

## 12 WiSK-Programm – Förderung von sozialen und interkulturellen Kompetenzen in der Schule

*Dagmar Strohmeier und Christiane Spiel*

Internationale Vergleichsstudien zeigen, dass Österreich seit einigen Jahren hohe Prävalenzraten sowohl bei den Opfern als auch bei den Tätern von Mobbing in der Schule aufweist. Seit 2007 ist es in Österreich ein Ziel, Gewalt und Mobbing zu reduzieren und soziale und interkulturelle Kompetenzen bei einer großen Gruppe von Personen in Bildungseinrichtungen zu fördern. Diese umfassende Perspektive führte zu der Entwicklung der nationalen Strategie »Gemeinsam gegen Gewalt« (Spiel & Strohmeier, 2011; 2012), die auch evaluiert wurde (Spiel, Wagner & Strohmeier, 2012). Im Rahmen der Umsetzung der nationalen Strategie wurde das WiSK-Programm (Wiener Sozialkompetenz-Programm zur Förderung von sozialer und interkultureller Kompetenz in der Schule) weiterentwickelt, großflächig implementiert und evaluiert (Strohmeier, Hofmann, Schiller, Stefanek & Spiel, 2012; Strohmeier, Schiller, Stefanek, Hofmann & Spiel, 2012).

Ziel des Beitrags ist es, nach einer kurzen Einführung in die Themenbereiche Soziale und interkulturelle Kompetenzen und Mobbing in der Schule, die in Österreich entwickelte nationale Strategie »Gemeinsam gegen Gewalt« sowie das WiSK-Programm überblicksartig darzustellen.

### 12.1 Soziale und interkulturelle Kompetenzen

Sozial kompetentes Verhalten beschreibt die Fähigkeit einer Person, ihre Ziele zu erreichen und dabei gleichzeitig positive Beziehungen mit anderen aufrechtzuerhalten (Rubin & Rose-Krasnor, 1992). Soziale Kompetenzen sind transaktionale und kontextabhängige Kompetenzen, weil sie sich in bestimmten sozialen und relationalen Kontexten manifestieren. Gemäß der Sozialen Informationsverarbeitungstheorie (Crick & Dodge, 1994) basiert sozial kompetentes Verhalten auf sechs fundamentalen sozial-kognitiven Prozessen, die für die Ausführung sozial kompetenten Verhaltens entscheidend sind:

1. Wahrnehmung einer sozialen Situation,
2. Interpretation der sozialen Situation,
3. Definition eigener Ziele,
4. Generierung von Verhaltensalternativen,

## 12 WiSK-Programm

---

5. Handlungsauswahl,
6. Ausführung des Verhaltens.

Bedeutsam ist, dass diese Schritte nicht immer bewusst ablaufen müssen, einander wechselseitig beeinflussen und zusätzlich von einer »Datenbasis« determiniert werden. Das heißt, alle im Gedächtnis repräsentierten subjektiven Erfahrungen (z. B. Lernerfahrungen), Normen, Werte, subjektiven Konzepte von Fähigkeiten und Schwächen sowie sozialen Stereotype und Vorurteile wirken in Form dieser Datenbasis zusätzlich auf die Informationsverarbeitung ein.

Interkulturelle Kompetenzen sind ein Spezialfall von sozialen Kompetenzen, wobei der reflektierte Umgang mit vielfältigen Gruppenzugehörigkeiten (wie z. B. Kultur, Religion, Herkunftsland) und die damit verbundenen sozialen Stereotype und Vorurteile eine definierende Rolle einnehmen. Die in der »Datenbasis« vorhandenen sozialen Stereotype und Vorurteile haben einen potentiellen Einfluss auf die sechs sozial-kognitiven Prozesse, die in der Sozialen Informationsverarbeitungstheorie (Crick & Dodge, 1994) identifiziert wurden. Interkulturelle Kompetenzen verbinden entwicklungs- und sozialpsychologische Forschungsparadigmen (Killen, McGlothlin & Henning, 2008), weil es in Intergruppensituationen erforderlich ist, implizite und explizite Wahrnehmungsverzerrungen in die Soziale Informationsverarbeitung zu integrieren.

## 12.2 Mobbing in der Schule

Man spricht von Mobbing (englisch: Bullying) in der Schule, wenn ein Schüler über einen längeren Zeitraum absichtlich negativen, kränkenden oder verletzenden Handlungen von einem oder mehreren Schülern ausgesetzt ist und zwischen Opfer und Tätern ein Machtungleichgewicht der Kräfte besteht (Olweus, 1995). Das asymmetrische Kräfteverhältnis kann auf verschiedene Weise zustande kommen. Das Mobbingopfer kann tatsächlich physisch oder psychisch schwächer sein oder sich körperlich und geistig schwächer einschätzen als die Täterin. Das Machtungleichgewicht der Kräfte kann auch dadurch entstehen, dass ein Opfer von mehreren Tätern gequält wird. Eine gebräuchliche Differenzierung erfolgt nach der Form der Mobbinghandlung. Unterschieden werden direkte Mobbinghandlungen, wie zum Beispiel schlagen oder verbale Beleidigungen, und indirekte Mobbinghandlungen, wie zum Beispiel ausgrenzen oder ignorieren (Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008). Mit der steigenden Verbreitung von Computern mit Internetanschluss und Mobiltelefonen trat Mobbing mit neuen Medien (englisch: Cyberbullying) verstärkt in den Fokus empirischer Studien (siehe z. B. Slonje & Smith, 2008; Grading, Strohmeier & Spiel, 2009). Mobbing mit neuen Medien umfasst systematische, wiederholte negative Verhaltensweisen, die mit Hilfe neuer Medien (z. B. Computer, Mobiltelefon

etc.) durchgeführt werden mit dem Ziel einer Person zu schaden bzw. sie systematisch zu quälen.

### 12.2.1 Mechanismen der Mobbingentstehung

Die Mechanismen der Mobbingentstehung liegen gemäß dem ökologischen Modell (Bronfenbrenner, 1979) auf fünf Ebenen. Die erste Ebene stellt die Person dar. Jede Person ist jedoch in weitere Systeme eingebettet, die auf das Verhalten einwirken. Personen sind Teile verschiedener Mikrosysteme, wie zum Beispiel Familie, Gleichaltrige und Schule. Die nächste Ebene stellen die Mesosysteme dar, welche die Verbindungen einzelner Mikrosysteme abbilden, zum Beispiel das Zusammenwirken von Eltern und Schule. Das Exosystem beeinflusst eine Person indirekt, da hier die Beschaffenheit und die Struktur von Mikrosystemen abgebildet werden, zum Beispiel Schulorganisation, Schulformen, Arbeitsbedingungen und -zeiten der Eltern etc. Das Makrosystem stellt Werte, Normen, Gesetze auf der Ebene von Gemeinschaften und Gesellschaften dar. Aggressives Verhalten entsteht aus dem Zusammenwirken von Faktoren dieser fünf Ebenen. In der psychologischen Forschung wurden insbesondere Eigenschaften von Personen und Mikrosystemen untersucht. Diese werden nachfolgend beschrieben.

Auf der Ebene der einzelnen Schülerinnen und Schüler werden zwei Mechanismen unterschieden, die aggressivem Verhalten und Mobbing zugrunde liegen können: proaktive und reaktive Aggressivität (Dodge & Coie, 1987; Roland & Idsøe, 2001; Sutton, Smith & Swettenham, 1999; Vitaro & Brendgen, 2005).

Wird aggressives Verhalten aufgrund von proaktiver Aggressivität ausgeführt, handelt es sich um ein geplantes und absichtliches Verhalten. Dem Täter oder der Täterin geht es darum, ein bestimmtes Ziel zu erreichen. In diesem Fall sind die aggressiven Handlungen »Mittel zum Zweck«, d. h., aggressives Verhalten wird beispielsweise deshalb eingesetzt, um Macht über ein schwächeres Opfer zu erlangen oder um Ansehen und Anerkennung in einer bestimmten Peer-Gruppe zu erhalten. Charakteristisch ist, dass die Ausführung des aggressiven Verhaltens von positiven Gefühlen begleitet wird, d. h. die Täter finden das eigene Verhalten meist lustig und es macht ihnen Spaß, das Opfer leiden zu sehen. Typisch ist auch, dass die Täter meist ganz genau wissen, in welchen Situationen oder bei welchen Menschen sie mit aggressivem Verhalten Erfolg haben. Sehr häufig entwickeln sich nach einiger Zeit asymmetrische Interaktionsmuster, die bestimmte Mitschülerinnen in die Opferrolle drängen, woraus sich diese nur schwer befreien können. Bestehen solche Interaktionsmuster über einen längeren Zeitraum, handelt es sich um Mobbing. Proaktive Aggressivität stellt auf Ebene der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers den zugrunde liegenden Mechanismus von Mobbing dar (Sutton et al., 1999; Roland & Idsøe, 2001). Proaktiv motiviertes aggressives Verhalten ist gekennzeichnet durch fehlende Tateinsicht und entwickelt sich aufgrund sozialer Lernerfahrungen.

## 12 WiSK-Programm

---

Liegt aggressivem Verhalten reaktive Aggressivität zugrunde, handelt es sich um impulsives Verhalten, das aufgrund einer wahrgenommenen Provokation, Bedrohung oder Frustration ausgeführt wird. Aggressives Verhalten ist in diesem Fall als inadäquate »Reaktion« auf tatsächliche oder wahrgenommene Provokationen zu verstehen. Begleitet wird das Verhalten meist von starken negativen Gefühlen, wie zum Beispiel Ärger oder Wut. Reaktiv oder impulsiv aggressive Täterinnen weisen daher sowohl hinsichtlich ihrer Informationsverarbeitung als auch hinsichtlich ihrer Emotionsregulationsfähigkeit Defizite auf. Reaktiv aggressive Täterinnen unterstellen anderen Personen in uneindeutigen sozialen Situationen typischerweise feindliche Absichten. Diese verzerrten und feindseligen Interpretationen »rechtfertigen« das eigene aggressive Verhalten. Emotionsregulationsdefizite nehmen in der Regel mit dem Alter der Schüler und Schülerinnen ab.

In einem sozialen Kontext, in dem aggressives Verhalten nicht akzeptiert, nicht verstärkt und auch nicht »vorgezeigt« wird, kommt aggressives Verhalten seltener vor, als in einem Umfeld, das aggressivem Verhalten gegenüber gleichgültig ist. Zum sozialen Kontext in der Schule zählen Lehrerinnen und Lehrer, Gleichaltrigengruppen bzw. die ganze Schulklasse. Das Verhalten von einzelnen »Tätern« und »Opfern« ist in diese sozialen Kontexte eingebunden und wird auch von ihnen mitbestimmt. Je nachdem, wie sich Lehrerinnen und Lehrer, anwesende Gleichaltrige bzw. die ganze Klasse bei aggressiven Auseinandersetzungen verhalten und welche soziale Normen in einer Gruppe gelten, wird aggressives Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler gestoppt oder verstärkt. Hinsichtlich des Lehrerverhaltens konnte gezeigt werden, dass klare Schulregeln, deren Nichtbefolgung Konsequenzen hat, ein gutes Klassenmanagement, d. h. ein gut strukturierter Unterricht mit klaren Abläufen und Regeln, sowie das konsequente Eingreifen der Lehrer im Ernstfall die Auftretenswahrscheinlichkeit von aggressivem Verhalten und Mobbing reduzieren (Roland & Galloway, 2002). Aber auch das Verhalten der Gleichaltrigen beeinflusst die Auftretenswahrscheinlichkeit von aggressivem Verhalten und Mobbing. So konnte gezeigt werden, dass in 88 % aller Mobbingepisoden Gleichaltrige anwesend sind, aber nur in 19 % der Fälle eingreifen. Greifen Gleichaltrige ein, werden 57 % aller Mobbingepisoden sofort gestoppt (Hawkins, Pepler & Craig, 2001). Insgesamt konnte nachgewiesen werden, dass Gleichaltrige 54 % ihrer Zeit dafür verwenden, aggressives Verhalten durch Zuschauen passiv zu verstärken, 21 % ihrer Zeit mit aktiver Nachahmung des Täters verbringen und nur 25 % ihrer Zeit dafür nutzen, um einzugreifen oder das aggressive Verhalten zu stoppen (O'Connell, Pepler, & Craig, 1999). Studien, die das gesamte Schülerverhalten in einer Klasse untersuchten (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996; Sutton & Smith, 1999), konnten zeigen, dass nahezu alle Schüler bei aggressiven Auseinandersetzungen bzw. Mobbing eine bestimmte Rolle einnehmen. Bei zwölfjährigen Schülerinnen wurden insgesamt sechs Rollen identifiziert: Täter (8 %), Opfer (12 %), Verstärker der Täter (19 %), Assistenten der Täter (7 %), Helfer der Opfer (17 %) und Außenstehende (24 %). Nur 13 % der Schüler konnten keiner Rolle zugeteilt werden.

### 12.2.2 Mobbing in Österreich

Zu Gewalterfahrungen von Jugendlichen wurden in Österreich nur sehr wenige repräsentative Studien durchgeführt. Von der WHO werden im Rahmen der »Health Behaviour in School-aged Children«-Studie (HBSC; Gesundheit und Gesundheitsverhalten bei Kindern und Jugendlichen) alle drei Jahre repräsentative Daten zum Thema Mobbing in der Schule gesammelt (Craig & Harel, 2004; Currie u. a., 2004, 2008, 2012). Im Rahmen der PISA-Studie 2006 (Bergmüller & Wiesner, 2009) und 2009 (Strohmeier u. a., 2012) wurden in Österreich im Rahmen nationaler Schwerpunktprojekte Daten zu schulischen Gewalt- und Aggressionserfahrungen erhoben. In der PISA-Studie 2009 wurden die Gewalterfahrungen sehr breit erfasst, um ein umfassendes Bild zu erhalten. Die auf Selbsteinschätzungen beruhenden Ergebnisse zeigten, dass österreichische Jugendliche häufige Gewalterfahrungen aufweisen. Die Angaben für direkte Gewalterfahrungen fielen noch höher aus als in den letzten beiden HBSC-Studien der OECD. Zwölf Prozent der Mädchen und 29 % der Jungen gehören Risikogruppen höherer Gewalterfahrung an.

Mit der steigenden Verbreitung von Computern mit Internetanschluss und Mobiltelefonen trat Mobbing mit neuen Medien verstärkt in den Fokus empirischer Studien (siehe z. B. Slonje & Smith, 2008). In Österreich wurde eine Reihe von Studien zu Cyberbullying durchgeführt (Dooley, Gradinger, Strohmeier, Cross & Spiel, 2010; Gradinger, Strohmeier, Schiller, Stefanek & Spiel, 2012; Gradinger, Strohmeier, Spiel, 2009; 2010; 2012). Diese Studien zeigten übereinstimmend, dass Jugendliche in Österreich im internationalen Vergleich niedrigere Prävalenzraten von Mobbing mit neuen Medien aufweisen. Nahezu alle Jugendlichen, die Mobbing mit neuen Medien als Täter oder Opfer ausführen, sind – im Sinne einer Komorbidität – auch in traditionelles Mobbing verwickelt (Gradinger u. a., 2009; 2012).

Studien, die sich in Österreich mit Mobbing in multikulturellen Schulen beschäftigten, wurden in unterschiedlichen Schultypen (Volksschule, Hauptschule, berufsbildende mittlere Schule, allgemeinbildende höhere Schule), in unterschiedlichen Schulstufen (4.–11. Schulstufe) und unter Verwendung unterschiedlicher Erhebungsinstrumente und -methoden durchgeführt (siehe z. B. Strohmeier & Spiel, 2003; Strohmeier, Atria & Spiel, 2005; Strohmeier, Nestler & Spiel, 2006; Strohmeier, Spiel & Gradinger, 2008). Diese Studien fanden keine Zusammenhänge zwischen der Muttersprache eines Jugendlichen und dem Ausmaß der Mobbingserfahrungen. In Österreich ist auch die kulturelle Diversität von Schulklassen nicht mit Täter- und Opfererfahrungen korreliert (Stefanek, Strohmeier, Van de Schoot & Spiel, 2012).

## 12.3 Nationale Strategie »Gemeinsam gegen Gewalt«

Der Entwicklung der nationalen Strategie »Gemeinsam gegen Gewalt« (Spiel & Strohmeier, 2011; 2012) ging eine jahrelange Wissenschaftskommunikation voraus. Aufgrund einiger spektakulärer Ereignisse in Schulen und der im internationalen Vergleich sehr hohen Prävalenzraten von Mobbing in Österreich (siehe z. B. Craig & Harrel; Currie et al. 2012) wurde eine nationale Strategie zur Prävention von Gewalt an Schulen entwickelt (Spiel & Strohmeier, 2011). Anders als bisher sollte Gewaltprävention in Österreich systematisch und evidenzbasiert angelegt werden, da aufgrund der Erfahrungen aus anderen Ländern (z. B. Norwegen) anzunehmen war, dass nachhaltige Gewaltprävention nur dann gelingen kann.

Das langfristige Ziel der nationalen Strategie »Gemeinsam gegen Gewalt« ist durch eine langfristige und kontinuierliche Umsetzung von Maßnahmen Wissen, Einstellungen und Handlungskompetenzen bei einer großen Anzahl von Personen der verschiedenen Stakeholder-Gruppen zu erhöhen. Die nationale Strategie wurde in sieben Schritten entwickelt: (1) Es wurden die Bestandteile der zu diesem Zeitpunkt bereits vorhandenen nationalen Strategien aus anderen Ländern (z. B. Norwegen, Kanada, Finnland, Australien) analysiert. (2) Es wurden alle zu diesem Zeitpunkt vorhandenen evidenz-basierten Gewaltpräventionsprogramme recherchiert und gemäß bestimmter Kriterien dargestellt (siehe Strohmeier, Stefanek, Jakisic & Spiel, 2007). (3) Es wurden gemeinsam mit den Beamtinnen und Beamten des österreichischen Unterrichtsministeriums relevante Stakeholder-Gruppen identifiziert. (4) Mit 30 Vertreterinnen und Vertretern dieser Stakeholder-Gruppen wurden Telefoninterviews durchgeführt, z. B. mit der Schulpsychologie, Elternvertretung, Schülervertretung, Schulsozialarbeit, etc. (5) Es wurde ein vorläufiges Konzept des nationalen Strategieplans verfasst und mit drei internationalen Expertinnen und Experten (Erling Roland, Debra Pepler, Donna Cross), die selbst nationale Strategien entwickelten, diskutiert und optimiert. (6) Es wurden konkrete Maßnahmen je Stakeholder-Gruppe definiert und es wurde ein Zeitplan für die Implementierung aufgestellt. (7) Die nationale Strategie »Gemeinsam gegen Gewalt« wurde gemeinsam mit der Bundesministerin im Jahr 2007 öffentlich präsentiert.

Insgesamt besteht die nationale Strategie aus sechs Aktivitätsbereichen (1) Politisches Bekenntnis, (2) Öffentlichkeitsarbeit, (3) Vernetzung und Kooperation, (4) Wissenstransfer und Ausbildung, (5) Prävention und Intervention sowie (6) Evaluation und Forschung.

In jedem der sechs Aktivitätsbereiche wurde eine Fülle von Maßnahmen umgesetzt, die in Spiel, Wagner und Strohmeier (2012) zusammenfassend dargestellt sind.

## 12.4 Das WiSK-Programm

Hauptanliegen des WiSK-Programms ist es, soziale und interkulturelle Kompetenzen an Schulen zu fördern sowie aggressives Verhalten und Mobbing zu reduzieren. Ursprünglich war das WiSK-Programm als Soziales Kompetenztraining konzipiert, das von einer externen Trainerin oder einem externen Trainer in einzelnen Klassen 13 Wochen lang durchgeführt wurde (siehe Atria & Spiel, 2007). Evaluationsstudien zeigten jedoch, dass dieses Implementierungsmodell zwar kurzfristig, jedoch nicht nachhaltig erfolgreich ist (Gollwitzer u. a., 2006), weshalb es grundlegend verändert wurde (Strohmeier, Atria & Spiel, 2008). Das adaptierte WiSK-Programm wird seit dem Schuljahr 2008/09 im Rahmen der nationalen Strategie »Gemeinsam gegen Gewalt« in österreichischen Schulen eingesetzt.

### 12.4.1 Implementierungsmodell

Zur Umsetzung des WiSK-Programms wurde ein kaskadiertes Implementierungsmodell entwickelt: Wissenschaftlerinnen trainieren WiSK-Begleiter, WiSK-Begleiter trainieren Lehrkräfte, Lehrkräfte trainieren Schülerinnen. Um eine hohe Qualität der Implementierung sicherzustellen, wurde eine große Fülle von Materialien ausgearbeitet, z. B. Ablaufpläne und Powerpoint-Folien für schulinterne Fortbildungen, Gesprächsleitfäden für Lehrerinnen, Schulposter, Elternbriefe, Ablaufpläne, Arbeits- und Merkblätter für sämtliche Einheiten des Klassenprojekts, Materialien zur Selbstevaluation, etc.

Folgende Personen sind für die Implementierung zentral: (1) eine zertifizierte WiSK-Begleiterin, (2) die Schulleitung, (3) das WiSK-Schulteam, sowie (4) die WiSK-Klassenlehrerinnen. Die WiSK-Begleiterin ist eine besonders qualifizierte Person (z. B. Psychologin, Mitarbeiterin einer pädagogischen Hochschule, Trainerin im Schulsektor), die an der Universität Wien einen einjährigen WiSK-Lehrgang besucht hat und die Herausforderungen bei der Implementierung an Schulen zu meistern in der Lage ist (Spitzbart, Schubhart & Sampathkumar, 2013). Das WiSK-Schulteam setzt sich aus drei bis fünf Lehrern zusammen, die freiwillig die Verantwortung für die Ausarbeitung von konkreten Maßnahmen auf Schulebene übernehmen. Die WiSK-Klassenlehrer sind verantwortlich für die Umsetzung des WiSK-Klassenprojekts in ihrer Klasse.

### 12.4.2 Maßnahmen

Im WiSK-Programm wird der in internationalen Gewaltpräventionsprogrammen bewährte Mehr-Ebenen-Ansatz eingesetzt (siehe z. B. Olweus, 1995; Strohmeier & Noam, 2012). Dieser sieht Maßnahmen vor, die auf den drei Ebenen (Schule – Klasse – einzelne Schülerinnen) ansetzen und gleichzeitig die Beteiligung vieler Personengruppen ermöglichen (vgl. auch Strohmeier, Atria & Spiel, 2008).

## 12 WiSK-Programm

---

### Schulebene

Die Maßnahmen auf Schulebene beziehen die Schulleitung, alle Lehrerinnen der Schule, die Eltern sowie den WiSK-Begleiter mit ein. Diese Maßnahmen bestehen aus:

1. der Bildung eines Schulteams (bestehend aus Lehrern, ggf. der Schulleitung, optionalerweise aus sonstigen Expertinnen, die an der Schule tätig sind, wie z. B. Schulärztinnen, Psychologinnen, Sozialarbeiterinnen und ggf. Elternvertreterinnen),
2. der Organisation und Abhaltung von ein bis drei pädagogischen Konferenzen zum WiSK-Programm sowie von schulinternen Fortbildungen im Ausmaß von zehn Einheiten.

Während dieser schulinternen Fortbildungen, die von der WiSK-Begleiterin durchgeführt wird, werden Forschungsergebnisse zum Thema Gewalt an Schulen präsentiert, ein gemeinsames Begriffsverständnis mit den Lehrern erarbeitet, Modelle der Gesprächsführung zur Intervention im Anlassfall besprochen sowie Maßnahmen auf der Schulebene für ein Schuljahr festgelegt. Elterninformationsveranstaltungen im Themenfeld »Prävention von Gewalt in der Schule« stellen eine wichtige Maßnahme auf Schulebene dar.

### Klassenebene

Die Maßnahmen auf Klassenebene beziehen alle interessierten Lehrerinnen (jedenfalls die WiSK-Klassenlehrerinnen), die Schülerinnen der WiSK-Klassen und die WiSK-Begleiterinnen mit ein. Diese Maßnahmen bestehen aus:

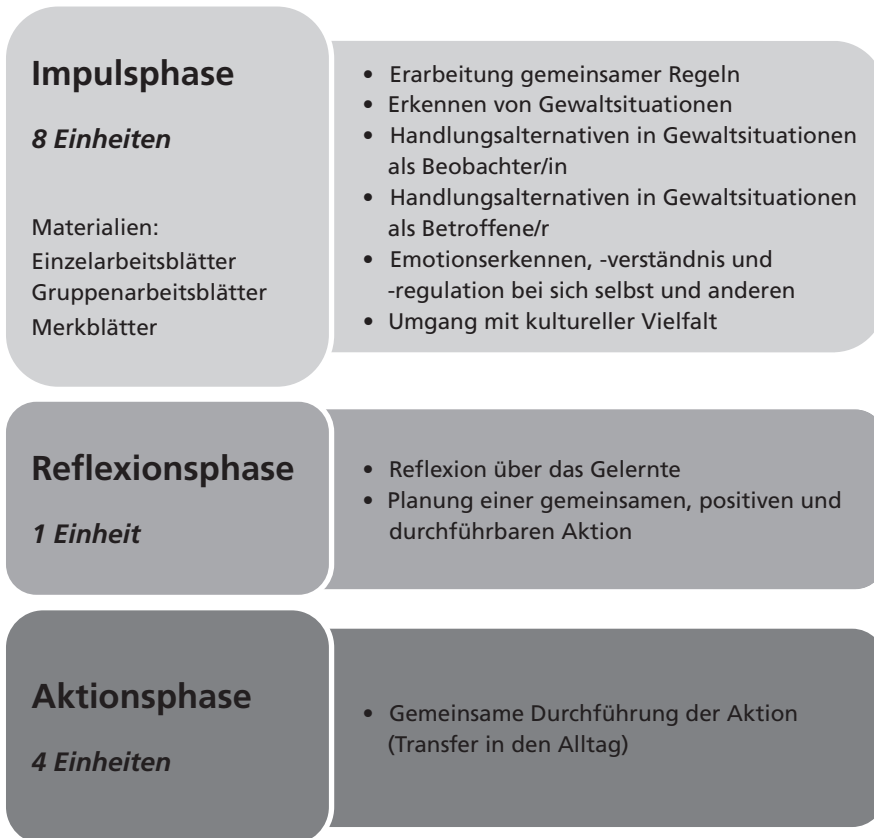
1. einer vertiefenden schulinternen Fortbildung zum WiSK-Klassenprojekt,
2. der Durchführung des WiSK-Klassenprojekts in einer oder mehreren Klassen durch die Klassenlehrer.

Während der vertiefenden schulinternen Fortbildung werden die Lehrer mit den Materialien des WiSK-Klassenprojekts vertraut gemacht. Es werden sämtliche Einheiten inklusive aller Merk- und Arbeitsblätter besprochen. Ein besonderer Schwerpunkt liegt in der Erarbeitung geeigneter didaktischer Methoden (v. a. offenes Lernen, Theaterpädagogik, kooperative Lerngruppen etc.) zur Umsetzung des WiSK-Klassenprojekts. Die Bedeutsamkeit der Wahl von geeigneten didaktischen Methoden ergibt sich vor allem aufgrund der Ergebnisse der Intergruppenforschung, wonach positives Intergruppenverhalten (z. B. interkulturelle Freundschaften) dann entsteht wenn bestimmte »Kontaktbedingungen« erfüllt sind (Allport, 1954; Stefanek, Strohmeier & van de Schoot, 2014). In multikulturellen Klassen lassen sich gemeinsame Ziele, gleicher Status, Kooperation, persönlicher Austausch am besten mit Hilfe von didaktischen Methoden herstellen, beispielsweise durch theoretisch begründbare Gruppen- und Aufga-



benverteilungen. Der interkulturelle Aspekt des Klassenprojekts wird in multikulturellen Kontexten durch eine theoretisch fundierte Didaktik und weniger durch interkulturelle Inhalte (Ausnahme Einheit 8) abgedeckt.

Das WiSK-Klassenprojekt zielt ab auf (1) die Förderung von Empathie und Perspektivenübernahme, (2) das Bewusstmachen der eigenen Verantwortung sowie der Verantwortungsübernahme in kritischen Situationen und (3) die Erarbeitung von sozial kompetenten Handlungsalternativen in Konfliktsituationen bei Schülern. Die WiSK-Klassenlehrerinnen führen das WiSK-Klassenprojekt im zweiten Semester des WiSK-Programms in einem Zeitraum von 8 bis 13 Wochen während der Unterrichtszeit durch. Das WiSK-Klassenprojekt besteht aus 13 Einheiten. Die Einheiten 1 bis 9 werden jede Woche in einer Doppelstunde durchgeführt. Die Einheiten 10 bis 13 können geblockt an einem oder zwei Vormittagen durchgeführt werden (idealerweise während einer Projektwoche gegen Ende des Semesters).



**Abb. 12.1:** Inhalte und Aufbau des WiSK-Klassenprojekts (aus Strohmeier et al., 2012)

## 12 WiSK-Programm

---

Bewährt hat sich die Durchführung des Programms in Zweiertteams und während des Unterrichtsfachs »Soziales Lernen«. Falls dies nicht möglich ist, hat sich ein Stundentausch mit anderen Fächern bewährt, sodass nicht nur ein einziger Unterrichtsstand (ein einziges Unterrichtsfach) allein mit WiSK-Inhalten ausgelastet ist. Das WiSK-Klassenprojekt besteht aus drei Phasen: einer Impulsphase, einer Reflexionsphase und einer Aktionsphase (vgl. Atria & Spiel, 2007).

In der Impulsphase bearbeiten die Schülerinnen strukturierte Einzel- und Gruppenübungen zu sechs Themenbereichen anhand vorgegebener Materialien (► **Abb. 12.1**). Die Rolle der Lehrkraft besteht in dieser Phase in der Arbeit mit den vorgegebenen Materialien und in der Gestaltung des didaktischen Prozesses. Als Unterstützung für die Gestaltung der Impulsphase werden den WiSK-Klassenlehrern detaillierte Ablaufpläne zur Verfügung gestellt. Diese Ablaufpläne liefern Gestaltungsvorschläge zur didaktischen Umsetzung, die aber angepasst an die Bedürfnisse der Klasse variiert werden können. Das WiSK-Klassenprojekt ist somit ein adaptives Programm, das die Gegebenheiten in den einzelnen Klassen berücksichtigt.

In der Reflexionsphase reflektieren die Schülerinnen die Inhalte der Impulsphase und beginnen gemeinsam die Aktionsphase zu planen. Ziel ist es, dass sie sich auf eine gemeinsame, durchführbare, positive Aktion einigen. Dabei übergibt die Lehrkraft die Verantwortung an die Gruppe und beteiligt sich moderierend am Prozess. Projekte, die einzelne Gruppen in der Klasse ausschließen, sind nicht zulässig. Zusätzlich ist wichtig, dass die Lehrkraft die Verantwortung für den Entscheidungsprozess an die Schüler delegiert und dass diese eigene Ideen entwickeln können.

In der Aktionsphase übernehmen die Schüler aktiv die Verantwortung für die verbleibenden vier Einheiten und führen eine gemeinsame positive Aktion durch, die in der Reflexionsphase entwickelt wurde. Die Aktionsphase soll den Transfer der in der Impulsphase erlernten Kompetenzen ins alltägliche Handeln ermöglichen. In dieser Phase lernen die Schülerinnen reale Konflikte sozial kompetent zu lösen, die während der Planung und Durchführung von Aktionen in der Regel entstehen. Die erfolgreiche Durchführung von gemeinsam ausgewählten und geplanten Aktionen soll das Kompetenzzempfinden und das Zusammengehörigkeitsgefühl der Gruppe stärken und stellt das für alle sichtbare »Produkt« des WiSK-Klassenprojekts dar. Die Rolle der Lehrkraft liegt in dieser Phase in der Stärkung der Kompetenzen der Gruppe durch das Erleben und Bewusstmachen ihrer Fähigkeiten. Folgende Aktionen wurden beispielsweise bereits durchgeführt: künstlerische Gestaltung der Schuleingangshalle, Filmprojekt, Vernissage, gemeinsames Essen und Kochen, Ausstellung der Arbeitsergebnisse, WiSK-Abschlussfest etc.

### Individualebene

Die Maßnahmen auf Individualebene werden bei Anlassfällen (Gewalt- oder Mobbingvorfällen) durchgeführt und beziehen die Lehrer der Schule, einzelne

Schüler, die Eltern und (bei Bedarf) auch externes Fachpersonal mit ein. Diese Maßnahmen bestehen aus Gesprächen, die von den Lehrkräften mit Schülern und Eltern geführt werden, sowie aus der Vermittlung zu oder den Einbezug von externem Fachpersonal. Für Gespräche in Anlassfällen werden die Lehrerinnen in einer schulinternen Fortbildung vorbereitet. Die erlernten Gesprächsführungstaktiken dienen als Rüstzeug, um bei Gewaltvorfällen oder Mobbingvorfällen gezielt intervenieren zu können. Gespräche sollen mit den Opfern und Tätern sowie mit anderen Beteiligten und auch mit Eltern geführt werden. Aufbauend auf Arbeiten von Roland und Vaaland (2006) beinhaltet das WiSK-Programm detaillierte Leitfäden zur Gesprächsführung mit den verschiedenen Zielgruppen.

In den Gesprächen mit Opfern werden folgende Leitgedanken umgesetzt:

- Erwachsene zeigen Verantwortlichkeit. Erwachsene sind da und helfen.
- Vertrauen zur betroffenen Person wird aufgebaut. Die Sichtweise der betroffenen Person wird ernst genommen.
- Betroffene werden gestärkt, damit sie solche Situationen bewältigen können.

Im Gespräch zeigt die Lehrkraft Unterstützung, klärt die Situation, ohne zu verhören, gibt Informationen über das weitere Vorgehen und macht eine Vereinbarung zu einem weiteren Gespräch, um Handlungsmöglichkeiten in Gewaltsituationen zu erarbeiten.

In den Gesprächen mit Täterinnen werden folgende Leitgedanken umgesetzt:

- Es wird klargestellt, dass Gewalt nicht toleriert wird.
- Die Tat (das Verhalten) wird missbilligt, die Person wird respektiert.
- Tateinsicht wird hergestellt.
- Empathie wird gefördert.

Im Gespräch konfrontiert die Lehrkraft die Täterin mit ihrem Verhalten und zeigt die Ernsthaftigkeit auf. Die Lehrkraft lässt sich dabei auf keine Diskussionen ein. Ziel ist das Finden einer angemessenen Wiedergutmachung. Außerdem wird ein zweites Gespräch vereinbart, um alternative Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten.

In den Gesprächen mit weiteren Beteiligten werden folgende Leitgedanken umgesetzt:

- Es wird klargestellt, dass Gewalt nicht toleriert wird.
- Empathie wird gefördert.
- Die Verantwortung der Beteiligten wird bewusst gemacht.

Im Gespräch spricht der Lehrer alle Beteiligten auf die Tat an und zeigt die Ernsthaftigkeit auf. Der Lehrer macht den Beteiligten ihre Verantwortung bewusst und erarbeitet mit ihnen Möglichkeiten, wie man in Gewaltvorfälle eingreifen kann, wie man sie verhindern kann und was man selbst tun kann, wenn man Opfer ist.

## 12 WiSK-Programm

---

Am Ende dieser Gespräche steht eine Zusammenführung von Tätern und Opfern. Die Eltern der Betroffenen (Opfer und Täter) werden vom Lehrer über den Vorfall und die Gespräche informiert.

In sehr gravierenden Fällen ist es notwendig, externes Fachpersonal (Schulpsychologie, Polizei, Jugendamt oder Kinderpsychiater etc.) einzubinden. Es wichtig, dass die Lehrkräfte wissen, wo ihre Handlungs- und Einflussgrenzen liegen und wann welche externe Hilfe in Anspruch genommen werden kann.

### 12.4.3 Evaluationsstudien

Im Rahmen der formativen Evaluation wurde die Qualität der Implementierung des WiSK-Programms an den Schulen untersucht (Schultes, Stefanek, Strohmeier, van de Schoot & Spiel, 2014). Im Rahmen der summativen Evaluation wurde das Ausmaß der Zielerreichung des WiSK-Programms analysiert (Gradinger, Yanagida & Strohmeier, 2014; Gradinger, Yanagida, Strohmeier, Spiel, 2014; Yanagida, Strohmeier & Spiel, in Vorbereitung).

Die qualitativen Daten wurden laufend während der Programmimplementierung, die quantitativen Daten wurden zu drei Messzeitpunkten bei Schülerinnen und Lehrerinnen der Versuchs- und Kontrollschulen erhoben (vor der Implementierung, unmittelbar nach der Implementierung, Follow-up nach etwa 6 Monaten).

#### Formative Evaluation

Es zeigte sich, dass die Implementierungsqualität an den Trainingsschulen zwar variierte, dass jedoch die vorgesehenen Maßnahmen grundsätzlich an allen Schulen implementiert werden konnten. Die Analysen ergaben, dass ein Betreuungsaufwand von mindestens 42 Einheiten durch die WiSK-Begleiterinnen erforderlich ist, um die vorgesehenen Maßnahmen des WiSK-Programms qualitativ voll umsetzen zu können. Die Einflussfaktoren auf die Implementierungsqualität waren in den teilnehmenden Schulen unterschiedlich ausgeprägt; insbesondere im Hinblick auf das Schulklima gab es erhebliche Schwankungen zwischen den Schulen. Es wurde auch untersucht, welche Faktoren der Implementierungsqualität einen Einfluss auf die längsschnittliche Veränderung der Kompetenzen von Lehrern haben. Die Selbstwirksamkeit der Lehrer, gegen Mobbing etwas tun zu können, veränderte sich dann am meisten, je mehr WiSK-Trainingseinheiten auf Schulebene durchgeführt werden konnten, während WiSK-Klassenlehrer ihr Verhalten in hypothetischen Mobbingsituationen am stärksten veränderten (Schultes, Stefanek, van de Schoot, Strohmeier & Spiel, 2014).

Insgesamt zeigten die Ergebnisse der formativen Evaluationsstudie, dass die Maßnahmen des WiSK-Programms in der Praxis zufriedenstellend implementierbar sind. Die Studienergebnisse zeigen aber auch, dass die Implementierungsqualität einen Einfluss auf die Programmwirksamkeit hat.

### Summative Evaluation

Zur Überprüfung der Wirksamkeit des WiSK-Programms wurde ein randomisiertes Versuchsgruppen-Kontrollgruppendesign mit Messwiederholung umgesetzt. Die Schulen wurden zufällig der Interventions- und Kontrollgruppe zugeteilt. Für die Befragungen der Schüler kam ein Online-Fragebogen zum Einsatz, der während der regulären Unterrichtszeit im Zeitraum einer Schulstunde in den Computerräumen der jeweiligen Schule vorgegeben wurde. Die Befragungen wurden von Projektmitarbeitern mit Hilfe der Schulleitung und den Lehrern durchgeführt. Das Einverständnis der Eltern wurde vor der Datenerhebung eingeholt.

Zur statistischen Überprüfung der Veränderung wurde ein Latent Change Model eingesetzt (Ferrer & McArdle, 2010; McArdle, 2009). Ein Latent Change Model ist ein komplexes Strukturgleichungsmodell, bei dem die Veränderung zwischen den Messzeitpunkten über latente Differenzvariablen modelliert wird. Es werden »interindividuelle Unterschiede in intraindividuellen Veränderungen auf messfehlerfreier Ebene« untersucht (Geiser, 2010, S. 151). Für die beiden Gruppen (Trainingsgruppe & Kontrollgruppe) wurde je ein Multiple Group Latent Change Model gerechnet. Die Analysen zeigten, dass Schülerinnen der WiSK-Trainingsschulen gemäß eigener Angaben nach Teilnahme am WiSK-Programm statistisch bedeutsam weniger oft Opfer von Aggression waren (Yanagida, Strohmeier & Spiel, in Vorbereitung; Yanagida, Schiller, Strohmeier, Stefanek, von Eye & Spiel, 2011).

Es hat sich außerdem gezeigt, dass das WiSK-Programm effektiv ist, um Cybermobbing und Cyberviktimisierung zu reduzieren (Gradinger, Yanagida & Strohmeier, 2014; Gradinger, Yanagida, Strohmeier & Spiel, 2014). Das ist insofern bemerkenswert, als im WiSK-Programm das Thema Cybermobbing in keiner Einheit explizit angesprochen wird.

### 12.4.4 Internationale Implementierung des WiSK-Programms

Das WiSK-Programm wurde im Schuljahr 2012/13 in zwei europäischen Ländern (Rumänien und Zypern) als Pilotprojekt implementiert (Strohmeier & Solomontos-Kountouri, 2013). Im Schuljahr 2015/16 wird das Programm in der Türkei umgesetzt. Obwohl die Verbreitung von evidenzbasierten Programmen das ultimative Ziel ihrer Entwicklung ist, werden nur sehr wenige Programme auch in anderen Ländern eingesetzt. Wie in Strohmeier und Solomontos-Kountouri (2013) ausgeführt wurde, bietet eine internationale Verbreitung eines Programms folgende Möglichkeiten: Erstens kann überprüft werden, ob das ursprünglich entwickelte Implementierungsmodell auch in einem anderen nationalen Kontext umgesetzt werden kann oder ob es abgeändert werden muss, zweitens kann untersucht werden, ob die Trainingseffekte replizierbar sind und drittens kann untersucht werden, ob das theoretische Modell des Präventionsprogramms auf andere nationale Kontexte generalisierbar ist.

## 12 WiSK-Programm

---

Die internationale Verbreitung eines Programms ist mit vielfältigen Herausforderungen verbunden, es müssen sämtliche Trainingselemente und Evaluationsinstrumente in eine andere Sprache übersetzt werden, im neuen nationalen Kontext müssen Multiplikatoren gefunden werden und das Training muss im neuen nationalen Kontext implementiert und evaluiert werden. Dieses Vorhaben gelingt nur mit Hilfe einer engen Zusammenarbeit zwischen den Programmentwicklerinnen und Wissenschaftlerinnen im neuen nationalen Kontext. In Zypern wurde das WiSK-Programm im Schuljahr 2012/13 in drei Pilotsschulen mit sehr hoher Implementierungstreue umgesetzt (siehe auch Solomontis-Kountouri & Strohmeier, 2013). Angelehnt an das Implementierungsmodell in Österreich wurden WiSK-Begleiter ausgebildet, die im Rahmen von schulinternen Fortbildungen Lehrkräfte weiterbildeten. Das WiSK-Klassenprojekt sowie die Vorgehensweise im Anlassfall wurden von den Lehrkräften in den Schulen implementiert. In Rumänien wurde das theoretische Modell des WiSK-Klassenprojekts substantiell erweitert, indem eine kognitiv-behaviorale Komponente integriert wurde (siehe Trip, Bora, Sipos-Gug & Tocai, 2013). Umgesetzt wurde das WiSK-Klassenprojekt von externen Trainern in insgesamt 11 Schulen. In beiden Ländern wurde ein längsschnittliches Versuchsgruppen-Kontrollgruppendesign umgesetzt. Die Ergebnisse dieser Studien werden in den nächsten Jahren analysiert und publiziert werden (vgl. Trip et al., 2015).

### Literatur

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Atria, M. & Spiel, C. (2007). The 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. 179–198). New York: The Haworth Press.
- Bergmüller, S. & Wiesner, C. (2009). Schulische Gewalt- und Aggressionserfahrungen 15-/16-Jähriger. In C. Schreiner & U. Schwantner (Eds.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (pp. 314–320). Graz: Leykam.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 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.
- Card, N. A., Stucky, B., Sawalani, G., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185–1229.
- Craig, W., & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In C. Currie (Hrsg.), *Health behaviour in school-aged children: A WHO cross national study* (S. 133–144). Genf: WHO.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O. & Barnekow, V. (2004). *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2001/2002 survey*. Geneva: World Health Organisation (WHO).
- Currie, C., Gabhainn, S., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., ... Barnekow, V. (Eds.). (2008). *Inequalities in young people's health: HBSC international report from the 2005/2006 survey*. Geneva: World Health Organization (WHO).

- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., ... Barnekow, V. (Eds.). (2012). *Social determinants of health and well-being among young people: Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- 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.
- Dooley, J., Gradinger, P., Strohmeier, D., Cross, D. & Spiel, C. (2010). Cyber-victimisation: The association between help-seeking behaviours and self-reported emotional symptoms in Australia and Austria. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20, 194–209.
- Ferrer, E. & McArdle, J. (2010). Longitudinal modeling of developmental changes in psychological research. *Current Directions in Psychological Science*, 19, 149–154.
- Gollwitzer, M., Eisenbach, K., Atria, M., Strohmeier, D. & Banse, R. (2006). Evaluation of Aggression-Reducing Effects of the »Viennese Social Competence Training«. *Swiss Journal of Psychology*, 65, 125–135.
- Gradinger, P., Strohmeier, D., Schiller, E.-M., Stefanek, E. & Spiel, C. (2012). Cyber victimization and popularity in early adolescence: Stability and predictive associations. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 228–243.
- Gradinger, P., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 205–213.
- Gradinger, P., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2010). Definition and measurement of cyberbullying. Cyberpsychology. *Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 4(2), article 1.
- Gradinger, P., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2012). Motives for bullying others in cyberspace: A study on bullies and bully-victims in Austria. In Q. Li, D. Cross & P. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 263–284). Chichester, UK: Wiley-Blackwell
- Gradinger, P., Yanagida, T. & Strohmeier D. (2014). Evidenzbasierte Prävention und Intervention. Grundlagen und Anwendung am Beispiel Cybermobbing. In Porsch, T. & Pieschl, S. (Hrsg.), *Neue Medien und deren Schatten. Medienutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz* (S. 301–326). Göttingen: Hogrefe.
- Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2014, accepted). Prevention of Cyberbullying and Cyber Victimization: Evaluation of the ViSC Social Competence Program. *Journal of School Violence*.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512–527.
- Killen, M., McGlothlin, H. & Henning, A. (2008). Explicit judgments and implicit bias: A developmental perspective. In S.R. Levy & M. Killen (Eds.), *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood* (pp. 126–145). Oxford: University Press.
- McArdle, J. (2009). Latent variable modeling of differences and changes with longitudinal data. *Annual Review of Psychology*, 60, 577–605.
- Olweus, D. (1995). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Bern: Hans Huber.
- O'Connell, P., Pepler, D. & Craig, W. M. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437–452.
- Rubin, K. H. & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. In V. B. Van Hasset & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* (pp. 283–323). New York: Plenum.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299–312.
- Roland, E. & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446–462.

## 12 WiSK-Programm

- Roland, E. & Vaaland, G. (2006). *ZERO Teacher's guide to the Zero Anti-Bullying Programme*. Stavanger: Centre for Behavioural Research, University of Stavanger.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M., 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), 1–15.
- Schultes, M. T., Stefanek, E., van de Schoot, R., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2014). Measuring implementation of a school-based violence prevention program on two levels: Fidelity and teachers' responsiveness as predictors of proximal outcomes. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 222, 49–57.
- Slonje, R. & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147–154.
- Solomontos-Kountouri, O. & Strohmeier, D. (2013). The Implementation of the ViSC Program in Cyprus. *EARA Newsletter*, May, 10–13.
- Spitzbart, K., Schubhart, S. & Sampathkumar, A. (2013). Psychologische Gewaltprävention im schulischen Alltag – Das WiSK Programm in der praktischen Umsetzung. *Psychologie in Österreich*, 1, 34–39.
- Spiel, C. & Strohmeier, D. (2011). National strategy for violence prevention in the Austrian public school system: Development and implementation. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 412–418.
- Spiel, C. & Strohmeier, D. (2012). Evidence-based practice and policy: When researchers, policy makers, and practitioners learn how to work together. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 150–162.
- Spiel, C., Wagner, P. & Strohmeier, D. (2012). Violence prevention in Austrian schools: Implementation and evaluation of a national strategy. *International Journal of Conflict and Violence*, 6 (2), 176–186.
- Stefanek, E., Strohmeier, D. & van de Schoot, R. (2014). Individual and class room predictors of same cultural friendship preferences in multicultural schools. *International Journal of Behavioral Development*, Online first.
- Stefanek, E., Strohmeier, D., van de Schoot, R. & Spiel, C. (2011). Bullying and victimization in ethnically diverse schools: Risk and protective factors on the individual and class level. *International Journal of Developmental Science*, 5, 73–84.
- Strohmeier, D., Atria, M. & Spiel, C. (2005). Bullying und Viktimisierung in multikulturellen Schulklassen. Wer ist betroffen? Wie begründen Opfer ihre Erfahrungen? In A. Ittel & M. v. Salisch (Hrsg.), *Lästern, Lügen, Leiden: Aggression bei Kindern und Jugendlichen* (S. 204–219). Stuttgart: Kohlhammer.
- Strohmeier, D., Atria, M. & Spiel, C. (2008). WiSK: Ein ganzheitliches Schulprogramm zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen* (S. 214–230). Stuttgart: Kohlhammer.
- Strohmeier, D., Gradinger, P., Schabmann, A. & Spiel, C. (2012). Gewalterfahrungen von Jugendlichen. Prävalenzen und Risikogruppen. In F. Eder (Hg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzerhebungen* (S. 165–208). Münster: Waxmann.
- Strohmeier, D., Nestler, D. & Spiel, C. (2006). Freundschaftsmuster, Freundschaftsqualität und aggressives Verhalten von Immigrantenkindern in der Grundschule. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 21–37.
- Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller E.-M., Stefanek, E. & Spiel, C. (2012). ViSC Social Competence Program. *New Directions for Youth Development*, 133, 71–84.
- Strohmeier, D. & Noam, G. G. (2012). What is the problem, and how can educators solve it? *New Directions for Youth Development*, 133, 7–14.
- Strohmeier, D., Nestler, D. & Spiel, C. (2006). Freundschaftsmuster, Freundschaftsqualität und aggressives Verhalten von Immigrantenkindern in der Grundschule. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 21–37.
- Strohmeier, D., Schiller E. M., Stefanek, E., Hoffmann, C. & Spiel, C. (2012). WiSK Programm: Förderung sozialer und interkultureller Kompetenzen in der Schule. *Psychologie in Österreich*, 5, 390–395.



- Strohmeier, D. & Solomontos-Kountouri, O. (2013). Evidence Based Bullying Prevention Programs: The Challenges of Cross-National Dissemination. *EARA Newsletter, May*, 2–16.
- Strohmeier, D., Spiel, C. & Grading, P. (2008). Social relationships in multicultural schools: Bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology, 5* (2), 262–285.
- Strohmeier, D., Stefanek, E., Jakisic, J. & Spiel, C. (2007). Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens in Schulen: 10 Beispiele von »evidence based practice« Programmen. Erziehung und Unterricht. *Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 157* (9–10), 819–845.
- Sutton, J. & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior, 25*, 97–111.
- Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999). Bullying and »theory of mind«: A critique of the »social skills deficit« view of anti-social behaviour. *Social Development, 8* (1), 117–127.
- Trip, S., Bora, C., Sipos-Gug, S. & Tocai, I. (2013). The REBE-ViSC Program: Implementation and Evaluation in Romania. *EARA Newsletter, May*, 13–15.
- Trip, S., Bora, C., Sipos-Gug, S., Tocai, I., Grading, P., Yanagida, T. & Strohmeier, D. (2015). Bullying Prevention in Schools by Targeting Cognitions, Emotions, and Behavior: Evaluating the Effectiveness of the REBE-ViSC Program. *Journal of Counseling Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/cou0000084>
- 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.
- Yanagida, T., Schiller E. M., Strohmeier, D., Stefanek, E., von Eye, A. & Spiel, C. (2011, August). *Evaluation of the ViSC Social Competence Program in Austria*. Poster presented at the 15th European Conference on Developmental Psychology (ECDP), Bergen, Norway, August 23–27, 2011.
- Yanagida, T., Strohmeier, D. & Spiel, C. (in Vorbereitung). Effectiveness of the ViSC Social Competence Program: Dynamic Change of Aggression and Victimization.