

## WiSK

Ein ganzheitliches Schulprogramm zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention  
aggressiven Verhaltens<sup>1</sup>

*Dagmar Strohmeier, Moira Atria und Christiane Spiel*

Universität Wien

Fakultät für Psychologie

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.

---

<sup>1</sup> Wir möchten folgenden Personen sehr herzlich danken, die uns bei der Entwicklung des WiSK maßgeblich unterstützt haben: Dr. Mario Gollwitzer (Universität Landau), Mag. Markus Brunner, Mag. Claudia Hitsch, Mag. Christine Hoffmann, Mag. Luzia Holzleitner, Mag. Janina Jakisic, Mag. Susanne Neureiter und Mag. Manuela Traunwieser (Universität Wien).

Die Autorinnen bedanken sich weiters sehr herzlich bei Frau Dr. Monika Finsterwald (Universität Wien) sowie bei den Herausgeberinnen für die kritische Durchsicht der Erstfassung dieses Beitrags.

1.	Aggressives Verhalten ist soziales Verhalten .....	3
1.1.	Aggressives Verhalten als Problem einzelner Schülerinnen bzw. Schüler .....	4
1.2.	Aggressives Verhalten als Beziehungsproblem bzw. Gruppenphänomen.....	6
1.3.	Prävention als Aufgabe der gesamten Schule .....	7
2.	WiSK: Ein ganzheitliches Schulkonzept.....	7
3.	Das WiSK Klassenprojekt.....	10
3.1.	Theoretische Grundlagen des Klassenprojekts .....	10
3.2.	Grundprinzipien und Interventionsziele des Klassenprojekts .....	12
3.3.	Aufbau und Ablauf des Klassenprojekts .....	13
3.4.	Ergebnisse der Evaluationsstudien.....	14
4.	WiSK auf Individualebene – Die Arbeit mit einzelnen Schülerinnen und Schülern .....	15
4.1.	Analyse des Sachverhalts .....	16
4.2.	Gespräche mit dem Opfer.....	17
4.3.	Gespräche mit dem Täter / den Tätern .....	17
4.4.	Gespräche mit den Eltern .....	18
5.	Resümee und Ausblick.....	18
6.	Literaturverzeichnis.....	19

Aggressives Verhalten von Schülerinnen und Schülern wurde in den letzten Jahren in der Öffentlichkeit verstärkt als Problem erkannt, weshalb auch die Nachfrage an theoretisch fundierten und evaluierten Präventionsprogrammen stark zugenommen hat. Das in Wien entwickelte WiSK Programm entspricht diesen Kriterien. Als Resultat einer mehrjährigen Pilotphase und begleitender Evaluationsstudien (siehe z.B. Gollwitzer, 2005; Gollwitzer, Eisenbach, Atria, Strohmeier & Banse, 2006; Atria & Spiel, 2007) wurde das WiSK als ganzheitliches Schulprogramm („whole school policy approach“) konzipiert und besteht in seiner Endfassung aus Maßnahmen auf Schulebene, Klassenebene und Individualebene. Kernbestandteil des WiSK Programms ist das WiSK Klassenprojekt, das gemeinsam mit Maßnahmen auf Schulebene und Individualebene das ganzheitliche Präventionskonzept der Schule darstellt. Im WiSK Programm wird Gewaltprävention als Aufgabe der gesamten Schule definiert. Dieser systemische Ansatz leitet sich aus theoretischen Modellen und Konzepten zu aggressiven Verhalten ab, er wird aber auch durch die Ergebnisse der Evaluationsstudien gestützt.

Ziel des Beitrags ist es, das WiSK Programm überblicksartig darzustellen. Im ersten Kapitel werden die theoretischen Grundlagen des WiSK Programms dargelegt. Im zweiten Kapitel werden die erforderlichen Maßnahmen auf Schulebene beschrieben, im dritten Kapitel wird das WiSK Klassenprojekt vorgestellt und im vierten Kapitel werden Maßnahmen auf Individualebene skizziert. Im fünften Kapitel wird ein abschließendes Resümee gezogen, sowie ein Ausblick gegeben.

## 1. Aggressives Verhalten ist soziales Verhalten

Eine Grundannahme des WiSK Programms ist, dass sich aggressives Verhalten in bestimmten sozialen Kontexten manifestiert, d.h. Menschen verhalten sich in bestimmten situationalen und relationalen Kontexten aggressiv. Sich aggressiv zu verhalten bedeutet, eine andere Person oder Personengruppe schädigen zu wollen bzw. in vielen Fällen auch tatsächlich zu schädigen (Selg, Mees & Berg, 1997). Charakteristisch für aggressives Verhalten ist, dass die konkreten negativen Handlungen in Abhängigkeit von den beteiligten Personen und des normativen Kontexts beträchtlich variieren können. Wenn aggressives Verhalten gezielt und über einen längeren Zeitraum ausgeführt wird und außerdem ein Machtungleichgewicht zwischen den Beteiligten vorliegt, handelt es sich um *bullying* (Olweus, 1991; Roland, 1989). Sozial kompetentes Verhalten dagegen beschreibt die Fähigkeit einer Person ihre Ziele zu erreichen und dabei gleichzeitig positive Beziehungen mit anderen aufrechtzuerhalten (Rubin & Rose-Krasnor, 1992). Sowohl sozial kompetente als auch aggressive Handlungen einzelner Personen manifestieren sich immer in bestimmten dyadischen Beziehungen und in

bestimmten Gruppenkontexten, weshalb soziale Kontexte auch im WiSK Programm eine sehr große Rolle spielen. Aggressives Verhalten wird im Rahmen des WiSK Programms nicht ausschließlich als Problem einzelner aggressiver Individuen gesehen, sondern auch als Beziehungsproblem (siehe dazu auch Pepler, 2006) bzw. Gruppenphänomen (siehe dazu auch Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, Kaukiainen, 1996) und als Schulproblem (siehe dazu auch Galloway & Roland, 2004). Auch die Förderung von sozialer Kompetenz setzt im WiSK Programm auf den drei Ebenen Individuum, Schulklasse und Schule an. Das WiSK beinhaltet Maßnahmen, die Einzelpersonen, Schulklassen sowie dem gesamten System Schule ein positives Zusammenleben ermöglichen sollen. Im WiSK Programm ist die Eindämmung von aggressiven Verhaltensweisen mit der Förderung positiver Verhaltensweisen verschränkt. Die Maßnahmen des Programms zielen darauf ab, das Bewusstsein der sozialen Verantwortung bei allen Personen im System Schule zu steigern, sowie allen Personen Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, die ein friedliches und positives Zusammenleben ermöglichen. Das WiSK Programm basiert auf theoretischen Annahmen und empirischen Vorarbeiten hinsichtlich der Entstehung von aggressiven Verhalten, die auf der Ebene der Individuen, der Schulklassen sowie der Schule liegen. Diese werden nachfolgend erläutert. Es werden auch die sich aus den theoretischen Überlegungen ergebenden Möglichkeiten zur Förderung positiver Verhaltensweisen aufgezeigt.

### 1.1. Aggressives Verhalten als Problem einzelner Schülerinnen bzw. Schüler

Auf Ebene der einzelnen Schülerinnen und Schüler werden im WiSK Programm zwei Mechanismen unterschieden, die aggressivem Verhalten zu Grunde liegen können: proaktive und reaktive Aggressivität (Dodge & Coie, 1987; Roland & Idsoe, 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 Mitschülerinnen oder Mitschüler in die Opferrolle drängen,

woraus sich diese nur schwer befreien können. Bestehen solche Interaktionsmuster über einen längeren Zeitraum, handelt es sich um *Bullying*. Proaktive Aggressivität stellt auf Ebene der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers den zugrunde liegenden Mechanismus von *Bullying* dar (Sutton, Smith & Swettenham, 1999; Roland & Idsoe, 2001). Dem proaktiv motivierten aggressiven Verhalten liegen sowohl fehlende Tateinsicht als auch eine Reihe sozialer Lernerfahrungen zu Grunde. Folglich stellen (1) die Herstellung von Tateinsicht als auch das (2) Nicht-Verstärken aggressiven Verhaltens (z.B. Ablehnung des Verhaltens anstelle von Anerkennung) die Hauptziele von Interventionen dar. Neben der expliziten Sanktionierung proaktiv aggressiver Verhaltensweisen, nehmen die Erarbeitung und Einübung von prosozialen Verhaltensweisen im WiSK Klassenprojekt einen hohen Stellenwert ein (siehe auch Kapitel 3). Dabei geht es darum, gemeinsam mit der Gruppe Möglichkeiten zu erarbeiten und einzuüben, um durch prosoziales Verhalten soziale Ziele wie z.B. Ansehen und Anerkennung in der Gleichaltrigengruppe zu erhalten.

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 nur wahrgenommene) Provokationen zu verstehen. Begleitet wird das Verhalten meist von starken negativen Gefühlen, wie zum Beispiel Ärger oder Wut. Reaktiv (oder impulsiv) aggressive Täter oder Täterinnen 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 dienen als „Rechtfertigung“ des eigenen aggressiven Verhaltens. Aufgrund der Bedeutsamkeit von Prozessen der subjektiven Wahrnehmung und Interpretation ist es für Außenstehende oft nicht leicht zu entscheiden, wo die „Ursache“ des Konflikts liegt. Hinzu kommt, dass im Fall der Eskalation dieser „heißen“ Konflikte beide Parteien typischerweise damit argumentieren, dass jeweils der andere mit dem Verhalten begonnen hätte. Bei diesen Konflikten handelt es sich häufig um symmetrische Interaktionen. Da Emotionsregulationsdefizite mit dem Alter der Schüler und Schülerinnen in der Regel abnehmen, steht im WiSK Programm die Arbeit an der sozialen Informationsverarbeitung der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Im WiSK Klassenprojekt werden anhand von Konfliktgeschichten (1) eine adäquate Wahrnehmung und Interpretation und (2) prosoziale Verhaltensalternativen mit den Schülerinnen und Schülern geübt.

## 1.2. Aggressives Verhalten als Beziehungsproblem bzw. Gruppenphänomen

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 Lehrerinnen und Lehrer, Gleichaltrigengruppen bzw. der ganzen 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 von Lehrerinnen und Lehrern im Ernstfall die Auftretenswahrscheinlichkeit von aggressivem Verhalten und *bullying* reduzieren (Roland & Galloway, 2002). Aber auch das Verhalten der Gleichaltrigen beeinflusst die Auftretenswahrscheinlichkeit von aggressivem Verhalten und *bullying*. So konnte belegt werden, dass in 88% aller Bullyingepisoden Gleichaltrige anwesend sind, aber nur in 19% der Fälle eingreifen (Hawkins, Pepler & Craig, 2001). Greifen Gleichaltrige ein, dann werden 57% aller Bullyingepisoden 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 et al, 1996; Sutton & Smith, 1999), konnten zeigen, dass nahezu alle Schülerinnen und Schüler bei aggressiven Auseinandersetzungen bzw. *bullying* eine bestimmte Rolle einnehmen. Bei älteren Schülerinnen und Schülern 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 Schülerinnen und Schüler konnten keiner Rolle zugeteilt werden.

Insgesamt verdeutlichen diese Studien die Kontextabhängigkeit von aggressivem Verhalten. Aus dieser Perspektive folgt, dass aggressives Verhalten nicht nur das Problem einzelner

aggressiver Schülerinnen und Schüler ist, sondern ein Beziehungsproblem bzw. ein Gruppenphänomen. Diese Ergebnisse unterstreichen jedoch auch die Bedeutsamkeit der Förderung positiver Verhaltensweisen bei einer möglichst großen Gruppe von Personen, da sie beteiligt und daher auch mitverantwortlich sind. Im WiSK Programm werden daher möglichst viele Personen miteinbezogen.

### 1.3. Prävention als Aufgabe der gesamten 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 sogar 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 Schülerinnen und Schüler 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, in Druck) beobachten. Basierend auf repräsentativen Untersuchungen stellten Roland und Galloway (2002) fest, dass sowohl die Klassenzusammensetzung als auch das pädagogische Vorgehen der Lehrerinnen und Lehrer („class room management“) Unterschiede hinsichtlich der Auftretenshäufigkeit von aggressivem Verhalten *zwischen* Klassen erklären konnten.

## 2. WiSK: Ein ganzheitliches Schulkonzept

Wird aggressives Verhalten als Aufgabe der gesamten Schule verstanden, dann müssen Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen (Schule – Klasse – Schülerinnen) gesetzt und es möglichst viele Personengruppen (Schulleitung – Lehrerinnen – Eltern – Schülerinnen) eingebunden werden. Voraussetzungen dafür sind eine langfristige Perspektive sowie eine gute schulinterne Kommunikation. Die Prävention von aggressivem Verhalten wird somit ein Teil der Schulentwicklung.

Viele der in den letzten Jahren entwickelten Präventions- und Interventionsprogramme basieren auf diesen Grundgedanken und sind als Mehr-Ebenen-Programme konzipiert (für einen Überblick siehe Smith, Pepler & Rigby, 2004). Insofern reiht sich das WiSK Programm in eine bestehende Tradition ein. Das WiSK Programm enthält viele Programmelemente, die sich in bereits bestehenden und in anderen Ländern erfolgreich eingesetzten Programmen bewährt haben. Neu am WiSK Projekt ist das WiSK Klassenprojekt, das in Kapitel 3 näher beschrieben wird, sowie der Ablaufplan von WiSK auf Schulebene. Aus welchen Elementen

das ganzheitliche Schulkonzept zur Prävention aggressiven Verhaltens im Rahmen des WiSK Programms besteht zeigt Tabelle 1.

**Tabelle 1: Bestandteile des WiSK Programms als ganzheitliches Schulkonzept**

<b>Schule</b>
Bildung eines verantwortlichen Lehrerinnenteams
Festlegung von Schulregeln
Entwicklung eines schulweiten Aktionsplans
Information an alle: Lehrerinnen, Eltern, Schülerinnen
Erhöhte Pausenaufsicht
Konsequentes Eingreifen im Ernstfall
Gespräche mit Schülerinnen und Schülern und Eltern
Datenerhebungen (IST-Stand Analyse, Effektivitätsprüfung)
<b>Eltern</b>
Information über Schulregeln, schulweite Aktionen, Klassenprojekte
Einbindung in schulweite Aktionen
Gespräche im Ernstfall
<b>Klassen</b>
Festlegung von Klassenregeln
Klassenmanagement, d.h. Unterricht mit klaren Regeln und Abläufen
Einbauen des Themas in den Unterricht
Soziale Kompetenztrainings (z.B. WiSK Klassenprojekt)
Projektstage
<b>Schülerinnen und Schüler</b>
Einfühlsame Gespräche mit Opfern
Ernstere Gespräche mit Tätern
Vermittlung von Einzel- oder Kleingruppentherapien für Täter oder Opfer

Die beiden wichtigsten Ziele auf Schulebene im Rahmen des WiSK Programms sind, dass (1) alle geplanten bzw. umgesetzten Aktivitäten einer schulweiten, systematischen



Vorgehensweise entsprechen und (2) eine möglichst große Gruppe von Personen (Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Eltern) in die Aktivitäten einbezogen werden. Um diese beiden Ziele zu erreichen ist ein Zeitraum von drei bis vier Semestern erforderlich, der sich in drei Phasen gliedert. Die erste Phase „*Impulsphase*“ benötigt einen Zeitraum von 1 bis 2 Semestern, die zweite Phase „*Reflexionsphase*“ benötigt etwa ein halbes Semester, die dritte Phase „*Aktionsphase*“ benötigt etwa 1 bis 1 ½ Semester.

In der *Impulsphase* müssen drei Ziele erreicht werden: (1) Bildung eines verantwortlichen Lehrerinnenteams, (2) Organisation und Abhaltung von schulinternen Fortbildungen, sowie (3) Ausarbeitung eines (vorläufigen) Aktionsplans für die gesamte Schule. Konkret geht es in dieser Phase darum, gemeinsam Schul- und Klassenregeln zu erarbeiten, eine für alle geltende Vorgehensweise im Ernstfall zu entwickeln, eine entsprechende Informationspolitik auszuarbeiten, Maßnahmen in einzelnen Schulklassen festzulegen, sowie Datenerhebungen in der Schule (zur Erfassung des IST Standes bzgl. sozialer Kompetenz und Aggression) durchzuführen. Auch wenn angestrebt wird, dass sich möglichst viele Personen an diesem Prozess beteiligen, kommt dem verantwortlichen Lehrerinnenteam (dem auch die Schulleitung oder Elternvertreter angehören können) eine Schlüsselrolle für die Gestaltung dieser Abläufe zu. Nachdem diese Aufgaben abgearbeitet und etwa ein halbes Semester lang in der Praxis erprobt wurden, befindet sich die Schule in der zweiten Phase, der „*Reflexionsphase*“. In dieser Phase geht es darum, zu überprüfen, ob und wie gut die im (vorläufigen) Aktionsplan festgelegten Elemente, d.h. (1) Schul- und Klassenregeln, (2) Vorgehensweise im Ernstfall, (3) Informationspolitik, (4) Maßnahmen in den Klassen, sowie (5) Datenerhebungen realisiert wurden bzw. weshalb sie nicht realisiert wurden. Basierend auf einer kritischen Reflexion und Evaluation besteht die Aufgabe in dieser Phase darin, den (vorläufigen) Aktionsplan zu überarbeiten und zu optimieren. In der dritten Phase „*Aktionsphase*“ wird das WiSK Klassenprojekt in einigen Klassen von je zwei Lehrerinnen oder Lehrern durchgeführt. Dazu ist es notwendig, dass diese Lehrerinnen und Lehrer eine Train-the-Trainer Ausbildung absolvieren, die als Minimum aus einer zweitägigen Blockveranstaltung besteht sowie aus einer regelmäßigen (mindestens alle zwei Wochen stattfindenden) Supervision während der Durchführung des WiSK Klassenprojekts. Neben den „*Aktionen*“ in den Klassen ist die Einhaltung aller anderen im Aktionsplan festgelegten Elemente bedeutsam, d.h. es muss auf die konsequente Einhaltung der Schul- und Klassenregeln geachtet werden, bei Ernstfällen muss gemäß der festgelegten Vorgehensweise gehandelt werden, Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer müssen laufend informiert werden und die erforderlichen Datenerhebungen müssen durchgeführt

werden. Nachdem die Schule diese drei Phasen durchlaufen hat, sollte eine ausreichende große Anzahl von Personen an der Schule Kompetenzen zur Prävention aggressiven Verhaltens erworben haben. Alle nachfolgenden Aktionen (z.B. Auffrischungseinheiten in den WiSK Klassen, Durchführung des WiSK Klassenprojekts in anderen Klassen, etc.) sollten je nach Bedarf in den kommenden Semestern weitergeführt werden, wobei auch die Durchführung von weiterführenden schulinternen Fortbildungen empfohlen wird.

### 3. Das WiSK Klassenprojekt

Das WiSK Klassenprojekt wurde in seiner Entwicklungs- und Pilotphase vier Mal von eigens geschulten Psychologinnen und Psychologen in insgesamt 11 Schulklassen der 6.-9. Schulstufe durchgeführt. Die Evaluationsergebnisse der ersten drei Implementierungen in neun Klassen liegen bereits vor (Atria & Spiel, 2007; Gollwitzer, 2005; Gollwitzer et al. 2006). In der Konzeption des WiSK Programms als ganzheitliches Schulprojekt wird das WiSK Klassenprojekt von speziell ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt (siehe Kapitel 2). Obwohl das WiSK Klassenprojekt eine klare Struktur aufweist (drei Phasen, 13 Einheiten) verlangt die Durchführung eine hohe Flexibilität der WiSK Lehrerinnen, da sie mit der in der jeweiligen Klasse vorhandenen Gruppendynamik arbeiten müssen. Dies bedeutet jedoch, dass die WiSK Lehrerinnen nicht nur die Inhalte und den Ablauf des WiSK Klassenprojekts sehr gut kennen müssen, sondern *vor allem* die Trainingsprinzipien verinnerlicht haben sollten. Das WiSK Klassenprojekt ist ein adaptives Programm: die konkreten Übungen – *nicht aber die Trainingsprinzipien* – können je nach Klasse variieren. In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen, die Interventionsziele, sowie der Aufbau und Ablauf des WiSK Klassenprojekts zusammengefasst. Im letzten Abschnitt werden die Evaluationsergebnisse und Erfahrungen mit den Klassenprojekten berichtet.

#### 3.1. Theoretische Grundlagen des Klassenprojekts

Für die Entwicklung des WiSK Klassenprojekts wurde (1) auf Grundgedanken eines sozial interaktionistischen Aggressionsmodells (der sozialen Informationsverarbeitungstheorie von Crick & Dodge, 1994) sowie (2) auf Forschungsergebnisse zum „Participant role approach“ (Salmivalli et al, 1996) zurückgegriffen.

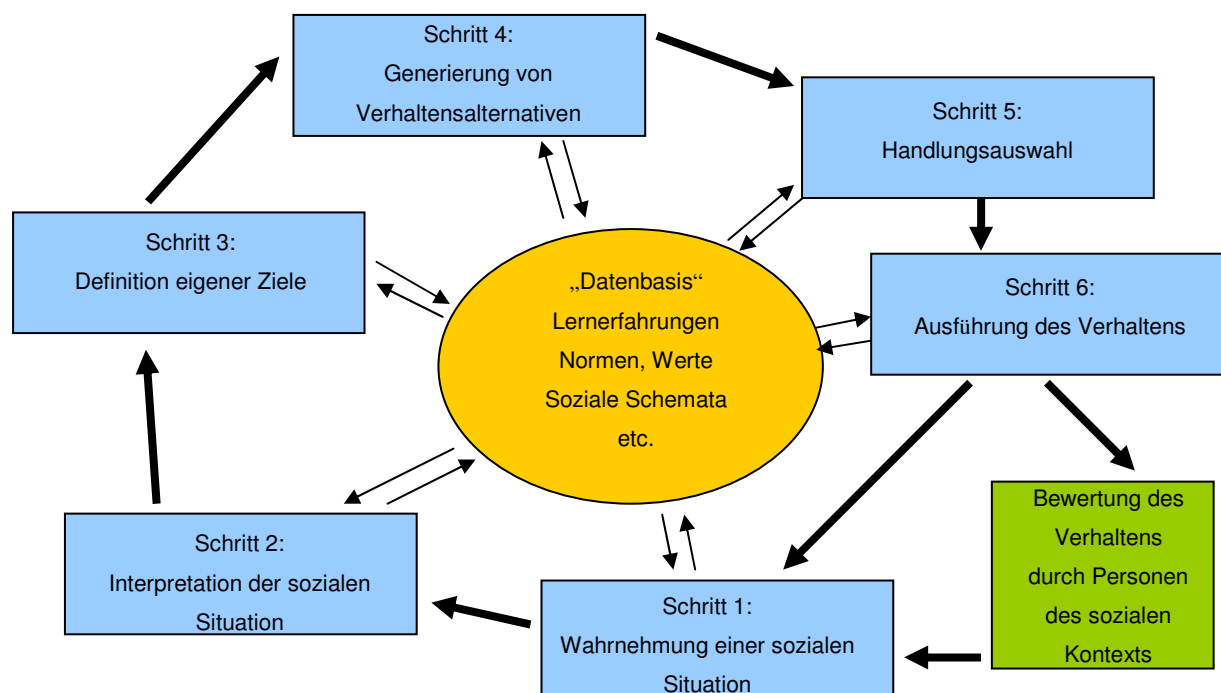
Sozial interaktionistische Aggressionsmodelle beschränken sich bei der Erklärung von aggressiven Verhalten nicht auf das Verhalten des Täters, sondern beziehen mindestens einen weiteren Protagonisten (z.B. das Opfer), die Relation des Täters und des Opfers sowie den situativen Kontext in die Analysen mit ein. Weiters gehen die sozial interaktionistischen Aggressionsmodelle davon aus, dass „aggressiv“ nicht eine eindeutig definierte Klasse von

Verhaltensakten beschreibt, sondern ein Beurteilungsprädikat ist, dessen Zuschreibung auf Prozessen der individuellen Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung basiert. Zwischen der Wahrnehmung einer Provokation bis hin zur Realisierung aggressiven Verhaltens liegen eine Reihe von kognitiven Prozessen, die in der Sozialen Informationsverarbeitungstheorie (Dodge, 1986; Crick & Dodge, 1994) beschrieben und durch viele Studien empirisch belegt wurden. Crick und Dodge (1994) unterscheiden insgesamt sechs Schritte, die für den Weg einer potentiellen Provokation bis hin zu einer aggressiven Reaktion entscheidend sind:

1. Wahrnehmung einer sozialen Situation
2. Interpretation der sozialen Situation als Provokation
3. Definition eigener Ziele
4. Generierung von Verhaltensalternativen
5. Handlungsauswahl
6. Ausführung des Verhaltens

Bedeutsam ist, dass diese Schritte nicht immer bewusst ablaufen müssen, einander wechselseitig beeinflussen und zusätzlich von der vorhandenen „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. In Abbildung 1 wird die Soziale Informationstheorie dargestellt.

**Abbildung 1: Vereinfachte Darstellung der Sozialen Informationsverarbeitungstheorie (adaptiert aus Crick & Dodge, 1994, S. 76)**



Die Grundgedanken der Sozialen Informationsverarbeitungstheorie waren aus zwei Gründen für die Entwicklung des Klassenprojekts relevant. Zum einen deshalb, weil sich diese Modelle nicht auf eine Person – den sozial inkompetent handelnden Täter – beschränken, und zum anderen, weil der zeitliche Ablauf der kognitiven Prozesse einen sinnvollen Rahmen für die zeitliche Strukturierung der Maßnahmen darstellt.

Der „Participant role approach“ (Salmivalli et al., 1996) geht davon aus, dass der soziale Kontext von aggressivem Verhalten in der Schule die Gleichaltrigengruppe ist und daher die Beschränkung der Analyse aggressiver Interaktionen auf „Täter“ und „Opfer“ nicht ausreicht. Alle Mitglieder einer Schulklasse sind an der Eskalation von aggressiven Interaktionen beteiligt und nehmen bestimmte Rollen ein (siehe auch Kapitel 1.2).

Aus diesen Forschungsergebnissen folgt, dass Präventionsprogramme auf die gesamte Schulklasse abzielen und sich nicht auf einzelne „problematische“ Jugendliche beschränken sollten. Weiters sollte die bestehende Gruppendynamik („peer group power“) bei der Durchführung einer Intervention zum Erreichen der Trainingsziele mitberücksichtigt werden.

### 3.2. Grundprinzipien und Interventionsziele des Klassenprojekts

Aus diesen theoretischen Überlegungen ergeben sich die drei Grundprinzipien und Hauptziele des WiSK Klassenprojekts: (1) Rechte und Pflichten, (2) Partizipation und Verantwortungsübernahme, sowie (3) Öffnung des Denkens und Bereicherung des Verhaltensrepertoires.

Das Prinzip *Rechte und Pflichten* bedeutet, dass in der Klasse erwünschte und unerwünschte Verhaltensweisen ausgehandelt und expliziert werden. Wichtig ist, dass konsequent auf ihre Einhaltung geachtet wird.

Das Prinzip *Partizipation und Verantwortungsübernahme* bedeutet, zu vermitteln, dass alle (d.h. Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer) bei der Eskalation von Konfliktsituationen mitverantwortlich sind und das „Problem“ nicht auf die Hauptakteure (in der Regel Täter / Opfer) abgeschoben werden kann. Daher arbeitet die WiSK Lehrerin bzw. der WiSK Lehrer mit der gesamten Schulklasse und nutzt die vorhandene Gruppendynamik. Auch die Mitgestaltung des Trainingsablaufs durch die Schülerinnen und Schüler und ihre aktive Beteiligung ist ein integraler Bestandteil des WiSK Klassenprojekts.

Das Prinzip *Öffnung des Denkens und Bereicherung des Verhaltensrepertoires* bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Handeln in Konfliktsituationen reflektieren lernen, wobei sie im Laufe des Trainings erkennen sollen, dass aggressives Verhalten sozial inkompetent und vermeidbar ist. Als Alternative werden sozial kompetente Verhaltensweisen besprochen und in konkreten sozialen Situationen eingeübt. Zu Beginn des Trainings wird mit

fiktiven Konfliktsituationen gearbeitet, im Laufe des Trainings kann jedoch immer stärker auf reale Konflikte eingegangen werden; konstruktive Lösungen werden gemeinschaftlich erarbeitet und durchgeführt.

Das Interventionsmodell des Trainings geht davon aus, dass die konsequente Umsetzung dieser drei Grundprinzipien zu einer Erhöhung von sozial kompetentem Verhalten und einer Reduktion von aggressivem Verhalten in den Klassen führt.

### 3.3. Aufbau und Ablauf des Klassenprojekts

Das Klassenprojekt besteht aus 13 Einheiten, die sich analog der Schulebene auf drei Phasen aufteilen: (1) Impulse und Gruppendynamik; (2) Reflexion; (3) Aktionen. Die erste Phase besteht (je nach Alter oder Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler) aus 6-9 Einheiten, die zweite aus einer, die dritte aus 3-6 Einheiten (in Abhängigkeit von der ersten Phase). Jede Einheit umfasst zwei Schulstunden (d. h. in der Regel 2 x 50 Minuten) und wird in der Schulklasse durchgeführt.

Ziele der ersten Phase „*Impulse und Gruppendynamik*“ sind das Kennenlernen der Gruppendynamik in der Schulklasse durch die WiSK Lehrerinnen, das Festsetzen von verbindlichen Regeln sowie die Arbeit an Konfliktsituationen. Die Schülerinnen und Schüler sollen einerseits erkennen, dass es viele verschiedene Interpretations- und Reaktionsmöglichkeiten in ein- und derselben Konfliktsituation gibt. Andererseits sollen sie auch lernen, die Gründe für ein bestimmtes Verhalten zu hinterfragen, wobei hier neben individuellen Ursachen insbesondere auf die in der Gruppe geltenden Normen und Regeln eingegangen wird. Der Ablauf dieser Einheiten verläuft immer nach dem gleichen Schema. Zuerst stellen die WiSK Lehrerinnen bzw. Lehrer die Ziele (Inhalte) und den Ablauf der Einheit vor, dann haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit sich einzubringen, anschließend wird mit dem (meist mitgebrachten) Material gearbeitet, zuletzt erfolgt eine (mündliche und schriftliche) Zusammenfassung der wichtigsten Inhalte durch die WiSK Lehrerinnen bzw. Lehrer.

Ziel der zweiten Phase „*Reflexion*“, die eine Einheit umfasst, ist es, die Lerneffekte der Gruppe transparent zu machen durch ein gegenseitiges Feedback über das bisherige Training (Schülerinnen und Schüler sowie WiSK Lehrerinnen und Lehrer) und gemeinsam die Aktionen für Phase drei festzulegen.

Die Hauptziele der dritten Phase „*Aktionen*“ sind die aktive Verantwortungsübernahme der Gruppe für die verbleibenden Einheiten, sowie der Transfer der in der Impulsphase erlernten Kompetenzen ins alltägliche Handeln. Die WiSK Lehrerinnen geben ihre dominante Rolle auf und die Gruppe plant selbst, wie das Projekt weitergehen soll. Die Aufgaben der WiSK

Lehrerinnen in dieser Phase bestehen darin, die Gruppe bei der Ausführung der geplanten Aktionen zu unterstützen und darauf zu achten, dass alle Aktivitäten den Grundprinzipien des WiSK Projekts entsprechen. In dieser Phase lernt die Gruppe unter Anleitung der WiSK Lehrerinnen reale Konflikte sozial kompetent zu lösen, die während der Planung, Durchführung und Ausführung von Aktionen (fast immer) entstehen. Die geglückte Durchführung von gemeinsam ausgewählten und geplanten Aktionen stärkt das Kompetenzzempfinden und das Zusammengehörigkeitsgefühl der Gruppe und stellt das für alle sichtbare „Produkt“ des WiSK Klassenprojekts dar. Die letzte Einheit ist für die offizielle Beendigung des WiSK Klassenprojekts reserviert, wobei Zukunftsperspektiven aufgebaut werden sollen.

#### 3.4. Ergebnisse der Evaluationsstudien

Alle vier Implementierungen des WiSK Klassenprojekts wurden mit Hilfe aufwändiger Evaluationsstudien sowohl formativ als auch summativ evaluiert. Für drei Implementierungen liegen die Ergebnisse der Evaluationsstudien zur Wirksamkeit des WiSK Klassenprojekts bereits in publizierter Form vor (Atria & Spiel, 2007; Gollwitzer, 2005; Gollwitzer et al., 2006).

Im Rahmen der *formativen Evaluationsstudien* wurden zwei Fragestellungen untersucht: (1) Durchführbarkeit des Klassenprojekts anhand des WiSK Manuals, sowie (2) Umsetzbarkeit der Trainingsprinzipien während der Durchführung. Um diese beiden Fragestellungen beantworten zu können, mussten die WiSK Trainerinnen und Trainer jede Einheit systematisch dokumentieren. Die Projektdokumentation (geplanter vs. tatsächlicher Ablauf der Einheiten) sowie die Protokolle der Supervisionen wurden qualitativ analysiert (Details dazu siehe Gollwitzer et al, 2006; Traunwieser, 2005). Basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen wurde der Ablauf und Inhalt des Klassenprojekts optimiert. Insgesamt belegen die Ergebnisse der formativen Evaluation trotz flexibler Handhabung der Inhalte des Trainingsmanuals eine sehr hohe Qualität der Projektdurchführung. Auch die Trainingsprinzipien konnten sehr gut realisiert werden.

Im Rahmen der *summativen Evaluationsstudien* wurden Trainingseffekte auf der Verhaltensebene (Täter- und Opferprävalenzraten in den Klassen) und auf der sozial-kognitiven Ebene (Verhalten der Schülerinnen in hypothetischen Konfliktsituationen) untersucht. In allen Evaluationsstudien wurden quasiexperimentelle Untersuchungsdesigns (VG-KG Design mit 3 Messzeitpunkten) eingesetzt. Die Teilnahme am WiSK Klassenprojekt war freiwillig, d.h. die teilnehmenden Klassen wurden nicht zufällig ausgewählt, sondern in Absprache mit den Schulleiterinnen und Lehrerinnen bestimmt. An der ersten Studie (Atria &

Spiel, 2007) nahmen 2 Klassen (55 Schülerinnen, eine 9. und eine 10. Schulstufe) am WiSK Klassenprojekt teil, 2 Klassen derselben Schule und selben Schulstufen (57 Schülerinnen) dienten als Vergleichsklassen. An der zweiten Studie (Gollwitzer, 2005) nahmen 3 Klassen der 7. Schulstufe am WiSK Klassenprojekt teil, 1 Klasse derselben Schule und selben Schulstufe diente als Vergleichsklasse (insgesamt 94 Schülerinnen). An der dritten Studie (Gollwitzer et al., 2006) nahmen 4 Klassen der 6. und 8. Schulstufen (109 Schülerinnen) am WiSK Klassenprojekt teil, 3 Klassen derselben Schule und selben Schulstufen (75 Schülerinnen) dienten als Vergleichsklassen.

In allen drei Studien zeigten sich kurz nach Trainingsbeginn zwar kleine, aber ermutigende Effekte in die gewünschte Richtung. Die stärksten Effekte ( $d = 0.08$  bis  $d = 0.21$ ) konnten bei der dritten Durchführung nachgewiesen werden (Gollwitzer et al., 2006). Es zeigte sich, dass die Anzahl der Täter und Opfer in den Interventionsklassen nach dem Training abnahm, sowie dass die trainierten Schülerinnen und Schüler mehr prosoziale Verhaltensalternative in hypothetischen Konfliktsituationen generierten als die untrainierten. Obwohl die Effektstärken insgesamt als klein zu bezeichnend sind, sind sie ermutigend, da es generell schwierig ist, starke Trainingseffekte durch primärpräventive Programme nachzuweisen (siehe auch Beelmann, Pfingsten & Lösel, 1994; Smith, Pepler & Rigby, 2004). Diese Ergebnisse sprechen aber auch für die Sinnhaftigkeit der Optimierungen des WiSK Klassenprojekts aufgrund der Ergebnisse der formativen Evaluationsstudien. Um zusätzlich zu den kurzfristigen Effekten auch nachhaltige Wirkungen zu erzielen, die bisher kaum nachweisbar waren, wurde WiSK in seiner Letztfassung als ganzheitliches Schulprogramm konzipiert. Evaluationsstudien dazu stehen jedoch noch aus.

#### 4. WiSK auf Individualebene – Die Arbeit mit einzelnen Schülerinnen und Schülern

Neben der primärpräventiven Arbeit auf Schul- und Klassenebene ist es notwendig, dass die Schule eine Vorgehensweise für die Arbeit mit einzelnen, bereits auffälligen Schülerinnen und Schülern Ernstfall ausarbeitet, um für derartige Fälle gerüstet zu sein, und diese auch schulintern (Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Eltern) kommuniziert. Maßnahmen, die auf bereits auffällige Personen oder Personengruppen abzielen, fallen in den Bereich der Sekundärprävention. Die Hauptaufgaben der Schule im Rahmen der Sekundärprävention liegen (1) in einer möglichst genauen Analyse des Sachverhalts, sowie darauf aufbauend (2) in der Gesprächsführung. Alle weiteren Maßnahmen der Sekundärprävention (z.B. Therapien) müssen von externen Expertinnen und Experten (z.B. Psychologinnen, Psychiaterinnen) durchgeführt werden. In diesen Fällen liegt die Aufgabe

der Schule darin, die Schülerin oder den Schüler (bzw. die Eltern) an weitere Stellen zu verweisen bzw. Gesprächstermine (z.B. mit der zuständigen Schulpsychologin) zu vermitteln. Angelehnt an Roland & Vaaland (2006) empfehlen wir folgende Vorgehensweise im Falle besonders auffälliger Aggressionen einzelner Schülerinnen oder Schüler: Eine oder mehrere erwachsene Personen übernehmen die Verantwortung für den kritischen Sachverhalt. Ihre Aufgabe ist es, das Opfer (die Opfer) zu schützen und Forderungen an den Täter (die Täter) zu stellen ohne zu verhandeln. Dazu ist es in einem ersten Schritt erforderlich, dass sich die verantwortlichen Erwachsenen ein möglichst genaues Bild von der Situation machen. Danach sollten sie zuerst mit dem Opfer sprechen, erst dann sollten Gespräche mit dem Täter / den Tätern geführt werden. Zuletzt sollte mit den Eltern gesprochen werden.

#### 4.1. Analyse des Sachverhalts

Werden Erwachsene Zeugen von offenen, aggressiven Auseinandersetzungen zwischen Schülerinnen oder Schülern ist es ihre Pflicht einzugreifen, die Streitenden (oder Kämpfenden) zu trennen, sowie ggf. Wunden zu versorgen. Wenn es sich um symmetrische und emotional aufgeladene, d.h. um „heiße“ Konflikte handelt (siehe auch Kapitel 1.1) empfiehlt es sich, nicht die unmittelbar Beteiligten über den Hergang des Geschehens zu befragen, sondern anwesende Zuschauer. Für symmetrische und emotional aufgeladene Konflikte ist es typisch, dass die Grenzen zwischen Opfer und Täter verschwimmen und sich die Beteiligten gegenseitig die Schuld zuschieben. Daher lässt sich die Frage, wer mit dem Streit begonnen hat, oft nicht eindeutig beantworten. Dies ist für die Intervention aber auch unerheblich. Beide Beteiligten sind noch am selben Tag, jedoch erst nachdem sich ihre Emotionen abgekühlt haben, in Einzelgesprächen damit zu konfrontieren, dass ihr Verhalten falsch war und sie es in Zukunft zu unterlassen haben. Die verantwortlichen Erwachsenen sollten sich auf keine Diskussion darüber einlassen, wer mit dem Streit begonnen hat. Die Klärung dieser Frage ist völlig unerheblich, denn es geht darum, dass *beide* ihr Verhalten in Zukunft zu unterlassen haben. Es empfiehlt sich noch am selben Tag die Eltern der beiden Schülerinnen oder Schüler zu informieren. Aus lerntheoretischen Gründen ist es sehr wichtig, dass diese Gespräche noch am selben Tag, spätestens jedoch am nächsten Tag geführt werden, da sie sonst ihre Wirkung verfehlen.

Neben diesen offenen, d.h. für Erwachsene sichtbaren Streitereien, gibt es noch eine Reihe von anderen aggressiven Auseinandersetzungen, die für Erwachsene weniger leicht zu beobachten sind und deshalb meist auch länger bestehen bleiben, bevor sie entdeckt und behandelt werden. Bei dieser zweiten Konfliktart besteht meist ein asymmetrisches Kräfteverhältnis zwischen den Beteiligten, d.h. es gibt ein Opfer, das sich nicht wehren kann



sowie einen oder mehrere Täter oder Täterinnen, die keine Tateinsicht haben und ihr Verhalten häufig lustig finden (siehe Kapitel 1.1). Charakteristisch für diese asymmetrischen Beziehungen ist, dass die Täter eine Reihe von negativen Handlungen setzen, um das Opfer zu schikanieren. In diesem Fall fällt den Erwachsenen möglicherweise zuerst das eingeschüchterte Verhalten des Opfers auf und erst nach Rücksprache mit Kolleginnen oder Kollegen bzw. nach längeren Beobachtungen erkennen die Erwachsenen das Verhalten der Täter. Es kann auch sein, dass sich das Opfer an einen Erwachsenen wendet und von den negativen Vorfällen erzählt. Doch selbst wenn dies nicht der Fall ist, ist es die Aufgabe der Erwachsenen so rasch als möglich das Gespräch mit dem Opfer zu suchen und erst danach mit dem Täter oder den Tätern bzw. deren Eltern zu sprechen.

#### 4.2. Gespräche mit dem Opfer

Der richtige Zeitpunkt für ein Gespräch mit dem Opfer ist dann gekommen, wenn die verantwortlichen Erwachsenen den Verdacht, dass die betreffende Schülerin bzw. der betreffende Schüler schikaniert wird, bereits durch eigene Beobachtungen erhärtet haben. Es empfiehlt sich, die betreffende Schülerin bzw. den betreffenden Schüler ohne Vorankündigung aus dem Unterricht zu nehmen (die unterrichtende Kollegin bzw. der Kollege muss informiert worden sein) und das Gespräch damit zu beginnen, dass man weiß (weil man es beobachtet hat), dass die Schülerin bzw. der Schüler von anderen schikaniert wird, dass man das Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler nicht in Ordnung findet und dass man das Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler stoppen wird. In diesem Gespräch geht es also nicht darum, das Opfer auszufragen, sondern ihr oder ihm klar Unterstützung zu signalisieren und sie oder ihn zu entlasten. Es ist außerdem wichtig, das Opfer über die weiteren geplanten Schritte zu informieren und ein Folgegespräch zu vereinbaren.

#### 4.3. Gespräche mit dem Täter / den Tätern

Erst nachdem die verantwortlichen Erwachsenen mit dem Opfer gesprochen haben, wird ein Gespräch mit dem oder den Tätern geführt, die ebenfalls einzeln aus der Klasse geholt werden. Bei diesen Gesprächen geht es darum, klar zu kommunizieren, dass ihr Verhalten bekannt ist, missbilligt wird und dass sie damit unverzüglich aufhören müssen. Es ist darauf zu achten, die Täter nicht persönlich anzugreifen und klare Forderungen an sie zu stellen ohne jedoch mit ihnen zu verhandeln. Es ist wichtig, dass die Täter mit der Ernsthaftigkeit der Situation konfrontiert werden (sie haben meist keine Tateinsicht) und dass ihnen jegliche Bestätigung für ihr Fehlverhalten entzogen wird. Außerdem sollen die Täter informiert werden, dass noch

am selben Tag die Eltern über den Vorfall informiert werden. Das Gespräch soll damit enden, dass man sich auf etwas Positives einigt (z.B. dass sich die Täter beim Opfer entschuldigen werden). Nach Abschluss des Gesprächs muss den Tätern klar sein, dass die verantwortlichen Erwachsenen beobachtet werden, ob sich das Verhalten gebessert hat und dass es Folgegespräche geben wird.

#### 4.4. Gespräche mit den Eltern

Damit die Täter lernen, dass ihr Verhalten nicht gebilligt wird und Konsequenzen hat, ist es wichtig, dass die Eltern der Täter so rasch als möglich (am besten noch am selben Tag) über das Verhalten ihrer Kinder informiert werden. Es ist darauf zu achten, dass der Vorfall und das Verhalten des Kindes sachlich dargestellt werden ohne den Täter oder die Täterin persönlich abzuwerten. Ziel des Gesprächs ist es, die Zusammenarbeit der Eltern zu gewinnen, damit eine Verhaltensänderung eintreten kann.

Handelt es sich um einen asymmetrischen Konflikt, d.h. wird ein Kind von Mitschülerinnen oder Mitschülern systematisch schikaniert, müssen auch die Eltern des „Opfers“ informiert werden. Es ist wichtig zu signalisieren, dass die Schule die Verantwortung übernimmt und alles tun wird, dass die Vorfälle gestoppt werden. In diesem Gespräch sollten die Eltern des Opfers darüber informiert werden, welche Schritte bereits gesetzt wurden und welche weiteren Schritte geplant sind. Ziel des Gesprächs ist es, die Eltern für eine Zusammenarbeit zu gewinnen. Die Anliegen der Eltern sollten ernst genommen werden, Interventionen der Eltern auf eigene Faust sollten jedoch vermieden werden. Ein Folgegespräch sollte vereinbart werden.

#### 5. Resümee und Ausblick

Die Implementierung eines ganzheitlichen Schulkonzepts zur Prävention aggressiven Verhaltens von Schülerinnen und Schülern funktioniert nur unter Einbeziehung einer möglichst großen Personengruppe der Schule. Gewaltprävention wird somit zur Schulentwicklung. Der systematische Aufbau der dafür notwendigen Kompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern, der auch eine Maßnahme zur Professionalisierung des Lehrberufs darstellt, soll dazu beitragen aggressives Verhalten an Schulen nachhaltig zu stoppen. Das WiSK ist ein Programm, das dieses Ziel anstrebt. Das WiSK wurde ursprünglich als Klassenprojekt konzipiert, Evaluationsstudien zeigten jedoch, dass langfristige positive Effekte durch die alleinige Implementierung eines Klassenprojekts nicht zu erreichen sind. Als Konsequenz dieser Befunde haben wir das WiSK Programm in seiner Endfassung als Schulprogramm konzipiert. Angestrebt wird somit die Einbeziehung einer großen Gruppe von

Personen. Wir sehen in diesem Ansatz eine vielversprechende Möglichkeit auch langfristige positive Effekte zu erzielen. Dies wird jedoch nur dann gelingen, wenn Gewaltprävention wirklich das Anliegen der ganzen Schule ist. Inwieweit dieses Ziel mit WiSK erreicht werden kann, ist eine Frage, die durch zukünftige, großflächige Implementierungen und umfassende, begleitenden Evaluationsstudien untersucht werden muss. Die bisherigen Evaluationsbefunde sind bereits sehr vielversprechend und geben damit zu Recht Anlass optimistisch zu sein.

## 6. Literaturverzeichnis

- Atria, M., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2005). Bullying und Viktimisierung: Jede Klasse ist anders. In A. Ittel & M. v. Salisch (Hrsg.), *Lästern, Lügen, Leiden lassen: Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 204-219). Stuttgart: Kohlhammer.
- 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.
- Atria, M., Strohmeier, D., & Spiel, C. (in press). The relevance of the school-class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*.
- Beelmann, A., Pfingsten, U., & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Psychology*, 23(3), 260-271.
- 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.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 18, pp. 77-125). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's playgroups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Galloway, D., & Roland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: how successful can interventions be?* (pp. 37-54). Cambridge: University Press.

- Gollwitzer, M. (2005). Könnten Anti-Aggressions-Trainings in der Schule wirksamer sein, wenn sie weniger standardisiert wären? In A. Ittel & M. v. Salisch (Eds.), *Lästern, Lügen, Leiden lassen: Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (pp. 276-312). Stuttgart: Kohlhammer.
- 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(2), 125-135.
- Hawkins, D. L., Pepler, D., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. M. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- Olweus, D. (1991). Bully / victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale: Erlbaum.
- Pepler, D. (2006). Bullying Interventions: A binocular perspective. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 15(1), 16-20.
- 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. (1989). A system oriented strategy against bullying. In E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective*. London: David Fulton.
- Roland, E. (1999). *School influences on bullying*. Stavanger: Rebell Forlag.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.
- Roland, E., & Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446-462.
- 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., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Selg, H., Mees, U., & Berg, D. (1997). *Psychologie der Aggressivität*. Göttingen: Hogrefe.
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools. How successful can interventions be?* Cambridge: University Press.

- 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.
- Traunwieser, M. (2005). *Dokumentation und formative Evaluation des Wiener sozialen Kompetenztrainings*. Unpublished Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.
- 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.