerInnen der Interventionsschulen wurde mit dem Verhalten von SchülerInnen der Kontrollschulen verglichen. In den Interventionsschulen konnten eine deutliche Abnahme von Bullying festgestellt werden. In einer zweiten groß angelegten Evaluationsstudie wurden in der Interventionsgruppe ebenfalls signifikante Effekte im Rückgang von Bullying festgestellt.

### **Empfehlungen / Einschränkungen**

Der systemische Ansatz dieses Programms stellt die nachhaltige Implementierung des Programms in den Schulen sicher. Die Ergebnisse des Programms sind dokumentiert und in zwei umfassenden Evaluationsstudien konnte die Wirksamkeit des Programms hinsichtlich

der Reduktion von Bullyingvorfälle nachgewiesen werden. Trainingsmanuals und weitere Materialien stehen zur Verfügung.

Einschränkungen für den Einsatz in Österreichs Schulen ergeben sich durch die norwegischen und englischen Unterlagen. Sämtliche Unterlagen müssten für einen Einsatz in Österreich in die deutsche Sprache übersetzt werden. Die erforderlichen Trainings für Schulen werden von Mitarbeitern des Centre for Behavioural Research (Universität Stavanger) derzeit nur in Norwegen angeboten. Um das ZERO Programm in Österreich einsetzen zu können, müssten die Mitarbeiter des Centre for Behavioural Research (Universität Stavanger) österreichische MultiplikatorInnen ausbilden. In jedem Fall müsste das Programm bei einem Einsatz in Österreich erneut evaluiert werden, um sicherzustellen, dass es auch in Österreich positive Wirkungen erzielt.

---

#### **Quellen:**

Roland, E. & Sørensen Vaaland, G. (2006). *ZERO. Teacher's Guide to the Zero Anti-Bullying Programme*. Stavanger: University of Stavanger, Centre of Behavioral Research.

Midthassel, U.V. (2005). *ZERO. School's action plan against bullying*. Stavanger: University of Stavanger, Centre of Behavioral Research.

Weitere Unterlagen sind auf norwegisch erhältlich, z. B. gibt es ein Buch für Eltern und SchülerInnen.

#### **Evaluationsstudien (Auszug):**

Knudsmoen, H. et al. (o.J.). Evaluation of programmes for the prevention of behavioural problems and for the development of social competence, S. 45. Abrufbar unter: <http://www.oecd-sbv.net/upload/Evaluation.pdf>.

Weitere Evaluationsstudien sind auf norwegisch erhältlich, bei Interesse bitte [erling.roland@uis.no](mailto:erling.roland@uis.no), [unni.midthassel@uis.no](mailto:unni.midthassel@uis.no) kontaktieren.



## Friendly Schools and Families

**AutorInnen:** Donna Cross (Edith Cowan University, Western Australia)

**Land:** Australien

**Jahr:** seit 1999

**Durchführung:** im Rahmen der Entwicklung mit über 6000 SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen

**Link:** [www.friendlyschools.com.au](http://www.friendlyschools.com.au).

### Kurzbeschreibung des Programms

#### Zieldefinition

Das Programm hat die Verbesserung der sozialen Fähigkeiten und die Verminderung von Bullying-Vorfällen unter Jugendlichen zum Ziel. Als ganzheitliches Schulkonzept strebt es die Erhöhung der Bereitschaft von LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern an, Bullying zu verhindern bzw. effektiv mit Bullying-Vorfällen umzugehen.

#### Zielgruppe

- Kindergarten: für Kinder ab 4 Jahren
- Grundschulen: für SchülerInnen bis 13 Jahre
- LehrerInnen, AdministratorInnen, SchülerInnen und Eltern

#### Maßnahmen / Durchführung

Auf Grundlage der sozialen Kognitionstheorie (Bandura, 1977), dem „Health-Belief“ Modell (Janz & Becker, 1984) und der Theorie des Problemverhaltens (Jessor, 1987) wurden sozial-kognitiv-basierte Lehr- und Lernaktivitäten zur Förderung der sozialen Unterstützung und einer positiven Verstärkung entwickelt. Theoriebasiert wurden Maßnahmen zur Förderung der sozialen und kognitiven Fähigkeiten, der Empathie gegenüber Bullyingopfern, der Kooperations- und Konfliktlösungsfähigkeit, der Selbstbehauptung, etc. entwickelt.

Das Friendly Schools & Families Programm wurde gemäß der strengen Kriterien der „evidence based practice“ entwickelt. Etwa 6000 SchülerInnen, deren Eltern und LehrerInnen wurden sechs Jahre lang untersucht.

Das Programm „Friendly schools“ setzt sich aus Maßnahmen auf der Schulebene und Klassenebene zusammen.

Das Programm für die gesamte Schule ist in fünf Etappen eingeteilt:

- **Stufe 1 – Vorbereitung:** Zusammenstellen eines Teams
- **Stufe 2 – Überprüfung:** Prioritäten festlegen und Veränderungen initiieren

- **Stufe 3 – Planung:** Entwicklung der Strategie und praktische Umsetzung
- **Stufe 4 – Implementierung:** Ethische Grundhaltung und Milieu
- **Stufe 5 – Reflexion:** Aufrechterhaltung der ethischen Grundhaltung)

Das Programm auf Klassenebene, das für fünf Altersgruppen entwickelt wurde, zielt darauf ab, soziale Kompetenzen der SchülerInnen zu erhöhen und Bullying zu vermindern. Schwerpunkte dabei sind die Arbeit an der (1) Belastbarkeit, (2) positiver Kommunikation, (3) Selbstmanagement und (4) soziale Verantwortlichkeit.

## **Materialien / Training / Kosten**

### Materialien für die gesamte Schule

Als Werkzeug zur Implementierung werden auf der CD-ROM „**Tool kits**“ angeboten:

- Aktions-Journal: z. B. Zielsetzung, Zerlegung in Teilziele, Erfolgskontrolle
- Abschätzung der Teamleistung: z. B.: Teamwork, Ressourcen, Kommunikation
- Power Point Präsentation: z. B.: Überblick über das Training – für das gesamte Schulpersonal
- Hintergrundinformationen über Bullying: z. B.: Definition, Arten, Prävalenz
- Prinzipien für einen Erfolg: z. B.: Rückblick auf Verlauf, Verbesserungsmöglichkeiten

Sechs Handbücher bieten Strategien und Aktivitäten an. Fallbeispiele und Materialien sind inkludiert. Die Handbücher gibt es zu den Themen: (1) Entwicklung der Strategie für die gesamte Schule, (2) Schulethos und Grundhaltung in der Schule, (3) Arbeit mit und Unterstützung für in Bullying involvierte SchülerInnen, (4) Arbeit auf Klassenebene, (5) Arbeit mit der Familie, (6) Gestaltung einer positiven Umgebung in der Schule.

### Materialien für die Klassenarbeit

Das Klassenpaket beinhaltet fünf Handbücher mit Informationen und Strategien für den Unterricht zur Förderung sozialer Kompetenz und der Reduktion von Bullying. Die altersgemäß aufbauenden und in Einheiten gegliederten Handbücher umfassen folgende Bereiche: In der ersten Einheit eines jeden Handbuchs soll ein gemeinsames Verständnis von Bullying erzielt werden. Die zweite und dritte Einheit liefert eine Vielzahl von Aktivitäten zur Förderung sozialer Fertigkeiten, Kooperationsfähigkeit und der persönlichen Entwicklung der SchülerInnen. Als Themen werden pro-soziale Verhaltensweisen, aufmerksames Zuhören im Unterricht, Handlungsmöglichkeiten, wenn Bullying-Vorfälle beobachtet werden, Förderung von Selbstwertgefühl, positives Denken sowie Werte vermittelt.

Ein Elternleitfaden bietet Tipps für Eltern im Umgang mit Bullying an.

Weiters sind Friendly Schools & Families Poster erhältlich (11 verschiedene Poster, A3, färbig), welche die Lehr- und Lernaktivitäten und die Inhalte fördern sollen.

## **Nachprüfbare Erfolgskriterien / Evaluationsergebnisse**

Die aufwändigen Evaluationsstudien (mit etwa 6000 SchülerInnen) bescheinigte der zweijährigen Intervention auf Klassen- und Schulebene positive Wirkungen. Die Intervention zeigte sich effektiv bei der Reduzierung von Bullying-Verhalten. Weiters fühlten sich die SchülerInnen sicherer und glücklicher in der Schule und konnten ihre sozialen Fertigkeiten verbessern.

### **Empfehlungen / Einschränkungen**

Der Mehrebenenansatz des Friendly-Schools-and-Families Programms, der eine „whole-school-policy“, Maßnahmen auf Klassenebene und Maßnahmen auf Elternebene beinhaltet, bietet zielgruppenspezifische Maßnahmen im Umgang mit Bullying an und ist Basis für ein gemeinsames Vorgehen. Durch jahrelange empirische Forschung konnte die Wirksamkeit des Programms bestätigt werden.

Erfolgsprinzipien zur Reduktion von Bullying, die auf aktuellen Forschungsarbeiten sowie dem Austausch mit internationalen ExpertInnen beruhen und die als Grundlage für das Programm dienen, konnten durch die mehrmaligen Evaluationsstudien bestätigt werden. Transparenz und gute Orientierung werden durch die übersichtliche Darstellung des Programms auf der Website, durch das umfassende Angebot von Materialien – individuell für jede Gruppe aufbereitet und mittels ausführlicher Dokumentation erzielt.

Einschränkungen für den Einsatz in Österreichs Schulen ergeben sich durch die englischen Unterlagen. Sämtliche Unterlagen müssten für einen Einsatz in Österreich in die deutsche Sprache übersetzt werden. Hier sind Copyright Fragen zu klären. In jedem Fall müsste das Programm bei einem Einsatz in Österreich erneut evaluiert werden, um sicherzustellen, dass es auch in Österreich positive Wirkungen erzielt.

---

### **Quelle:**

[www.friendlyschools.com.au](http://www.friendlyschools.com.au)

### **Weitere Literatur & Evaluationen:**

- Cross, D., Hall, M., Hamilton, G. & Pintabona, Y., Erceg, E. (2004). Australia: The Friendly Schools Project. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools: How successful can intervention be?* Cambridge: University Press.
- Cross, D., Hall, M., Erceg, E., Pintabona, Y., Hamilton, G. & Roberts, C. (2003). The Friendly Schools Project: An empirically grounded school bullying prevention program. *Australian Journal of Guidance and Counselling*. 13(1), 36-46.
- Cross, D. Shaw, T. Pearce, N. Erceg, E. & Waters, S. (in press). *School-based intervention research to reduce bullying in Australia 1999-2006: What works, what doesn't and what's promising?* Key note paper. PrevNet Conference Proceedings, Canada,.
- Cross, D., Hall, M., Shaw, T., Pintabona, Y., Erceg, E., Hamilton, G., Roberts, C., Waters, S., & Lester, L. (in submission). Three year results of the Friendly Schools whole-school intervention on children's bullying behaviour. *Journal of School Psychology*.

Cross, D. et al. (o. J.). Completed Research. Verfügbar unter  
<http://chpru.ecu.edu.au/research/completed/bullying-intervention.php>

## **Don't suffer in silence**

**AutorInnen:** Department for children, schools and families; koordiniert von Professor Peter K. Smith, University of London, Department of Psychology, Goldsmiths College

**Land:** Großbritannien / Nationales Programm in England

**Jahr:** 1990

**Durchführung:** 16 Grundschulen, 7 weiterführende Schulen (gesamt 7000 SchülerInnen); 5000 Schulen in England forderten die zweite Ausgabe des Anti-Bullying Konzeptes „Don't suffer in silence“ an.

**Link:** <http://www.dfes.gov.uk/bullying/>

### **Kurzbeschreibung des Programms**

#### **Zieldefinition**

Die Reduktion von Bullying im Rahmen eines ganzheitlichen Schulkonzeptes.

#### **Zielgruppe**

- Vorschule
- Grundschule
- Höhere Schule

#### **Maßnahmen / Durchführung**

„Don't suffer in silence“ stellt ein ganzheitliches Konzept dar, welches die gesamte Schule und auch die Familien (d. h. Schulleitung, LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern, etc.) miteinbezieht. Methoden zur Identifizierung von Bullying (Interviews, Fragebögen, Pläne des Schulgeländes um risikoreiche Orte festzustellen), Anti-Bullying-Strategien sowie der Umgang mit Opfern und Tätern werden erläutert. Im Programm wird auf eine Vielzahl von Bullying-Formen eingegangen: direktes – indirektes Bullying, rassistisches, sexistisches, homophobes Bullying und auch Cyberbullying.

- Maßnahmen auf Schulebene:  
klare Richtlinien für den Umgang mit dem Verhalten der SchülerInnen während der Pausen und Essenszeiten; Einsatz einer „bully box“ um Vorfälle zu berichten; Schulhofpatrouille zur verstärkten Pausenaufsicht, Sprechstunden von verantwortlichen LehrerInnen, Durchführen von Gemeinschaftsprojekten
- Maßnahmen auf Klassenebene:  
Einbauen der Bullying Thematik in den Unterricht; Selbstbehauptungstrainings
- Individuelle Maßnahmen:  
Kernstrategien zur Prävention oder Reduktion von Bullying wie z.B.: Aufbau eines Freundeskreises für gefährdete SchülerInnen; Mediation durch Erwachsene; Konsequenzen für Täter; Schutz von Opfern

Die Implementierung des Programms teilt sich in vier Phasen:

- **Phase 1:** Bewusstseins-schaffung & Erstellen eines ersten Konzeptes - u. a. Definition von Bullying, Ziele der Intervention, Interventionstechniken und Handlungsanweisung für Ernstfälle
- **Phase 2:** Verwirklichung - u. a. klare Führung durch die Schulleitung, früher Einbezug der Eltern
- **Phase 3:** Überwachung - u.a. Festhalten von Zwischenfällen & der Reaktion seitens Lehrpersonal oder Schulleitung, Überwachung von Fortschritten & der Effektivität von Maßnahmen)
- **Phase 4:** Evaluation - mindestens ein Mal im Jahr, regelmäßiges Feedback an alle Beteiligten über aktuelle Entwicklungen

### **Materialien / Training / Kosten**

Das „Don't suffer in silence“ Pack kann von jeder Schule in Großbritannien gratis angefordert werden. Eine Fülle von Materialien (Leitfäden, Video, etc.) finden sich auch auf der umfangreichen Homepage und können frei downgeloadet werden. Ein 26-minütiges Video zur Illustration, Ratschläge für SchülerInnen, Eltern und Familien sowie Fallstudien sind ebenfalls inkludiert.

### **Nachprüfbare Erfolgskriterien / Evaluationsergebnisse**

23 Schulen, die am Projekt teilnahmen wurden mit 4 Kontrollschulen (1800 SchülerInnen) verglichen. Es wurden sowohl quantitative als auch qualitative Daten in allen Schulen von SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern erhoben. Innerhalb der zweijährigen Erhebung waren folgende Fragen zentral: (1) welche Maßnahmen wurden in den Schulen durchgeführt, (2) in welchen Bereichen hat die Schule Verbesserungen erzielt und (3) was sind die Gründe für unterschiedliche Ergebnisse in den einzelnen Schulen.

Die Befunde der Wirksamkeitsüberprüfung ergaben nach 4 Semestern folgende Ergebnisse:

- In den Grundschulen berichteten durchschnittlich 15% weniger SchülerInnen von Viktimisierungserlebnissen. In den weiterführenden Schulen konnte in 5 von 7 Schulen ein Rückgang in den Opferzahlen festgestellt werden.
- In den meisten Schulen zeigte sich ebenfalls eine Veränderung in positiver Richtung hinsichtlich der Täter. Vor allem in den weiterführenden Schulen gaben SchülerInnen verstärkt an, nicht mehr beim Bullying anderer mitzumachen.
- Die SchülerInnen berichteten weiters öfters den LehrerInnen von Bullying-Vorfällen
- An den Schulen mit den meisten Maßnahmen und konsequenter Umsetzung der Maßnahmen zeigten sich die nachhaltigsten und ausgeprägtesten Effekte. Ein wesentlicher Prädiktor erfolgreicher Anti-Bullying Maßnahmen stellt die Beteiligung des gesamten Schulpersonals dar.

### **Empfehlungen / Einschränkungen**

Das „Don't suffer in silence“ Programm ist ein sehr gutes Beispiel der Umsetzung einer nationalen Strategie zur Prävention von Bullying in Schulen. Die modulare Gestaltung ermöglicht es, dieses Programm an die spezifischen Erfordernisse der jeweiligen Schule

anzupassen. Die Ergebnisse der umfassenden und breiten Evaluation belegen die Wirksamkeit dieses Projekts und zeigen, dass vor allem durch kontinuierliche und konsequente Umsetzung der Maßnahmen nachhaltige Erfolge erzielt werden können.

Viele Unterlagen stehen auf der Homepage gratis zum Download zur Verfügung und könnten auch von österreichischen Schulen genutzt werden. Einschränkungen für den Einsatz in Österreichs Schulen ergeben sich jedoch durch die englischen Unterlagen. Für einen breiten Einsatz in Österreich müssten sämtliche Unterlagen in die deutsche Sprache übersetzt werden. Hier sind copyright Fragen zu klären. In jedem Fall müsste das Programm bei einem Einsatz in Österreich erneut evaluiert werden, um sicherzustellen, dass es auch in Österreich positive Wirkungen erzielt.

---

### **Quellen:**

Department for children, schools and families (2000). *Don't suffer in silence. - an anti-bullying pack for schools.*

Scheithauer, H.; Hayer, T. & Petermann, F. (2003). *Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte.* Göttingen. Hogrefe.

### **Evaluation (Auszug)**

Smith, P. K; Sharp, S.; Eslea, M. & Thompson, D. (2004). England: The Sheffield Project. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.). *Bullying in Schools. How successful can interventions be?* Cambridge: University Press.

Smith, P., Samara, M. (2003). Evaluation of the DfES Anti-Bullying Pack. Research Brief XO6-03.

## Literaturverzeichnis

- Aspalter, N. & Spiel, C. (1999). *Gewalt unter Kindern - Konstanz von Täter-Opfer-Verhalten und Zusammenhang mit Stressbewältigung*. Poster auf der 4. Tagung der Österreichischen Gesellschaft für Psychologie. Graz.
- Atria, M., Reimann, R. & Spiel, C. (2006). Qualitätssicherung durch Evaluation. Die Bedeutung von Zielexplication und evaluativer Haltung. In C. Steinebach (Hrsg.), *Handbuch Psychologische Beratung* (S. 574-586). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Atria, M. & Spiel, C. (2003). The Austrian situation: Many initiatives against violence, few evaluations. In P. K. Smith (Ed.), *Violence in schools: The response in Europe* (pp. 83-99). London: RoutledgeFalmer.
- Atria, M., Spiel, C. & Krilyszyn, V. (2000, November). *Aggressives Verhalten an berufsbildenden mittleren Schulen*. Vortrag und Präsentation im Rahmen des 5. Workshops "Aggression", Hannover.
- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2005). Bullying und Viktimisierung: Jede Klasse ist anders. In A. Ittel & M. v. Salisch (Hrsg.), *Lästern, Lügen, Leiden: Aggression bei Kindern und Jugendlichen* (S. 189-203). Stuttgart: Kohlhammer.
- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2006). Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation - Beispiele aus dem Anwendungsfeld „Gewalt in der Schule“. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung* (S. 233-249). Reinbek: Rororo Sachbuch.
- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2007). Viennese Social Competence (ViSC) Training for Pupils: Program and Evaluation. In J. E. Zins, M. J. Elias & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, Victimization, and Peer Harassment: A Handbook of Prevention and Intervention* (pp. 179-197). New York: Haworth Press.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1983). Psychological mechanisms of aggression. In R. G. Green & E. I. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical views* (Vol. 1, pp. 1-40). New York: Academic Press.
- Berkowitz, L. (1965). Some aspects of observed aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12, S. 359-369.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukianinen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Böttger, A. (1997). Panikmache oder bittere Wahrheit? Überlegungen und Forschungsergebnisse zum Thema Gewalt in Schulen. *Empirische Pädagogik*, 11(2), 181-194.



- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (Vol. 3). Berlin: Springer.
- Boulton, M. J. & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 315-329.
- Breitsprecher, R., Terrell, P., Calderwood-Schnorr, V. & Morris, W. V. A. (Hrsg.). (1988). *Pons Globalwörterbuch Englisch-Deutsch*. Stuttgart: Klett.
- Bründel, H. (1994). Gewalt in unseren Schulen - Gewalt in unserer Gesellschaft. Eine Stellungnahme der Schulpsychologie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 41(3), 232-237.
- Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. New York: Basic Books.
- Cousins, J. B. & Earl, L. M. (1992). The case for participatory evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 397-418.
- Craig, W. & Harel, Y. (2004). Bullying, Physical Fighting and Victimization. In C. Currie et al. (Eds.), *Young People's Health in Context: Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study, International Report from the 2001/2002 Survey* (pp. 133-144). Genf: WHO.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- DeGEval (Dt. Gesellschaft für Evaluation) (Hrsg.). (2002). *Empfehlungen zur Anwendung der Standards für Evaluation im Handlungsfeld der Selbstevaluation*. Köln: Deutsche Gesellschaft für Evaluation.
- Dettenborn, H. (1993). Schutz, Gegenwehr, Ratsuche - Wie Schüler auf Aggression in der Schule reagieren. *Pädagogik und Schulalltag*, 48, 175-185.
- Dishion, T. J., McCord, J. & Poulin, F. (1999). When interventions harm. *American Psychologist*, 54(9), 755-764.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 77-125). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 201-218). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's playgroups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Durlak, J. A. & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25(2), 115-152.
- Eder, F. (1998). *Schule und Demokratie. Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen* (1. Aufl.). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Feltes, T. (1978). *Jugendrecht im Konflikt zwischen Normen und Erziehung*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fetterman, D. M. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation Practice*, 15, 1-15.
- Fink, A. (1995). *Evaluation for Education & Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Flay, B., Biglan, A., Boruch, R., Castro, F., Gottfredson, D., Kellam, S., Mościcki, E., Schinke, S., Valentine, J. & Ji, P. (2005). Standards of Evidence: Criteria for Efficacy, Effectiveness and Dissemination. *Prevention Science*, 6(3), 151-175.
- Fuchs, M. (1999). Ausländische Schüler und Gewalt an Schulen. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K-J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen* (S. 119-136). Weinheim: Juventa.
- Funk, W. (1997). *Nürnberger Schüler-Studie 1994. Gewalt an Schulen*. Regensburg: Roderer.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1997). Aggressivität und soziale Stellung in der Klassengemeinschaft / Aggressiveness and social status in school classes. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 25(3), 139-150.
- Gollwitzer, M. (2005). Könnten Anti-Aggressions-Trainings in der Schule wirksamer sein, wenn sie weniger standardisiert wären? In A. Ittel & M. von Salisch (Eds.), *Lügen, Lästern, Leiden lassen: Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 276-291). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gollwitzer, M., Eisenbach, K., Atria, M. & Strohmeier, D. (2006). Evaluation of Aggression-Reducing Effects of the "Viennese Social Competence Training". *Swiss Journal of Psychology*, 65(2), 125-135.
- Hanewinkel, R. & Knaack, R. (1997). Mobbing: Eine Fragebogenstudie zum Ausmaß von Aggression und Gewalt an Schulen. *Empirische Pädagogik*, 11(3), 403-422.
- Henrich, C. C., Brown, J. L. & Aber, J. L. (1999). Evaluating the Effectiveness of School-Based Violence Prevention: Developmental Approaches. *Social Policy Report. Society for Research in Child Development*, 13(3), 1-20.

- Hodges, E. V. E. & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 677-685.
- Holtappels, H. G. & Meier, U. (1997). Schüलगewalt im sozialökologischen Kontext der Schule. *Empirische Pädagogik*, 11(2), 117-133.
- Hurrelmann, K. (1992). Aggression und Gewalt in der Schule - Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. *Pädagogisches Forum*, 5(2), 65-74.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, JCSEE (1994). *The Program Evaluation Standards* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (2<sup>nd</sup> ed.). San Francisco: Berett-Koehler Publishers.
- Knaack, R. & Hanewinkel, R. (1999). Das Anti-Mobbing-Programm nach Olweus. *Pädagogik*, 51(1), 13-16.
- Kochenderfer-Ladd, B. & Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72, 134-151.
- Korn, S., Kulis, M. & Schäfer, M. (2002). *Zur Stabilität der Bullyingrollen in der weiterführenden Schule*. Vortrag auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs), Berlin.
- Krumm, V. (1997). Gewalt in der Schule. *Empirische Pädagogik*, 11(2), 111-115.
- Krumm, V., Lamberger-Baumann, B. & Haider, G. (1997). Gewalt in der Schule - auch von Lehrern. *Empirische Pädagogik*, 11(2), 257-274.
- Krumm, V. & Weiß, S. (2000). Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. *Psychosozial*, 79(1), 57-74.
- Landeskriminalamt Niedersachsen (1996). *Bericht über den Umfang und die Entwicklung der Jugendkriminalität und Jugendgefährdung im Land Niedersachsen 1995*. Hannover: Landeskriminalamt Niedersachsen.
- Langer, Inghard (1994). *Überlebenskampf im Klassenzimmer*. Freiburg i. Br.: Herder-Spektrum.
- Lösel, F. (1995). Entwicklung und Ursachen der Gewalt in unserer Gesellschaft. *Gruppendynamik*, 26, 5-22.
- Lösel, F. & Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84-109.
- Lösel, F., Averbek, M. & Bliesener, T. (1997). Gewalt zwischen Schülern der Sekundarstufe: Eine Untersuchung zur Prävalenz und Beziehung zu

- allgemeiner Aggressivität und Delinquenz. *Empirische Pädagogik*, 11(3), 327-349.
- Mansel, J. & Hurrelmann, K. (1994). *Alltagsstress bei Jugendlichen. Eine Untersuchung über Lebenschancen, Lebensrisiken und psychosoziale Befindlichkeiten im Statusübergang*. Juventa: Weinheim.
- Mittag, W. (2003). *Qualitätssicherung und Evaluation*. In M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung – Diagnostik und Prävention* (S. 121-137). Göttingen: Hogrefe.
- Mittag, W. & Hager, W. (2000). Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen: Standards und Kriterien* (S. 102-128). Bern: Huber.
- Mohr, A. (1999). *Peer-Victimisierung in der Schule und ihre Bedeutung für die seelische Gesundheit von Jugendlichen*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Monks, C. P., Smith, P. K. & Swettenham, J. (2003). Aggressors, Victims, and Defenders in Preschool: Peer, Self-, and Teacher Reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(4), 453-469.
- Moosbrugger, H. & Schweizer, K. (2002). Evaluationsforschung in der Psychologie. *Zeitschrift für Evaluation*, 1, 19-37.
- Mummendey, A., Bornewasser, M., Löschper, G. & Linneweber, V. (1982). Aggressiv sind immer die anderen. Plädoyer für eine sozialpsychologische Perspektive in der Aggressionsforschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 13(3), 177-193.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington, DC: Hemisphere Press (Wiley).
- Olweus, D. (1985). 80.000 Pupils Involved in Bullying. *Norsk Skoleblad*, 2, 18-23.
- Olweus, D. (1989). *The Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen, Norway: Mimeograph.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying in school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1995). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können*. Bern: Hans Huber.

- Olweus, D. (1996). *Gewalt in der Schule*. Bern: Hans Huber.
- Olweus, D. (2002). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können* (3., korrigierte Auflage). Bern: Hans Huber.
- O'Moore, M. A. & Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 10(3), 426-441.
- Oswald, H. (1999). Steigt die Gewalt unter Jugendlichen? In M. Schäfer & D. Frey (Hrsg.), *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen* (S. 43-51). Göttingen: Hogrefe.
- Otten, S. (2002). Psychologische Aggressionstheorien: Der interaktionistische Ansatz und seine Implikationen für die Praxis. *Polizei & Wissenschaft*, 1, 3-12.
- Patton, M. Q. (1996). *Utilization-Focused Evaluation* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-Focused Evaluation: The New Century Text* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pepler, D. (2006). Bullying Interventions: A binocular perspective. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 15(1), 16-20.
- Perry, D. G., Kusel, S. J. & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24(6), 807-814.
- Pervin, K. & Turner, A. (1994). An investigation into staff and pupils' Knowledge, attitudes and beliefs about bullying in an inner-city school. *Pastoral Care in Education*, 12(3), 16-22.
- Petermann, F. & Petermann, U. (1993). *Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (EAS)* (4., überarbeitete und neunormierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Preiser, S. & Wagner, U. (2003). Gewaltprävention und Gewaltverminderung. Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme. *Report Psychologie*, 28(11/12), 660-666.
- Riffert, F. & Paschon, A. (1998). Psychische Gesundheitsprophylaxe: Beispiele zu den Bereichen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Aggression, Angst, soziale Integration. *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 1, 23-39.
- Robier, Ch. & Spiel, C. (1998). Aggressionsbekämpfung in Hauptschulen: Zum Einfluß von Angst und Gewalt im Fernsehen. In J. Glück, O. Vitouch, M. Jirasko & B. Rollett (Hrsg.). *Perspektiven psychologischer Forschung in Österreich* (Bd. 2, S. 227-230). Wien: WUV.
- Roland, E. (1993). Bullying. A developing tradition of research and management. In D. P. Tattum (Ed.), *Understanding and Managing Bullying*. Oxford: Heinemann Educational.

- Roland, E. (2000). Bullying in school: Three national innovations in Norwegian schools in 15 years. *Aggressive Behavior*, 26, 135-143.
- Roland, E. & Vaaland, G. S. (2006). *Zero, SAFs program mot mobbing*. Lærerveiledning fra Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Rossi, P. H., Freeman, H. E. & Lipsey, M. W. (1999). *Evaluation - a systematic approach* (6<sup>th</sup> ed.), Newbury Park: Sage.
- Rostampour, P. & Schubarth, W. (1997). Gewaltphänomene und Gewaltakteure. Befunde aus einer Schülerbefragung in Sachsen. *Empirische Pädagogik*, 11(2), 135-150.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312.
- Schäfer, M. (1996). Aggression unter Schüler. Eine Bestandsaufnahme über das Schikanieren in der Schule am Beispiel der 6. und 8. Klassenstufe. *Report Psychologie*, 21(9), 700-711.
- Schäfer, M. & Albrecht, A. (2004). „Wie du mir, so ich dir?“ Prävalenz und Stabilität von Bullying in Grundschulklassen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 136 – 150.
- Schäfer, M. & Korn, S. (2004). Bullying als Gruppenphänomen: Eine Adaption des "Participant Role" - Ansatzes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36(1), 19-29.
- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D. & Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 323-335.
- Schuster, B. (1997). Außenseiter in der Schule: Prävalenz von Viktimisierung und Zusammenhang mit sozialem Status. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 28(4), 251-264.
- Schwind, H.-D., Roitsch, K., Ahlborn, W. & Gielen, B. (1995): *Gewalt in der Schule: am Beispiel von Bochum*. Mainzer Schriften zur Situation von Kriminalitätsoffern, Band 10. Mainz: Weißer Ring.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (Vol. 4<sup>th</sup> ed.). London: Sage.
- Selg, H., Mees, U. & Berg, D. (1988). *Psychologie der Aggressivität*. Göttingen: Hogrefe.
- Shapiro, J. P. (1988). Participatory evaluation: Toward a transformation of assessment for women's studies programs and projects: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10, 191-199.

- Singer, M. & Spiel, C. (1998). Erprobung eines Anti-Aggressionsprogramm an österreichischen Schulen - Erste Ergebnisse. In J. Glück, O. Vitouch, M. Jirasko & B. Rollett (Hrsg.). *Perspektiven psychologischer Forschung in Österreich* (Bd. 2, S. 223-226). Wien: WUV.
- Smith, P. K. (2003). *Violence in Schools: The Response in Europe*. New York: RoutledgeFalmer.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (Eds.). (1999). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Smith, P. K., Pepler, D. & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools. How successful can interventions be?* Cambridge: University Press.
- Spiel, C. (2000). Gewalt in der Schule: Täter - Opfer, Prävention - Intervention. In E. Tatzler, S. Pflanzler & K. Krisch (Eds.), *Schlimm verletzt. Schwierige Kinder und Jugendliche in Theorie und Praxis* (pp. 41-53). Wien: Krammer.
- Spiel, C. (2001). Program evaluation. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Volume 18 (pp. 12169-12173). Oxford: Elsevier Science.
- Spiel, C. (2005). Program evaluation. In C. B. Fischer, R. M. Lerner (Eds.), *Applied Developmental Science: An Encyclopedia of Research, Policies, and Programs* (pp. 879-883). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stockmann, R. (2004). Evaluation in Deutschland. In R. Stockmann (Hrsg.), *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder* (S. 13-43). Opladen: Leske&Budrich.
- Strohmeier, D. (2001). *Multikulturelle Freundschaften oder soziale Ausgrenzung?* Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Graz.
- Strohmeier, D. & Spiel, C. (2003, September). *Multikulturelle Problemklassen? Bullying, Ablehnung und Freundschaften. Eine Analyse auf Klassenebene*. Poster präsentiert auf der 9. Fachtagung Pädagogische Psychologie, Bielefeld.
- Strohmeier, D., Atria, M. & Spiel, C. (2005). Gewalt und Aggression in der Schule. *Erziehung und Unterricht*, 5-6, 542-547.
- Tikkanen, T. & Junge, A. (2004). *Realisering av en visjon om et mobbefritt oppvekstmiljø for barn og unge. Sluttrapport til evaluering av Manifest mot mobbing 2002-2004*. Rapport RF – 2004/223. Stavanger: Rogalandforskning.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.
- Verbeek, D. & Petermann, F. (1999). Gewaltprävention in der Schule: Ein Überblick. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 7(3), 133-146.

- Vitaro, F. & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression: A developmental perspective. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental Origins of Aggression* (pp. 178-201). New York: The Guilford Press.
- Wagner, U., Christ, O. & Van Dick, R. (2002). Die empirische Evaluation von Präventionsprogrammen gegen Fremdenfeindlichkeit. *Journal für Konflikt- und Gewaltforschung*, 4, 101-117.
- Wenzke, G. (1997). Gewalt und Fremdenfeindlichkeit an den Schulen - Ein Querschnittsvergleich über fünf Untersuchungsorte. *Empirische Pädagogik*, 11(2), 151-166.
- Werner, N., Bigbee, M. & Crick, N. (1999). Aggression und Viktimisierung in Schulen: "Chancengleichheit" für aggressive Mädchen. In M. Schäfer & D. Frey (Eds.), *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen* (pp. 153-177). Göttingen: Hogrefe.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Wimmer, J. (1986). Disziplin in der Schule. *Lehrer und Gesellschaft*, 48(6), 18-19.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (1998). *Lehrbuch Evaluation*. Bern: Huber.