

Gewalt in der Schule: Vorkommen, Prävention, Intervention

Dagmar Strohmeier und Christiane Spiel

1 Problemanalyse

Österreich hat sich durch die Unterzeichnung der Kinderrechtskonvention dazu verpflichtet, alle Kinder und Jugendlichen vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung zu schützen (Artikel 19). Gewaltprävention ist somit eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die mit der Umsetzung grundlegender Werte in einer Gesellschaft aufs Engste verknüpft ist und das Bildungswesen in besonderem Maße betrifft. Vor diesem Hintergrund macht es Sinn, Gewaltprävention als eine Kernaufgabe von Bildungseinrichtungen zu begreifen. Insbesondere Schulen stellen jene gesellschaftlichen Institutionen dar, an denen grundlegende Werte nicht nur gelehrt, sondern auch gelebt werden sollten.

Studien belegen jedoch, dass eine nicht unbeträchtlich hohe Anzahl von Schüler/inne/n an österreichischen Schulen von gewalttätigen Übergriffen durch Mitschüler/innen betroffen ist. Etwa jede/r zehnte Schüler wird regelmäßig von Mitschüler/inne/n körperlich attackiert; verbale Beschimpfungen kommen noch häufiger vor (Atria, Strohmeier & Spiel 2005, 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 & Harel 2004).

Unbehandeltes aggressives Verhalten in Schulen hat weit greifende negative Konsequenzen. Schüler/innen, 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 (Roland/Galloway 2002). 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 Schüler/innen, 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 Schüler/innen, 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. Vor diesem Hintergrund ist evident, dass Gewaltprävention als eine Kernaufgabe der Schule verstanden werden muss.

Insbesondere ländervergleichende Studien der WHO (Currie 2004) oder der OECD (OECD 2005b) erzeugen Handlungsdruck, da Österreich hinsichtlich der Prävalenzraten von Mobbing in der Schule seit Jahren im negativen Spitzenfeld liegt. Aber auch die Empfehlungen

Gewaltprävention ist eine Kernaufgabe von Bildungseinrichtungen

Gewaltprävention ist eine Maßnahme zur Motivations- und Leistungsförderung

Ländervergleichende Studien erzeugen Handlungsdruck

des World reports on violence and health der WHO (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi, & Lozano 2002) legen umfassende nationale Initiativen nahe. Die Tatsache, dass einige Länder, wie z. B. Norwegen und Großbritannien, seit Jahren nationale Handlungspläne entwickelt und umgesetzt haben, zeigt auf, dass Gewaltprävention in Schulen auch international einen hohen Stellenwert einnimmt.

In Österreich wurde 2007 im Auftrag des BMUKK ein nationaler Strategieplan zur Gewaltprävention an Kindergärten und Schulen ausgearbeitet (Spiel & Strohmeier 2007). Die Empfehlungen des Strategieplans werden derzeit schrittweise umgesetzt (auf Details dazu wird weiter unten genauer eingegangen). Im Rahmen der nationalen Zusatzerhebungen zu PISA 2009 werden erstmals repräsentative Daten zum Thema Gewalt in der Schule in Österreich erhoben. Beide Initiativen tragen zu einer wissenschaftsgestützten Situationsanalyse in Österreich bei und helfen mit, erste Erfahrungen mit der Umsetzung von Evidence-based-Practice-Programmen in österreichischen Schulen zu sammeln. Gemäß dem Titel des nationalen Strategieplans „Gemeinsam gegen Gewalt“ geht es in Österreich vor allem darum, die Aktivitäten verschiedener Stakeholdergruppen zu vernetzen, um langfristig und nachhaltig gewaltpräventiv in Schulen zu handeln.

2 Situationsanalyse

In diesem Kapitel werden Forschungsbefunde zu den Themenkomplexen Gewalt und Mobbing in der Schule vorgestellt. Insbesondere wird auf die Gewalt- und Mobbingssituation (Prävalenzen) an österreichischen Schulen eingegangen. Weiters werden Mechanismen zur Gewaltentstehung dargestellt, die gemäß der ökologischen Perspektive (Bronfenbrenner 1979) auf der Ebene von Individuen, Beziehungen, Gemeinschaften und der Gesellschaft liegen. Danach werden Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsmaßnahmen dargestellt und es werden exemplarisch einige Programme dargestellt, die den Standards von „evidence based practice“ entsprechen.

2.1 Definitionen

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert Gewalt in ihrem 2002 erschienenen Weltbericht Gewalt und Gesundheit folgendermaßen: „Gewalt ist der tatsächliche oder angedrohte absichtliche Gebrauch von physischer oder psychologischer Kraft oder Macht, die gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft gerichtet ist und die tatsächlich oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklung oder Deprivation führt.“¹ (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano 2002: 5).

Auch in der psychologischen Forschung wird Gewalt meist als Verhalten definiert, das mit dem Ziel ausgeführt wird, eine andere Person oder Personengruppe zu schädigen (Selg, Mees & Berg 1997). Dem Kriterium der *Schädigungsabsicht* werden meist noch die Kriterien des *Schadens* und der *Normabweichung* hinzugefügt (siehe beispielsweise Mummendey, Bornwasser, Löscher & Linneweber 1982; Otten 2002). Die Analyse dieser drei Definitionskriterien zeigt, 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, Bornwasser, Löscher & Linneweber 1982), für das neben den Beteiligten auch die Situation bestimmend ist.

**Gewalt =
Schädigungsabsicht,
Schaden und
Normabweichung**

1 “Violence is the intentional use of physical and psychological force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, mal-development, or deprivation.”

In der Schule wurde, ausgehend von den skandinavischen Ländern, zunehmend mehr „*Mobbing*“ untersucht, das eine spezifische Gewaltform zwischen Schüler/inne/n bzw. zwischen Schüler/inne/n und Lehrpersonen ist. Man spricht von Mobbing in der Schule, wenn ein/e Schüler/in über einen *längeren Zeitraum* bewusst negativen, kränkenden oder verletzenden Handlungen von einer/einem oder mehreren Schüler/inne/n ausgesetzt ist und zwischen Opfer und Tätern ein *Machtungleichgewicht* der Kräfte besteht (Olweus 1995). 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 den Täter. Das Machtungleichgewicht der Kräfte kann auch dadurch entstehen, dass ein Kind von mehreren Kindern gequält wird. Mobbing findet i. A. in relativ stabilen sozialen Gruppen statt, die klare Hierarchien aufweisen und wenig überwacht werden, so dass das Opfer wenig Möglichkeit hat, dem Täter zu entgehen.

Mobbing = längerer Zeitraum und Machtungleichgewicht

Von Gewalt und Mobbing 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 Mobbing gedeutet werden können. Diese *Rough-and-tumble-Plays* haben (Oswald 1997, 1999; Pellegrini 1995) 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 Gewalt- und Mobbingvorfällen

In der psychologischen Aggressionsforschung wurden anfangs Merkmale von Tätern und Opfern untersucht. Die typischen Täter werden als dominant, uneinfühlsam und impulsiv beschrieben; die typischen Opfer 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 Schüler/innen konnten eine der folgenden distinkten Rollen zugewiesen werden: Täter, Opfer, Verstärker des Täters, Assistent/in des Täters, Verteidiger/in des Opfers, Außenstehende/r.

Alle Schüler/innen sind beteiligt und haben eine Rolle!

Auch die Studienergebnisse von Atria und Kollegen (Atria, Strohmeier & Spiel 2005, 2007), 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 sozialem Kontext für die Entstehung von Gewalt.

2.3 Sozialisation von Tätern und Opfern

Für Mobbing 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 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 Persönlichkeitsmerkmale konnten zum Beispiel Lösel und Mitarbeiter (Lösel, Averbek & Bliesener 1997) belegen, dass Täter eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, externalisierende Störungen wie z. B. hohe Impulsivität aufzuweisen und Opfer häufig an internalisierenden Störungen wie Angst und Depressi-

Täter haben externalisierende Störungen

onsneigung leiden. Täter haben auch Probleme, mit sozialen Konflikten umzugehen. 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 (Aspalter & Spiel 2000).

Opfer erzählen die Vorfälle niemandem

Die Opfer von Gewalthandlungen verheimlichen diese 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 Lehrer/innen. Allerdings informieren selbst diejenigen Schüler/innen, die mehrmals pro Woche unter Mobbing leiden, nur etwa zur Hälfte irgendjemanden darüber (Whitney & Smith 1993). Als Folgen von Mobbing zeigen die Opfer weniger Spaß an der Schule (Schäfer 1996), höhere Depressivität (Olweus 1996) und einen geringeren Selbstwert (Schäfer 1996).

2.4 Gewaltsituation in Österreich

Auch wenn extreme Gewalttaten, die hohes Medieninteresse auslösen, wie die Tötung eines Schülers bzw. einer Schülerin in Österreich glücklicherweise nur extrem selten vorkommen, sind Gewalt und Aggression auch in Österreich ernst zu nehmende Probleme an Schulen. Folgende konsistente Befunde, die auch im Einklang mit den internationalen Ergebnissen stehen, konnten über verschiedene Studien hinweg ermittelt werden: Verbale Attacken kommen zwischen Schüler/inne/n weit häufiger vor als physische Angriffe oder soziale Ausgrenzung (Atria, Strohmeier & Spiel 2005; Fuchs, Lamnek, Luedtke & Baur 2005; Holtappels, Heitmeyer, Melzer & Tillmann 2004; Krumm, Lamberger-Baumann & Haider, 1997; Riffert & Paschon 1998; Strohmeier, Atria & Spiel 2005). Etwa ein Viertel der Schüler/innen 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 in Atria, Strohmeier & Spiel 2007). Weiters zeigten sich *Schultypenunterschiede* (Gasteiger-Klicpera & Klicpera 1997). Gewalt und Aggression kommen demnach in Hauptschulen häufiger vor als in allgemeinbildenden 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 (Popp 2002; Scheithauer, Hayer, Petermann & Jugert 2006). 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 Mitschüler/inne/n verletzt werden, ist dieser Anteil bei Zwölfjährigen deutlich erhöht (siehe Atria & Spiel 2003). *Gewalt* kommt auch *zwischen Lehrkräften und Schüler/innen* vor (Krumm, Lamberger-Baumann & Haider 1997; Krumm & Weiss 2000). Etwa die Hälfte aller Schüler/innen zwischen 12 und 14 Jahren gab an, von ihren Lehrer/inne/n in irgendeiner Art und Weise ungerecht behandelt, verletzt oder geärgert worden zu sein. Bei den 17- bis 18-jährigen Schüler/inne/n war es jede/r dritte (siehe Atria & Spiel 2003). Etwa jede/r sechste Schüler/in im Alter zwischen 12 bis 14 Jahren gab umgekehrt an, die Lehrer/innen öfter als drei Mal im letzten Monat geärgert zu haben. Verbale Aggressionen von Schüler/inne/n stellen einen bedeutenden Belastungsfaktor für Lehrer/innen im Laufe eines Schuljahres dar und wirken sich negativ auf deren Arbeitsfähigkeit aus (Phillip, Schüpach & Krause 2008). In *multikulturellen Schulklassen* zeigte sich, dass Schüler/innen mit deutscher Muttersprache häufiger Täter und Opfer sind als Schüler/innen mit türkischer, ex-jugoslawischen oder sonstigen Muttersprachen. Türkische Schüler/innen fielen durch eine schlechtere soziale Integration auf, sie hatten weniger Freund/e/innen in der Klasse, stärkere Einsamkeitsgefühle und wurden stärker abgelehnt als Schüler/innen der anderen drei Gruppen (Spiel, Strohmeier & Stefanek 2007; Strohmeier 2007; Strohmeier, Nestler & Spiel 2006; Strohmeier & Spiel 2003; Strohmeier, Spiel & Gradinger 2008). Für die erlebte Viktimisierung hauptverantwortlich machten die befragten Schüler/innen ihr eigenes Verhal-

Jede/r zehnte Schüler/ in ist in physische Auseinandersetzungen verwickelt

Verbale Auseinandersetzungen sind auch ein Belastungsfaktor für Lehrer/innen

ten oder ihre Unbeliebtheit bei den Mitschüler/inne/n. Kinder mit Migrationshintergrund sehen allerdings auch ihre Sprache oder ihr Herkunftsland als Ursache dafür an, dass sie Opfer von Mobbing sind. Das spricht dafür, dass Mobbing auch aus rassistischen Gründen durchgeführt wird (Strohmeier, Atria & Spiel 2005).

Befunde zur Gewaltsituation liefern die Arbeiten von Atria, Strohmeyer und Spiel (2007), in welcher Daten aus mehreren Studien von insgesamt 1910 Schüler/inne/n aus 86 Klassen der vierten bis neunten Schulstufe analysiert wurden.

	6. Schulstufe	7. Schulstufe	9. Schulstufe
Täterprävalenz	9,6%	10,3%	9,2%
Opferprävalenz	11,7%	7,3%	2,6%

Tab. 1: Prävalenz Mobbing

entnommen aus Atria, Strohmeyer & Spiel 2007

Wie aus den Tabellen 1 und 2 zu entnehmen ist, mobben etwa 10% der Schüler/innen der 6., 7. und 9. Schulstufe ihre Mitschüler/innen. Etwa 20% der Schüler/innen der 4., 8. und 9. Schulstufe geben an, in den letzten Monaten Opfer von verbalen Attacken durch Mitschüler/innen geworden zu sein, 5 bis 8% der Schüler/innen geben an, Opfer von körperlichen Attacken geworden zu sein.

	4. Schulstufe	8. Schulstufe	9. Schulstufe
Verbale Attacken (Opferprävalenz)	17,4%	19,2%	18,7%
Körperliche Attacken (Opferprävalenz)	8,2%	5,4%	8,9%

Tab. 2: Prävalenz von aggressivem Verhalten

entnommen aus Atria, Strohmeyer & Spiel 2007; Herr 2005

Der besondere Fokus der Studien von Atria, Strohmeyer 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 Mobbing in einer Klasse und zwischen null und neun Opfer von körperlichem Mobbing. Der Maximalanteil von physischem Mobbing 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 gab es – bezogen auf den Zeitraum der letzten Schulwoche – zwischen null und drei Opfer, in der 7. Schulstufe zwischen null und sechs Opfer.

2.5 Ländervergleichende WHO-Studie

In der „Health Behaviour in School-aged Children“-Studie (HBSC; Gesundheit und Gesundheitsverhalten bei Kindern und Jugendlichen 2000) wurden 163.000 Schüler/innen 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 Mobbing eingesetzt (Täterprävalenzen und Opferprävalenzen). Die Studie differenziert zwischen seltenem Mobbing (wenn die Befragten angaben, in den letzten Monaten zumindest einmal Täter oder Opfer gewesen zu sein) und häufigem Mobbing (mindestens 2–3-mal pro Monat). Die Daten wurden getrennt nach den drei Altersstufen und nach Geschlecht analysiert. Im Folgenden werden einige zentrale Ergebnisse berichtet. 35%

Schüler/innen mit Migrationshintergrund halten ihre Sprache oder ihr Herkunftsland für Ursachen

B

Dramatische Unterschiede zwischen einzelnen Klassen

der Befragten gaben an, in den letzten Monaten zumindest einmal an Mobbing beteiligt gewesen zu sein. Zwischen den Ländern zeigten sich drastische Unterschiede. Die höchsten Prävalenzraten für Mobbing in allen Altersstufen wies Litauen auf; bei den Altersgruppen der 13- und 15-Jährigen lag Österreich an zweithöchster Stelle. Die niedrigsten Prävalenzraten für Mobbing über alle Altersstufen hinweg wurden für Schweden ermittelt. Mädchen zeigten über alle Länder und Altersstufen hinweg niedrigere Prävalenzraten als Knaben. Die Prävalenzrate von häufigem Mobbing (mindestens zwei- bis dreimal pro Monat) betrug 11%. Die Geschlechtsunterschiede waren hier besonders hoch. Die Ländervergleiche zeigten ein ähnliches Bild wie für seltenes Mobbing. Litauen hatte die höchsten Mobbingraten gefolgt von Österreich. Die Ergebnisse der WHO-Studie weisen Österreich somit als Land mit besonders hohen Mobbingraten aus.

Österreich weist besonders hohe Mobbingraten auf

2.6 Mobbing mit Hilfe neuer Medien

Unter Mobbing mit Hilfe neuer Medien (englisch: Cyberbullying) werden negative Verhaltensweisen subsumiert, die über einen längeren Zeitraum mit Hilfe von neuen Medien (z. B. Computer, Mobiltelefon etc.) durchgeführt werden, mit dem Ziel, einer Person absichtlich Schaden zuzufügen bzw. sie systematisch fertigzumachen oder zu quälen. (Li 2006). Mobbing mit Hilfe neuer Medien ist ein relativ neues Phänomen, zu dem derzeit noch recht wenige Studien vorliegen (Kowalski, Limber & Agatston 2008; Raskauskas & Stoltz 2007; Slonje & Smith 2007; Smith et al. 2008; Ybarra & Mitchell 2004; Ybarra, Mitchell, Wolak & Finkelhor 2006). *Prävalenzraten von Mobbing mit Hilfe neuer Medien* schwanken zwischen den untersuchten Ländern. In England gaben 20% der befragten Jugendlichen an, mindestens ein Mal Opfer von Mobbing mit Hilfe neuer Medien geworden zu sein, in Kanada 25%, in den U.S.A. 9%, in Australien 14% und in Schweden 17%. Eine Studie aus Österreich (Strohmeier, Stefanek, Gradinger & Spiel 2008), an der 761 Jugendliche im Alter von 14 bis 19 Jahren (das Durchschnittsalter lag bei 15 Jahren) teilnahmen, zeigt folgende Befunde:

Im Vergleich zu traditionellem Mobbing sind die Prävalenzraten von Mobbing mit Hilfe neuer Medien in Österreich relativ gering. 5% der Schüler/innen gaben an, mindestens einmal „gemeine“ SMS, E-Mails oder Videoclips an jemanden geschickt zu haben. Hier zeigten sich Geschlechtsunterschiede. 8% der Jungen, aber nur 3% der Mädchen waren als Täter in Mobbing mit Hilfe neuer Medien verwickelt. 7% der Schüler/innen gaben an, mindestens einmal „gemeine“ SMS, E-Mails oder Videoclips von jemandem erhalten zu haben. Hinsichtlich der Opferprävalenzen zeigten sich keine Geschlechtsunterschiede.

Mobbing mit neuen Medien kommt derzeit (noch) selten vor

Aufgrund der technischen Entwicklung muss davon ausgegangen werden, dass Mobbing mit Hilfe neuer Medien auch in Österreich in den nächsten Jahren ansteigen wird.

Zusammenfassend belegen die Ergebnisse der vorgestellten Studien, dass Gewalt an österreichischen Schulen ein ernstes Problem darstellt. Im Mittel sind etwa 10% aller Schüler/innen kontinuierlich Opfer von Gewalttaten; etwa ein gleich hoher Prozentsatz ist als Täter an Gewalthandlungen beteiligt. Die Befunde zur Gewaltsituation in Österreich – im Besonderen die Befunde der WHO Studie – sind damit alarmierend und erfordern systematische und nachhaltige Maßnahmen, die möglichst flächendeckend durchgeführt werden müssen.

2.7 Mechanismen zur Gewaltentstehung

Die Mechanismen der Gewaltentstehung 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, welche 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 Struktur von Mikrosystemen abgebildet

werden, zum Beispiel Schulorganisation, Schulformen, Arbeitsbedingungen und -zeiten der Eltern etc. Das *Makrosystem* stellt Werte, Normen, Gesetze auf 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 (Gleichaltrige, Schule, Familie) untersucht. Diese werden nachfolgend beschrieben.

2.7.1 Mechanismen auf Ebene einzelner Schüler/innen

Auf Ebene der einzelnen Schüler/innen werden zwei Mechanismen unterschieden, die aggressivem Verhalten zu Grunde 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 das 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 Mitschüler/innen 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, Smith & Swettenham 1999; Roland & Idsøe 2001). Dem proaktiv motivierten aggressiven Verhalten liegen sowohl fehlende Tateinsicht als auch eine Reihe sozialer Lernerfahrungen zu Grunde.

**Proaktive Aggressivität
dient der Erreichung von
Zielen**

Liegt aggressivem Verhalten *reaktive Aggressivität* zu Grunde, 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 Täter weisen daher sowohl hinsichtlich ihrer Informationsverarbeitung als auch hinsichtlich ihrer Emotionsregulationsfähigkeit Defizite auf. Reaktiv aggressive Täter 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/innen ab.

**Reaktive Aggressivität
dient der Verarbeitung
von negativen Gefühlen**

2.7.2 Mechanismen auf Ebene von Dyaden bzw. Gruppen

Soziale Lernerfahrungen spielen eine sehr bedeutende Rolle für die Ausführung von aggressivem Verhalten. 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 oder es hinnimmt. Zum sozialen Kontext in der Schule zählen Lehrer/innen, 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 Lehrer/innen, anwesende Gleichaltrige bzw. die ganze Klasse bei aggressiven Auseinandersetzungen verhalten und welche soziale Normen in einer Gruppe gelten, wird aggressives Verhalten einzelner Schüler/innen 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 von Lehrer/inne/n 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 belegt 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 im Rahmen von Mobbingepisoden 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/innen bei aggressiven Auseinandersetzungen bzw. *Mobbing* eine bestimmte Rolle einnehmen. Bei zwölfjährigen Schüler/inne/n wurden insgesamt sechs Rollen identifiziert: Täter (8%), Opfer (12%), Verstärker/in der Täter (19%), Assistent/in der Täter (7%), Helfer/in der Opfer (17%) und Außenstehende (24%). Nur 13% der Schüler/innen konnten keiner Rolle zugeteilt werden.

2.7.3 Mechanismen auf Ebene der Schule

Aus den bisherigen Ausführungen folgt, dass Prävention von aggressivem Verhalten die Aufgabe der gesamten Schule ist. Roland (1999) und Galloway und Roland (2004) gehen so weit, bestimmte Merkmale von Schulen (z. B. das soziale Klima, das pädagogische Konzept, Klassenzusammensetzungen etc.) in einem kausalen Zusammenhang mit der Auftretenshäufigkeit von aggressivem Verhalten einzelner Schüler/innen zu sehen. Die empirische Basis für diese Perspektive lieferten Studien, die enorme Schwankungen in der Auftretenshäufigkeit von aggressivem Verhalten und Bullying *zwischen* Schulen (und auch Klassen, siehe dazu auch Atria, Strohmeier & Spiel 2005, 2007) beobachten. Basierend auf repräsentativen Untersuchungen stellten Roland und Galloway (2002) fest, dass sowohl die Klassenzusammensetzung als auch das pädagogische Vorgehen der Lehrer/innen („Class Room Management“) Unterschiede hinsichtlich der Auftretenshäufigkeit von aggressivem Verhalten *zwischen* Klassen erklären konnten.

Es wurde eine Reihe von Studien durchgeführt, um herauszufinden, was Lehrer/innen unter Mobbing verstehen und inwieweit sie in der Lage sind, Mobbingvorfälle richtig zu erkennen. Die Studienergebnisse zeigen, dass Lehrer/innen den Aspekt der Wiederholung häufig übersehen. Die Studien zeigen auch, dass es für sie in realen Situationen oft sehr schwierig ist, Mobbing richtig zu erkennen. Lehrer/innen erkennen Mobbing leichter, wenn es sich um offenes (d. h. sichtbares) Verhalten handelt, wie zum Beispiel körperliche Übergriffe oder offene verbale Attacken. Schwieriger ist es für Lehrer/innen, Vorfälle zu erkennen, wenn es sich um verdecktes Verhalten handelt, das heißt also zum Beispiel um sozialen Ausschluss, das Verbreiten von Gerüchten, die Beschädigung von Beziehungen etc. Auch schätzen Lehrer/innen körperliche oder verbale Übergriffe als schädlicher für das Opfer ein als sozialen Ausschluss oder verdeckte Übergriffe. Diese Einschätzung entspricht jedoch nicht der Wahrnehmung der Opfer. Für diese ist jede Art von Übergriff verletzend, d. h. Opfer leiden unter sozialem Ausschluss genau so wie unter körperlichen Angriffen oder verbalen Attacken. Generell ist es für Lehrer/innen leichter Mobbing zu erkennen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler den gängigen Vorstellungen eines Opfers entspricht (z. B. das Opfer ist körperlich schwächer, es ist ängstlich, es wird von der ganzen Klasse abgelehnt, es passt nicht zur Gruppe etc.). Tatsächlich können jedoch alle Schüler/innen zu Opfern von Übergriffen werden.

B

Der soziale Kontext stoppt oder fördert aggressives Verhalten

Es ist schwer für Lehrer/innen, Mobbingvorfälle zu erkennen

2.8 Prävention und Intervention

Der Begriff „Prävention“ bezeichnet alle Maßnahmen zur Sicherung der körperlichen und psychosozialen Gesundheit. Generell gilt, dass Maßnahmen umso erfolversprechender sind, je früher eine Störung erkannt und behandelt wird. Je nachdem, in welchem Stadium einer Störung Maßnahmen ergriffen werden, werden sie als Primärprävention, Sekundärprävention oder Tertiärprävention bezeichnet (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano 2002; Verbeek & Petermann 1999).

Ziel einer *Primärprävention* ist es, das erstmalige Auftreten einer Störung zu verhindern. Primärpräventive Maßnahmen schließen daher alle potenziell gefährdeten Personen mit ein. Im Kontext der Gewaltprävention sind jene Programme, die sich an die ganze Schule oder ganze Klasse wenden, primärpräventive Maßnahmen.

Sekundärpräventive Maßnahmen haben dagegen zum Ziel, eine bereits aufgetretene Störung so früh als möglich zu behandeln, um einer Chronifizierung des Störungsbildes vorzubeugen und unkalkulierbare Folgen zu minimieren. Sekundärpräventive Maßnahmen richten sich daher an bereits identifizierte Risikogruppen, die Ansätze problematischen Verhaltens zeigen. Ziel ist, das aggressive und gewaltbereite Verhalten zu reduzieren und so rasch wie möglich zum Verschwinden zu bringen.

Anliegen der *Tertiärprävention* ist es, Beeinträchtigungen, die durch eine Störung hervorgerufen wurden, zu minimieren. Zielgruppe einer Tertiärprävention sind Personen, die ein deutlich chronifiziertes Störungsbild aufweisen und die durch ihren Störungsverlauf erkennen lassen, dass das problematische Verhalten (aufgrund der zugrunde liegenden Störung) nur sehr schwer zum Verschwinden zu bringen ist. Bei dieser Zielgruppe geht es in erster Linie darum, eine weitere Zunahme problematischer Verhaltensweisen einzudämmen und absehbare negative Konsequenzen zu minimieren.

Primärprävention = Problem ist noch nicht aufgetreten

Sekundärprävention = Problem ist aufgetreten, aber noch nicht chronisch

Tertiärprävention = Problem ist chronisch

B

2.8.1 Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme

Im Bildungsbereich wurde in den letzten Jahren eine schier unüberschaubare Menge an Präventions- und Interventionsmaßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens konzipiert und durchgeführt. Daher gibt es zum Thema „Gewaltprävention an Schulen“ eine Vielzahl von Publikationen, z. B. Bücher, Handbücher, Leitfäden, Materialsammlungen. 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. Im internationalen Diskurs wird daher die Forderung nach Evidence-based Practice im Bildungsbereich immer nachdrücklicher gestellt. *Evidence-based Practice* erfordert Maßnahmen und Interventionen, die theoretisch fundiert sind, deren Implementierung im Feld sorgfältig geplant und wissenschaftlich begleitet sowie deren Wirksamkeit inklusive möglicher Nebenwirkungen differenziert evaluiert wurde.

Die Beurteilung der Güte von Programmen mit Hilfe von strengen Qualitätskriterien entspricht dem Interesse vieler Gruppen (z. B. Anwender/innen, Auftraggeber/innen, Öffentlichkeit), weil dadurch vermieden wird, dass viel Zeit und Geld in ineffektive, möglicherweise sogar schädliche Programme investiert wird. Um den Wildwuchs an Maßnahmen und Programmen einzudämmen, haben daher einige wissenschaftliche Gesellschaften Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme konzipiert. Beispiele dafür sind Kriterienkataloge zur Beurteilung von Programmen zur Gewaltprävention, den die Sektion Politische Psychologie im Berufsverband der Deutschen Psycholog/inn/en in Kooperation mit verschiedenen Wissenschaftler/inne/n erstellt hat (Preiser & Wagner 2003), oder die (noch strengeren) Empfehlungen der Society for Prevention Research (Flay et al. 2005).

Diese Kriterienkataloge sollen einerseits den Entwickler/inne/n und Anbieter/inne/n von Präventions- und Interventionsprogrammen Orientierungshilfen bieten und damit Transparenz sichern. Andererseits sollen sie Auftraggebern Bewertungen und Vergleiche von Pro-

Es gelten sehr strenge Kriterien für „Evidence-based Practice“

grammkonzepten sowie von deren Wirksamkeit ermöglichen. Diese Bewertung kann jedoch – nach Vorgabe der Autor/inn/en – nur unter Beiziehung fachpsychologischer Kompetenz als kriteriengestütztes Peer-Review erfolgen.

2.8.2 Evaluation von Gewaltpräventionsprogrammen

Die Empfehlung für den breiten Einsatz einer Maßnahme oder eines Programms ist zweifellos fahrlässig, wenn dieses nur unzureichend evaluiert wurde. Leider werden jedoch Maßnahmen im Schulbereich zumeist überhaupt nicht evaluiert, oft nicht einmal ausreichend dokumentiert. Die ersten bahnbrechenden Arbeiten zu Analyse und Prävention von Gewalt und Mobbing stammen von Dan Olweus und liegen etwa 30 Jahre zurück. Seitdem wurde international eine Vielzahl von Konzepten, Maßnahmen und Programmen zur Gewaltprävention entwickelt und durchgeführt. Einen Überblick über viele europäische Länder gibt das Buch von Smith, Pepler und Rigby (2004). Die Lage in Österreich wurde von Atria und Spiel (2003) analysiert. Theoretisch fundierte und wissenschaftlich evaluierte Präventionsprogramme entsprechen den bei Preiser und Wagner (2003) genannten Kriterien. Danach weisen sie u. a. folgende Eigenschaften auf:

Aus den schriftlichen Unterlagen geht eindeutig hervor, *was* das Programm verändern will. Dazu gehört, dass die Begriffe Gewalt und Aggression ausreichend definiert werden und dass das Programm klare Projektziele aufweist. Das Projektkonzept hat einen deutlichen *Bezug zum aktuellen Forschungsstand* (state of the art). Das Programm beinhaltet Anleitungen zur *systematischen Dokumentation und Evaluation*. Dadurch werden vorhandene Ressourcen genutzt, auftretende Schwierigkeiten sofort erkannt und das Lernen aus bisherigen Vorhaben systematisch gefördert. Die vorhandenen Evaluationen geben Auskunft über die *Effektivität* (Grad der Zielerreichung) und die *Effizienz* (Kosten-Nutzen-Relation) des Programms.

2.8.3 Evaluierte Gewaltpräventionsprogramme

Im Rahmen einer Recherche wurden zehn Beispiele von *Evidence-based-Practice-Programmen* (Strohmeier, Stefanek, Jakisic & Spiel 2007) identifiziert und aufgelistet. Diese Evidence-based-Practice-Programme entsprechen strengen Qualitätskriterien, das heißt, sie sind theoretisch fundiert und ihre Wirksamkeit wurde mit Hilfe von wissenschaftlich fundierten Evaluationsstudien nachgewiesen. Nachfolgend werden drei deutschsprachige Programme aus dieser Recherche kurz beschrieben.

Das Programm „Faustlos“

„Faustlos“ (Cierpka 2005) ist ein für Kindergärten und Grundschulen entwickeltes Curriculum, das eine Kooperation zwischen Eltern, Kinder und Lehrkräften ermöglicht und alle Ebenen gemeinsam erreichen soll. Das impulsive und aggressive Verhalten von Kindern soll vermindert werden; gleichzeitig soll ihre soziale Kompetenz erhöht werden. Das Curriculum vermittelt alters- und entwicklungsadäquate prosoziale Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen Empathie, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut. „Faustlos“ versteht sich als ein Gewaltpräventionsprogramm, das auf die (Früh-)Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen von Kindern abzielt. 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 Kindergärten sind 28 Lektionen vorgesehen, für Grundschulen 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 Lehrer/innen / Erzieher/innen), das (2) Unterrichten der Lektion, (3) Rollenspiele und Übungen und die (4) Übertragung des Gelernten.

B

Theoretisch fundierte und evaluierte Programme entsprechen sehr strengen Kriterien

Faustlos ist ein Programm für Kindergarten und Grundschule

Das Friedensstifter-Training

Das Friedensstifter-Training (Gasteiger-Klicpera & Klein 2006) ist ein Programm für Grundschulen, das jeden Schüler und jede 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 Klassenlehrer/innen durchgeführt. 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. 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 Verhandeln 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 vierten 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.

Das Friedensstifter-Training ist ein Programm für die Grundschule

Das WiSK-Programm

Das WiSK-Programm (Atria & Spiel 2007; Strohmeier, Atria & Spiel 2008) ist ein ganzheitliches Schulprogramm für die Sekundarstufe zur Förderung sozialer und interkultureller Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens. Das WiSK-Programm besteht aus Maßnahmen auf Schulebene, Klassenebene und Individualebene. Im WiSK-Programm wird Gewaltprävention als Aufgabe der gesamten Schule definiert. Die Hauptziele des WiSK-Programms 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 (Schulleiter/innen, Lehrer/innen, Eltern, Schüler/innen) und greift den in internationalen Programmen (z. B. Olweus 1995) erfolgreich eingesetzten Mehr-Ebenen-Ansatz auf.

Das **WiSK als ganzheitliches Schulkonzept** umfasst Maßnahmen auf vier unterschiedlichen Ebenen

Schule: Bildung eines verantwortlichen Lehrer/innen/teams, Festlegung von Schulregeln, schulinterne Lehrer/innen/fortbildung, Entwicklung eines schulweiten Aktionsplans, Informationen an Eltern, Lehrer/innen, Schüler/innen, erhöhte Pausenaufsicht, konsequentes Eingreifen im Ernstfall

Klasse: Festlegung von Klassenregeln, Klassenmanagement, Einbauen des Themas in den Unterricht, WiSK als Klassenprojekt, Projektstage

Schüler/innen: Gespräche mit Opfern und Tätern, Vermittlung von Einzel- oder Kleingruppentherapien für Täter oder Opfer

WiSK ist ein Programm für die Sekundarstufe

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:

Phase 1: Impulse und Gruppendynamik: Kennenlernen der Schüler/innen sowie der Gruppendynamik in der Schulklasse

Phase 2: Reflexion: gegenseitiges Feedback über das bisherige Training und Planung der Aktionen in Phase 3

Phase 3: Aktionen: Die Schüler/innen/gruppe plant selbst eine gemeinsame Aktivität

3 Forschungsfragen

Zum Thema Gewalt, aggressives Verhalten und Mobbing gibt es eine unüberschaubare Fülle von theoretischen und empirischen Arbeiten, die aus verschiedenen Fachdisziplinen stammen und auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind. Diese Vielzahl an theoretischen Perspektiven in Kombination mit spezifischen disziplinären Definitionen der zugrunde liegenden Begriffe erschwert die Vergleichbarkeit der empirischen Befunde. Aber auch innerhalb von Fachdisziplinen, wie zum Beispiel der Psychologie, ist die Vergleichbarkeit von Daten durch die Verwendung unterschiedlicher Messinstrumente nur eingeschränkt möglich. Um das Phänomen der Gewalt umfassend zu verstehen, wäre daher ein verstärkter inter- und innerdisziplinärer Diskurs hinsichtlich theoretischer Perspektiven erforderlich mit dem Ziel, allgemein akzeptierte Definitionen zu erarbeiten. Aufbauend auf diesem Begriffsverständnis wäre es notwendig, ebenfalls gemeinsam Indikatoren und Messinstrumente zu entwickeln, um langfristig eine disziplin- und studienübergreifende Vergleichbarkeit der gewonnenen Daten sicherzustellen. Insbesondere bei ländervergleichenden Studien ist es erforderlich, dass die verwendeten Definitionen und Begriffe in den untersuchten Ländern vergleichbar sind, um systematische Verzerrungen der Ergebnisse (Über- bzw. Unterschätzung des Problems in einzelnen Ländern) zu verhindern.

Neben diesen allgemeinen Herausforderungen in der Gewalt- und Aggressionsforschung gibt es in Österreich etliche Wissenslücken, die in Zukunft bearbeitet werden sollten:

1. Fehlende *repräsentative Studien*: Die Datenerhebung im Rahmen der Pisastudie 2009 stellt die erste repräsentative Studie in Österreich dar.
2. Fehlende *Längsschnittstudien*: Um die Komplexität von Gewalt besser zu verstehen, sind Längsschnittstudien unerlässlich. Derzeit gibt es kaum Längsschnittstudien in Österreich, die sich mit dieser Thematik beschäftigen.
3. Fehlende großflächige *Interventions- und Implementationsforschung* (Evidence-based Practice): Um nachhaltig wirksame Präventionsprogramme in Schulen einzusetzen, sind Evaluationsstudien unerlässlich. Interventionsforschung kann aber auch dazu beitragen, wertvolle Erkenntnisse hinsichtlich der Entstehungsfaktoren von Gewalt und aggressivem Verhalten zu gewinnen. Darüber hinaus mangelt es gänzlich an Studien, die die Implementation derartiger Maßnahmen in den Regelbetrieb systematisch wissenschaftlich begleiten.

4 Politische Analyse

In einigen Ländern gibt es bereits nationale Strategien zur Gewaltprävention bzw. zur Prävention von Mobbing an Schulen. Norwegen und Großbritannien sind jene Länder, in denen Gewaltprävention schon seit vielen Jahren ein nationales Anliegen darstellt; in Kanada und

Verstärkter inter- und innerdisziplinärer Diskurs und Zusammenarbeit sind wünschenswert

Finnland ist dies in den letzten Jahren geschehen. Auch in Australien wurden überregionale Maßnahmen gesetzt, um Gewalt an Schulen zu reduzieren. Nachfolgend werden zwei Beispiele nationaler Strategien exemplarisch dargestellt. Anschließend wird der österreichische Strategieplan „Gemeinsam gegen Gewalt“ vorgestellt.

4.1 Nationale Strategie in Norwegen

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

Die erste nationale Kampagne gegen Mobbing 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. Die Evaluationsergebnisse 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 Mobbing um 50% erzielt werden (Olweus 1991, 1993).

Die zweite nationale Kampagne wurde 1996 vom norwegischen Bildungsministerium veranlasst und vom Centre for Behavioural Research in Stavanger ausgeführt. Der Schwerpunkt dieser Kampagne lag diesmal nicht nur auf dem Bereich der Mobbingprävention, 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 Mobbing reduziert. Kernelement dieses „class-room management“-Ansatzes war eine Lehrer/innen/ausbildung, 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.

Die dritte nationale Kampagne wurde 1999 als breit angelegtes 3-Jahres-Programm zur Verbesserung des norwegischen Schulsystems gestartet. Die Planung und Implementierung dieses Programms, das neben Mobbing und Verhaltensauffälligkeiten auch Lese- und Lernschwierigkeiten von Schüler/innen mit einschloss, erfolgte wieder durch das Centre for Behavioural Research in Stavanger.

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 Mobbing. Kernstück des Manifests ist die Verpflichtung, dass Erwachsene in verschiedenen gesellschaftlichen Rollen (z. B. als Schulleiter, Lehrer und Eltern) Verantwortung dafür übernehmen, Mobbing zu verhindern, um 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 Mobbing bei Kindern und Jugendlichen.

Neben dieser Willenserklärung wurde eine Reihe von konkreten Aktivitäten umgesetzt. Das Manifest zur Prävention von Mobbing wurde extern evaluiert. Aufgrund der positiven Evalu-

1983: Start der ersten nationalen Initiative

1996: Ausbau und Fortführung der Maßnahmen

1999: Dritte nationale Initiative

2002: Unterzeichnung des „Manifests gegen Mobbing“

ationsergebnisse 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 dieser Kampagne war die Schaffung von positiven, mobbing-freien Umwelten von Kindern und Jugendlichen. Die verabschiedeten Maßnahmen lagen schwerpunktmäßig in folgenden Bereichen:

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

4.2 Nationale Strategie in Kanada

Auch in Kanada wurde die Öffentlichkeit durch tragische Einzelfälle in den letzten Jahren auf das Thema Mobbing 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 Mobbingprävention eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist, die einer kontinuierlichen Anstrengung und nationalen Vernetzung bedarf. Mobbingprävention wird nicht nur als Anliegen des Schulsystems, sondern auch des Gesundheits- und Justizsystems verstanden. Diese breite Sicht auf das Thema Mobbing wurde durch eine jahrelange Überzeugungsarbeit von Seiten der Wissenschaftler/innen ermöglicht, die mit ihren Studien zeigen konnten, dass sowohl Opfer als auch Täter von Mobbing 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.

Kinderrechtskonvention als Basis

Die normative Basis für Mobbingprävention in Kanada stellt die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen dar.

Im Vergleich mit anderen Ländern (siehe auch Craig & Harel 2004) sind in Kanada – ähnlich wie in Österreich – die Täter- und Opferprävalenzraten sehr hoch. Die Ergebnisse dieser internationalen Vergleichsstudie haben dazu beigetragen, dass derzeit in Kanada eine nationale Strategie („Canadian Initiative for the Prevention of Bullying – CIPB“) zur Prävention von Bullying entwickelt wird.

Da es sich bei Mobbingprävention 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. Wissenschaftler/innen arbeiten sowohl mit NGOs als auch mit der Regierung zusammen, um Wissen zur Entwicklung von Erziehungs-, Bewertungs- und Interventionsmaßnahmen auszutauschen und umzusetzen.

Das CIPB Netzwerk arbeitet in einem bidirektionalen Prozess, wodurch die Wissenschaft die Praxis informiert und umgekehrt. Aus diesem Grund bildet die Website von Prevetnet (www.prevetnet.ca) einen wichtigen Bestandteil der Initiative. Auf ihr werden umfangreiche, wissenschaftsbasierte Informationen zu Mobbing und Mobbingprävention 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.

Zur Vernetzung und zum Austausch von Wissenschaft und Praxis werden regelmäßig nationale und internationale Tagungen 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.

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

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.

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 sekundär präventive Maßnahmen).

Im Bereich der Politikberatung geht es darum, bei der Entwicklung von landesweiten Gesetzen und Erlässen zur Bullyingprävention mitzuwirken, um Nachhaltigkeit sicherzustellen.

Vernetzung und Zusammenarbeit stehen im Vordergrund

Vier Säulen: Ausbildung, Diagnose, Intervention und Politikberatung

B

4.3 Nationale Strategie in Österreich: „Gemeinsam gegen Gewalt“

In Österreich wurde 2007 im Auftrag des BMUKK ein nationaler Strategieplan zur Gewaltprävention an Kindergärten und Schulen erarbeitet (Spiel & Strohmeier 2007), downloadbar unter: www.gemeinsam-gegen-gewalt.at. Für die Entwicklung des nationalen Strategieplans waren folgende drei Aspekte zentral: (1) die Zusammenarbeit und Integration aller Gruppen, die einen Beitrag zur Gewaltprävention in Schule und im Kindergarten leisten können; neben den direkt Beteiligten in der Schule sind dies z. B. Vertreterinnen und Vertreter der Schulpsychologie, der Kinder- und Jugendpsychiatrie, verschiedener NGOs etc. (sie werden als Partner bezeichnet); (2) das Lernen aus der Erfahrung anderer Länder, die eine nationale Generalstrategie zur Prävention von Gewalt in der Schule bereits erfolgreich umgesetzt haben und (3) die Anwendung von Evidence based-Practice-Programmen in der Schule.

Der nationale Strategieplan verfolgt drei zentrale Ziele, (1) die Förderung von Sensibilität und Wissen über die verschiedenen Formen von Gewalt, (2) Förderung von sozialen Kompetenzen sowie von Kompetenzen und Strategien mit Gewalt umzugehen und (3) Förderung von Verantwortlichkeit und Zivilcourage.

Der Strategieplan enthält eine Darstellung der Inhalte, eine Beschreibung der Partner/innen und ihrer Verantwortlichkeiten, ein Konzept für den zeitlichen Ablauf der verschiedenen Maßnahmen sowie eine Darstellung der konkreten Programme, die für Schulen und Kindergärten empfohlen werden.

1. Strategieplan – Inhalte

Die Inhalte des Strategieplans sind in sechs verschiedene Aktivitätsbereiche gegliedert:

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

Zusammenarbeit, Lernen von Erfahrungen anderer Länder, Evidence-based Practice

Für jeden Aktivitätsbereich wurden spezifische Ziele definiert und für diese konkrete Maßnahmen abgeleitet. Zusätzlich wurden für jede Maßnahme (soweit dies möglich war) die verantwortlichen Partner bzw. Institutionen angeführt (Details dazu siehe Spiel & Strohmeier 2007).

2. Strategieplan – Partner/innen

Partnergruppen wurden einbezogen

Die Generalstrategie kann nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn sich eine große Gruppe von Partner/innen daran beteiligt. Für die Erstellung des Strategieplans wurden jeweils mit mindestens einem/r zentralen Vertreter/in der Partner/innen telefonische Leitfadenterviews geführt. Die Partner/innen/gruppen wurden gemeinsam mit der zuständigen Arbeitsgruppe des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur zu Beginn des Projekts festgelegt. Für alle Partner/innen 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 jeweils bestimmte Partner/innen/gruppen übernehmen können.

3. Strategieplan – Ablauf

www.gemeinsam-gegen-gewalt.at

Die zentralen Maßnahmen wurden in einen zeitlichen Ablauf gebracht. Als erste Umsetzungsschritte wurde aufbauend auf internationalen Vorbildern (Großbritannien, Kanada) eine nationale Homepage zum Thema „Gemeinsam gegen Gewalt“ errichtet (www.gemeinsam-gegen-gewalt.at) und es wurden Maßnahmen im Bereich Wissensaustausch / Aus- und Weiterbildung gesetzt.

4. Strategieplan – Programme

Evidence-based Programme wurden empfohlen

Für die Umsetzung des Strategieplans wurden für Schulen und Kindergärten einige konkrete Präventions- und Interventionsprogramme empfohlen. Es wurden ausschließlich solche Programme ausgewählt, die strengen Qualitätskriterien entsprechen. Die Auswahl der Programme basierte auf der Checkliste, welche die Sektion Politische Psychologie im Berufsverband der Deutschen Psycholog/inn/en in Kooperation mit verschiedenen Wissenschaftler/innen erstellt hat (Preiser & Wagner 2003; darauf wurde bereits weiter oben eingegangen); weiters wurden die Empfehlungen der Society for Prevention Research (Flay et al. 2005) mitberücksichtigt. Insgesamt konnten 10 Programme identifiziert werden, die diese Qualitätskriterien erfüllen (weitere Programme werden diese vermutlich in den nächsten Jahren erbringen). Sechs Programme liegen in deutscher Sprache vor, vier Programme sind in englischer Sprache verfasst (Details siehe Spiel & Strohmeier 2007; Strohmeier et al. 2007).

4.4 Weitere Schritte zur Verbesserung der Situation

In Österreich wird vom BMUKK derzeit eine Reihe von Maßnahmen zur Realisierung des nationalen Strategieplans „Gemeinsam gegen Gewalt“ gesetzt. Alle Maßnahmen basieren auf State-of-the-Art-Wissen, da sie in enger Kooperation mit Wissenschaftler/innen konzipiert und durchgeführt werden. Neben bereits angeführten Maßnahmen, wie z. B. der Einrichtung einer nationalen Homepage, wurden bzw. werden aktuell folgende Schritte gesetzt:

- Es wurde eine Task Force zur Schaffung einer operativen Einheit für die Durchführung der Generalstrategie im BMUKK eingerichtet.
- Es wurde ein Train-the-Trainer-Seminar für Lehrende an Pädagogischen Hochschulen konzipiert und durchgeführt.
- Die Pädagogischen Hochschulen erarbeiten Konzepte, um das Thema Gewaltprävention stärker in der Aus- und Weiterbildung von Lehrer/innen zu verankern.

- In Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen wird das WiSK-Programm an Schulen der Sekundarstufe implementiert und gemäß Evidence-based-Practice-Kriterien hinsichtlich seiner Wirksamkeit evaluiert.
- Für Volksschulen wird das Programm „Faustlos“ zur Verfügung gestellt.
- Es werden Vernetzungstreffen der Partner organisiert.

Um die gesetzten Ziele der nationalen Strategie nachhaltig zu erreichen – im Besonderen das Ziel der Verantwortlichkeit und der Zivilcourage jedes/jeder Einzelne/n – wird es jedoch notwendig sein, nicht nur Gewaltprävention, sondern auch die Förderung sozialer Kompetenz zu forcieren und generell ein Klima der Wertschätzung und Toleranz zu schaffen.

**Schaffung eines Klimas
der Toleranz und
Wertschätzung**

B