

Nolting, Hans-Peter und Knopf, Hartmut

## **Gewaltverminderung in der Schule: Erprobung einer kooperativen Intervention**

*Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 46 (1997) 3, S. 195-205

urn:nbn:de:bsz-psydok-39706

Erstveröffentlichung bei:

**Vandenhoeck & Ruprecht** WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

### **Nutzungsbedingungen**

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Kontakt:**

#### **PsyDok**

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek  
Universität des Saarlandes,  
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: [psydok@sulb.uni-saarland.de](mailto:psydok@sulb.uni-saarland.de)

Internet: [psydok.sulb.uni-saarland.de/](http://psydok.sulb.uni-saarland.de/)

## INHALT

## Erziehungsberatung

- COUGHLAN, J.-G.: Zur Arbeit von Erziehungsberatungsstellen bei Verdacht auf sexuellen Mißbrauch (Dealing in Child Guidance Centres with Allegations Concerning the Sexual Abuse of Children) . . . . . 499

## Familientherapie

- HEEKERENS, H.-P.: Familiendiagnostik ungeklärt – Diagnose unklar (Family Diagnostics – Diagnosis Unclear) . . . . . 489

## Forschungsergebnisse

- BRETZ, E./RICHTER, N./PETERMANN, F./WALDMANN, H.-C.: Entwicklung und Anwendung eines Fragebogens zur Evaluation einer Erzieherinnenfortbildung zum Thema sexueller Mißbrauch (A Questionnaire for the Evaluation of an Educators' Training on Child Sexual Abuse: Development and Application) . . . . . 420
- FEGERT, J. M./SCHULZ, J./BERGMANN, R./TACKE, U./BERGMANN, K. E./WAHN, U.: Schlafverhalten in den ersten drei Lebensjahren (Sleep Behavior in the First Three Years of Life). . 69
- GÖHR, M./RÖPCKE, B./PISTOR, K./EGGERS, C.: Autogenes Training bei Kindern und Jugendlichen mit Diabetes mellitus Typ I („Autogenic Training“ with Children and Young Patients with Diabetes mellitus Type I) . . . . . 288
- HÄBERLE, H./SCHWARZ, R./MATHES, L.: Familienorientierte Betreuung bei krebserkrankten Kindern und Jugendlichen (Family Orientated Interventions of Children and Adolescents with Cancer Disease). . . . . 405
- LEGNER, A./PAULI-POTT, U./BECKMANN, D.: Neuromotorische und kognitive Entwicklung risikogeborener Kinder im Alter von fünf Jahren (Neuromotoric and Cognitive Development of 5-year-old Children with a Perinatal Risk) . . . . . 477
- SARIMSKI, K.: Elternbelastung bei komplexen kraniofazialen Fehlbildungen (Parenting Stress in Families with Craniofacially Disordered Children) . . . . . 2
- STEINEBACH, C.: Familienberatung in der Frühförderung: Bedingungen und Wirkungen aus der Sicht der Mütter (Family Counseling in Early Education: Circumstances and Effects from the Mothers Point of View) . . . . . 15

## Kinder und Gewalt

- GEBAUER, K.: Bearbeitung von Gewalthandlungen im Rahmen eines pädagogischen Konzeptes von Selbst- und Sozialentwicklung – Oder: Mit Schulkindern über Gewalt reden (Dealing with Physical Aggression within the Framework of an Educational Concept of Self- and Social Development – Or: Discussing Physical Aggression with Pupils) . . 182
- GÖBEL, S.: Aggression, unbelebte Objekte und die Phantasie der Unzerstörbarkeit (Aggression, Inanimated Objects and the Phantasy of Invulnerability) . . . . . 206

KRANNICH, S./SANDERS, M./RATZKE, K./DIEPOLD, B./CIERPKA, M.: FAUSTLOS – Ein Curriculum zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern (FAUSTLOS – a Curriculum for an Increase of Social Skills and for the Prevention of Aggressive and Potentially Violent Behavior in Children). . . .	236
MEIER, U.: Gewalt in der Schule – Problemanalyse und Handlungsmöglichkeiten (Violence in School – Analyzing a Phenomenon and Outlining Concepts of Practice-Focused Prevention and Intervention). . . . .	169
NOLTING, H.-P./KNOPF, H.: Gewaltverminderung in der Schule: Erprobung einer kooperativen Intervention (Reducing Aggression in the Schools: A Cooperative Intervention). . . .	195
PETERMANN, F./PETERMANN, U.: Verhaltenstherapie mit aggressiven Kindern (Behavior Therapy with Aggressive Children). . . . .	228
RATZKE, K./SANDERS, M./DIEPOLD, B./KRANNICH, S./CIERPKA, M.: Über Aggression und Gewalt bei Kindern in unterschiedlichen Kontexten (On the Aggression and Violence of Children in Different Contexts). . . . .	153
SCHWEITZER, J.: Systemische Beratung bei Dissozialität, Delinquenz und Gewalt (Systemic Consultation in Problem Systems involving Adolescent Acting-Out-Behavior, Delinquency and Violence). . . . .	215
WETZELS, P./PFEIFFER, C.: Kindheit und Gewalt: Täter- und Opferperspektiven aus Sicht der Kriminologie (Children as Offenders and Victims of Violent Acts: Criminological Perspectives). . . . .	143

## Praxisberichte

ZOLLINGER, R.: Psychotherapie eines Knaben mit einer Depression nach dem Tod von zwei seiner Brüder (Psychotherapy of a Boy with a Depression after two of his Brothers died) . . .	727
---	-----

## Psychotherapie

FASCHER, R.: Überlegungen zur psychodynamischen Bedeutung des Versteckspiels in der Kinderpsychotherapie (Reflections on Psychodynamic Meaning of Playing Hide-and-Seek in Child Psychotherapy) . . . . .	660
HIRSCH, M.: Psychoanalytische Therapie bei sexuell mißbrauchten Jugendlichen (Psychoanalytic Therapy with Adolescent Victims of Sexual Abuse) . . . . .	681

## Übersichten

BILKE, O./MÖLLERING, M.: Der multidisziplinäre Qualitätszirkel – ein Qualitätssicherungsmodell für kinder- und jugendpsychiatrische Kliniken (The Quality Auditing Council – a Method of Quality Management for Child and Adolescent Psychiatry) . . . . .	257
KÄMMERER, A./ROSENKRANZ, J./RESCH, F.: Das Verschwinden der Scham und die Pubertät von Mädchen (The Disappearance of Shame and the Puberty of Girls). . . . .	113
KNORTH, E. J./SMIT, M.: Elterliche Partizipation bei Heimbetreuung in den Niederlanden (Parental Involvement in Residential Care in the Netherlands). . . . .	696
RAUCHFLEISCH, U.: Überlegungen zu den Ursachen und Wirkmechanismen des Konsums von Gewaltdarstellungen bei Kindern und Jugendlichen (Considerations About Motives and Consequences of the Use of Violent Presentations on Children and Adolescents) . . . . .	435

REMSCHMIDT, H.: Entwicklungstendenzen der Kinder- und Jugendpsychiatrie (Trends in the Development of Child and Adolescent Psychiatry) . . . . .	445
RENARD, L.: Psychoanalytische Behandlungsmöglichkeiten in der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Frankreich (Psychoanalytical Approaches in France's Child and Adolescent Psychiatry) . . . . .	278
ROTHENBERGER, A./HÜTHER, G.: Die Bedeutung von psychosozialem Streß im Kindesalter für die strukturelle und funktionelle Hirnreifung: neurobiologische Grundlagen der Entwicklungspsychopathologie (The Role of Psychosocial Stress in Childhood for Brain Maturation: Neurobiological Basis of Developmental Psychopathology). . . . .	623
SCHLEIFFER, R.: Adoption: psychiatrisches Risiko und/oder protektiver Faktor? (Adoption: Psychiatric Risk and/or Protective Factor?) . . . . .	645
SCHREDL, M./PALLMER, R.: Alpträume von Kindern (Nightmares in Children) . . . . .	36
VON GONTARD, A./LEHMKUHL, G.: „Enuresis diurna“ ist keine Diagnose – neue Ergebnisse zur Klassifikation, Pathogenese und Therapie der funktionellen Harninkontinenz im Kindesalter („Diurnal enuresis“ is not a Diagnosis – New Results Regarding Classification, Pathogenesis, and Therapy of Functional Urinary Incontinence in Children) . . . . .	92
VON GONTARD, A./LEHMKUHL, G.: Enuresis nocturna – neue Ergebnisse zu genetischen, pathophysiologischen und psychiatrischen Zusammenhängen (Nocturnal Enuresis – A Review of Genetic, Pathophysiologic, and Psychiatric Associations) . . . . .	709
WILKES, J.: Gott ist tot – Friedrich Nietzsches Ödipuskomplex (God is dead – Nietzsche's Oedipus Complex) . . . . .	268

## Väter und Jugendliche

FENTNER, S./SEIFFGE-KRENKE, I.: Die Rolle des Vaters in der familiären Kommunikation: Befunde einer Längsschnittstudie an gesunden und chronisch kranken Jugendlichen (Father's Role in Family Communication: Results of a Longitudinal Study on Chronically Ill and Healthy Adolescents) . . . . .	354
MATTEJAT, F./REMSCHMIDT, H.: Die Bedeutung der Familienbeziehungen für die Bewältigung von psychischen Störungen – Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen zur Therapieprognose bei psychisch gestörten Kindern und Jugendlichen (The Impact of Family Relations on Coping Processes of Children and Adolescents with Psychiatric Disorders). . . . .	371
SEIFFGE-KRENKE, I./TAUBER, M.: Die Idealisierung des Vaters: eine notwendige Konsequenz in Scheidungsfamilien? (Idealization of the Non-Custodial Father: A Necessary Consequence of Parental Divorce?) . . . . .	338
SHULMAN, S.: Der Beitrag von Vätern zum Individuationsprozeß in der Adoleszenz (The Contribution of Fathers to Adolescents' Individuation) . . . . .	321

## Verhaltens- und Psychodiagnostik

BREUER, D./DÖPFNER, M.: Die Erfassung von problematischen Situationen in der Familie (The Assessment of Problem Situations within the Family). . . . .	583
DÖPFNER, M./LEHMKUHL, G.: Von der kategorialen zur dimensionalen Diagnostik (From Categorical to Dimensional Assessment) . . . . .	519

DÖPFNER, M./WOLFF METTERNICH, T./BERNER, W./ENGLERT, E./LENZ, K./LEHMKUHL, U./LEHMKUHL, G./POUSTKA, F./STEINHAUSEN, H.-C.: Die psychopathologische Beurteilung von Kindern und Jugendlichen in vier kinder- und jugendpsychiatrischen Inanspruchnahmestichproben – eine multizentrische Studie (The Clinical Assessment Scale of Child and Adolescent Psychopathology within four Samples of Clinics of Child and Adolescent Psychiatry – A Multicenter Study) . . . . .	548
FRÖLICH, J./DÖPFNER, M.: Individualisierte Diagnostik bei Kindern mit hyperkinetischen Störungen (Individualized Assessment of Children with Hyperactivity Disorders) . . . .	597
PLÜCK, J./DÖPFNER, M./BERNER, W./FEGERT, J. M./HUSS, M./LENZ, K./SCHMECK, K./LEHMKUHL, U./POUSTKA, F./LEHMKUHL, G.: Die Bedeutung unterschiedlicher Informationsquellen bei der Beurteilung psychischer Störungen im Jugendalter – ein Vergleich von Elternurteil und Selbsteinschätzung der Jugendlichen (The Impact of Different Sources of Information for the Assessment of Behavioural and Emotional Problems in Adolescence – A Comparison of Parent-Reports and Youth Self-Reports) . . . . .	566

### Buchbesprechungen

BÄUERLE, D.: Sucht- und Drogenprävention in der Schule . . . . .	62
BIRBAUER, N./SCHMIDT, R. F.: Biologische Psychologie . . . . .	400
BODE, M./WOLF, C.: Still-Leben mit Vater. Zur Abwesenheit von Vätern in der Familie . .	133
BOECK-SINGELMANN, C./EHLERS, B./HENSCH, T./KEMPER, F./MONDEN-ENGELHARDT, C. (Hrsg.): Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen, Bd. 1: Grundlagen und Konzepte . . . . .	129
BORCHERT, J.: Pädagogisch-therapeutische Interventionen bei sonderpädagogischem Förderbedarf . . . . .	738
BOWLBY, J.: Elternbindung und Persönlichkeitsentwicklung. Therapeutische Aspekte der Bindungstheorie . . . . .	309
COULACOGLOU, C.: Märchentest, Fairy Tale Test – FTT . . . . .	678
DENIG-HELMS, K.: Klassenarbeiten erfolgreich bestehen. Das Programm für gute Noten im Schriftlichen . . . . .	740
FLIEGNER, J.: Szenotest-Praxis. Ein Handbuch zur Durchführung, Auswertung und Interpretation . . . . .	250
FUCHS, M./ELSCHENBROICH, G. (Hrsg.): Funktionelle Entspannung in der Kinderpsychotherapie . . . . .	674
GREVE, W./ROOS, J.: Der Untergang des Ödipuskomplexes. Argumente gegen einen Mythos . .	465
GRISSEMAN, H.: Dyskalkulie heute. Sonderpädagogische Integration auf dem Prüfstand . .	675
GUTHKE, J./WIEDL, K.H.: Dynamisches Testen. Zur Psychodiagnostik der intraindividuellen Variabilität . . . . .	132
HELMS, W./DENIG-HELMS, K.: Fit für's Gymnasium. Die neuen Herausforderungen erfolgreich bewältigen . . . . .	740
HELMS, W.: Besser motivieren – weniger streiten. So helfen Sie Ihrem Kind – aber richtig . .	740
HELMS, W.: Hausaufgaben erledigen – konzentriert, motiviert, engagiert . . . . .	740
HELMS, W.: Los geht's! Alles Gute zum Schulstart . . . . .	740
HELMS, W.: Vokabeln lernen – 100% behalten. Die erfolgreichen Tips zum Fremdsprachenlernen . . . . .	740
HOFFMANN, L.: Therapeutische Konversationen. Von Macht und Einflußnahme zur Zusammenarbeit in der Therapie . . . . .	399

HOFFMANN, S. O./HOCHAPFEL, G.: Neurosenlehre, Psychotherapeutische und Psychosomatische Medizin . . . . .	310
JONES, E.: Systemische Familientherapie. Entwicklungen der Mailänder systemischen Therapien – ein Lehrbuch . . . . .	308
KALFF, D. M.: Sandspiel. Seine therapeutische Wirkung auf die Psyche . . . . .	673
KÄSLER, H./NIKODEM, B.: Bitte hört, was ich nicht sage. Signale von Kindern und Jugendlichen verstehen, die nicht mehr leben wollen . . . . .	131
KONNERTZ, D./SAUER, C.: Tschüs dann! Die erfolgreichen Arbeitstechniken für's Abitur . .	740
KREUSER, U.: Gestalterisches Spiel in seiner Bedeutung für die Lernförderung geistig behinderter Kinder . . . . .	396
LOEWENBERG, P.: Decoding the Past. The Psychohistorical Approach . . . . .	510
MARMOR, J. (Hrsg.): Psychoanalysis. New Directions and Perspectives . . . . .	252
METZMACHER, B./PETZOLD, H./ZAEFFEL, H. (Hrsg.): Praxis der Integrativen Kindertherapie. Integrative Kindertherapie in Theorie und Praxis, Bd. 2 . . . . .	734
METZMACHER, B./PETZOLD, H./ZAEFFEL, H. (Hrsg.): Therapeutische Zugänge zu den Erfahrungswelten des Kindes von heute. Integrative Kindertherapie in Theorie und Praxis, Bd. 1 . .	58
MÖLLER, J./KÖLLER, O. (Hrsg.): Emotionen, Kognitionen und Schulleistung . . . . .	742
NISSEN, G./TROTT, G. E.: Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter . . . . .	311
OPP, G./PETERANDER, F. (Hrsg.): Focus Heilpädagogik. Projekt Zukunft . . . . .	401
PARENS, H.: Kindliche Aggressionen . . . . .	63
PASSOLT, M. (Hrsg.): Mototherapeutische Arbeit mit hyperaktiven Kindern . . . . .	676
PERKAL, M.: Schön war draußen ... Aufzeichnungen eines 19jährigen Juden aus dem Jahre 1945 . . . . .	60
PETERANDER, F./SPECK, O. (Hrsg.): Frühförderung in Europa . . . . .	677
RAHM, D.: Integrative Gruppentherapie mit Kindern . . . . .	733
REISER, M. L.: Kindliche Verhaltensstörungen und Psychopharmaka . . . . .	740
RESCH, F.: Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch .	135
SCHAUDER, T.: Verhaltensgestörte Kinder in der Heimerziehung . . . . .	308
SEIDLER, C.: Gruppentherapie bei Persönlichkeits- und Entwicklungsstörungen im Jugendalter . . . . .	735
SEIFFGE-KRENKE, I./BOEGER, A./SCHMIDT, C./KOLLMAR, F./FLOSS, A./ROTH, M.: Chronisch kranke Jugendliche und ihre Familien . . . . .	394
STUDER, F.: Training kognitiver Strategien: ein computergestütztes Förderprogramm . .	508
VON SCHLIPPE, A./SCHWEITZER, J.: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. . .	395
WALTER, M.: Jugendkriminalität. Eine systematische Darstellung . . . . .	398
WELTER-ENDERLIN, R./HILDENBRAND, B.: Systemische Therapie als Begegnung . . . . .	617
WENDELER, J.: Psychologie des Down Syndroms . . . . .	618
WENGLEIN, E./HELLWIG, A./SCHOOF, M. (Hrsg.): Selbstvernichtung. Psychodynamik und Psychotherapie bei autodestruktivem Verhalten . . . . .	59
WOLFRAM, W. W.: Das pädagogische Verständnis der Erzieherin – Einstellungen und Problemwahrnehmungen . . . . .	251
Editorial . . . . .	1, 141, 319, 475, 517
Autoren und Autorinnen der Hefte . . . . .	57, 122, 248, 304, 393, 459, 507, 597, 672, 732
Zeitschriftenübersicht . . . . .	124, 305, 460, 612
Tagungskalender . . . . .	66, 137, 254, 315, 403, 471, 513, 620, 744
Mitteilungen . . . . .	68, 139, 474, 515, 746

# Gewaltverminderung in der Schule: Erprobung einer kooperativen Intervention

Hans-Peter Nolting und Hartmut Knopf

## Summary

### Reducing Aggression in the Schools: A Cooperative Intervention

Can physically aggressive behavior among pupils be reduced by some easily applicable interventions? The teaching staffs of four elementary schools were advised (1) to hold regular classroom meetings (on rules of behavior, helping attacked peers etc), (2) to stop acute aggressive behavior and encourage positive behavior, and (3) to change some situational factors (especially during break-time). Preliminary results suggest that a highly committed staff can reduce aggressive behavior by these interventions. Further study is needed, however, as to the contribution of individual measures and the extent and stability of the effects to be obtained.

## Zusammenfassung

Ist es möglich, mit einigen leicht realisierbaren Maßnahmen in der Schule eine Gewaltverminderung zu erreichen? Den Kollegien von vier Grundschulen wurde insbesondere vorgeschlagen, (1) in allen Klassen regelmäßig Gesprächsrunden abzuhalten (zu Verhaltensregeln, Hilfe für angegriffene Mitschüler u.a.), (2) akut-aggressives Verhalten zu stoppen, positives anzuregen, (3) einige situative Faktoren (vornehmlich in Pausen) zu verändern. Die vorläufigen Befunde legen nahe, daß ein engagiertes Kollegium mit der Intervention Gewalt vermindern kann. Ausmaß und Dauerhaftigkeit der erreichbaren Effekte sowie das Gewicht einzelner Maßnahmen bedürfen aber weiterer Klärung.

## 1 Einleitung

Gewalt in der Schule ist in letzten Jahren zu einem vieldiskutierten Thema geworden. „Die Gewalt nimmt zu“, heißt es immer wieder in der Öffentlichkeit. Wenngleich eine Zunahme wissenschaftlich umstritten ist (GRESZIK et al. 1995), haben doch unbestreitbar, früher wie heute, zahllose Schüler/-innen unter der Gewalt von Mitschüler/-innen zu leiden (OLWEUS 1978, 1995). Dies allein sollte Grund genug sein, nach Wegen zur Gewaltverminderung zu suchen.

Vorschläge hierzu gibt es in großer Zahl. Es gibt jedoch fast keine Wirkungskontrollen. Und manche Vorschläge, die mit großer Überzeugung vorgetragen werden, berücksichtigen nicht einmal grundlegende Tatbestände des Phänomens Gewalt in der Schule.

Der wichtigste Tatbestand: Nicht „die“ Schüler sind gewalttätig, sondern nur eine *Minderheit*. Nach den Untersuchungen von OLWEUS in Norwegen fallen zwischen 5 bis 10 Prozent als notorische Angreifer („bullies“) auf. Bei weniger strengen Kriterien liegen die Zahlen zwischen 10 und 20 Prozent (TODT u. BUSCH 1994; KLICPERA u. GASTEIGER KLIPCERA 1996). Die allermeisten Schüler/-innen werden dagegen kaum einmal gewalttätig. Angegriffen werden auch nicht „die“ Mitschüler, sondern typischerweise eine Minderheit von körperlich schwachen, ängstlichen und oft auch unbeliebten Mitschülern (seltener Mitschülerinnen). Es gibt zwar auch Kinder, die wiederholt Täter und Opfer sind, es gibt provozierende Opfer und es gibt Gewalt unter Gleichstarken (z.B. Rivalitätskämpfe). Doch die *asymmetrische* Gewaltausübung ist das Kernproblem, um das man sich pädagogisch kümmern muß.

Die Vielfalt der Vorschläge zur Gewaltverminderung läßt sich u.E. in folgende vier Typen einteilen:

*Typ 1: Verbesserung des „Schulklimas“:* Diese Vorschläge gehen davon aus, daß wichtige Aggressionsfaktoren in der Schule selbst liegen, und richten sich mithin auf deren Veränderung. Gefordert wird z.B.: weniger Leistungsstreß, eine angstfreie Atmosphäre, „demokratische“ Erziehung, „ganzheitlicher“ Unterricht, Möglichkeiten zu körperlicher Bewegung und zum Spielen (z.B. PREUSCHOFF u. PREUSCHOFF 1994; KORTE 1994).

Die Palette solcher schulischer Verbesserungen ist breit. Vielleicht erleichtern manche tatsächlich die Gewaltprävention. Aber solange kontrollierte Studien zu definierten Maßnahmen fehlen, ist Skepsis angebracht. Denn Maßnahmen dieses Typs sind in zweifacher Weise unspezifisch: Sie richten sich nicht speziell auf die Eindämmung von Gewalt, sondern sind im Grunde allgemeine psychohygienische Aspekte einer guten Schulkultur. Und sie betreffen die Schule als Ganze. Da bleibt es fraglich, auf welchem Wege sie gerade das Verhalten einer spezifischen Gruppe schwieriger Kinder verändern könnten.

*Typ 2: Soziale Erziehung für alle.* Diese Vorschläge sind nicht schul-, sondern schülerorientiert. Ihr Ziel ist es, die „soziale Kompetenz“ zu fördern (z.B. HURRELMANN et al. 1995; KORTE 1994). Beispiele: Gewalt zum Unterrichtsthema machen, mit Kindern über Wut- und Ärgergefühle sprechen, kommunikative Fertigkeiten und konstruktives Konfliktverhalten einüben. Lernen am Modell oder Rollenspiele werden hier häufig als Methode eingesetzt.

Typ 2 richtet sich schon spezifischer auf Gewalt als Typ 1 und ist ebenfalls ohne Frage sinnvoll. Doch hinsichtlich der Adressaten ist er noch unspezifisch, denn er richtet sich in gleicher Weise an alle Schüler/-innen. Zwischen den ohnehin friedlichen und den hochaggressiven wird nicht differenziert. Im übrigen gibt es auch zu diesem Lösungsansatz nach unserer Kenntnis keine kontrollierten Studien in der Schule.



*Typ 3: Erziehung der Täter.* Dieser Ansatz ist gewalt- und adressatspezifisch. In der Praxis sehr verbreitet sind vermutlich Ermahnungen und Bestrafungen, als Akutreaktion vielleicht auch einfaches Stoppen der Gewalthandlungen (z.B. Streithähne trennen). Als psychologisch bedeutsam gilt vor allem die gezielte Förderung von alternativem, erwünschtem Verhalten, ggf. in Kombination mit milder Bestrafung des aggressiven (z.B. PETERMANN u. PETERMANN 1994; im Überblick NOLTING 1997). Wirkungskontrollen zu „täterbezogenen“ Maßnahmen gibt es zwar reichlich, doch stammen sie durchweg aus dem außerschulischen Bereich (Therapie, Elterntraining).

Ein Problempunkt von Typ 3: Da die kritische Interaktion zwischen den Schülern stattfindet, ist es fraglich, wie weit eine separate (und meist verzögert eintretende) Erzieher-Täter-Interaktion darauf Einfluß nehmen kann. Hinzu kommt, daß in der Schule die Erzieher gewöhnlich zu weit vom Ort des Geschehens entfernt sind, um überhaupt eingreifen zu können. Gerade die unmittelbaren Reaktionen anderer sind aber lernpsychologisch besonders wichtig. Unmittelbar reagieren vor allem die Opfer und Zuschauer – allerdings in der Regel nicht so, daß bei den Tätern ein Umlernen veranlaßt wird.

*Typ 4: Das Drei-Ebenen-Konzept.* Das umfangreichste Projekt zur Gewaltverminderung in der Schule wurde von DAN OLWEUS in Norwegen durchgeführt und auch überprüft (OLWEUS 1995). OLWEUS berichtet von einer Reduktion um etwa 50 Prozent innerhalb von ein bis zwei Jahren. Mit einem umfassenden Maßnahmenkatalog arbeitet das Konzept auf drei Ebenen: Schule, Schulklasse und Individuum. Die Schule als Ganze (mit Elternbeteiligung) beschließt und koordiniert das Projekt. In allen Klassen werden „soziale Stunden“ und andere Maßnahmen eingeführt. Hinzu kommen Vorschläge für den Umgang mit den Tätern, aber auch mit den Opfern: Deren Position und soziales Verhalten sollen gefördert werden. Zusätzlich weist OLWEUS auf die große Zahl der Schüler/-innen hin, die praktisch nie Täter oder Opfer sind, und bringt diese als potentielle Helfer ins Spiel.

## 2 Fragestellung

Als das eigentliche Ziel einer Intervention zur Gewaltverminderung in der Schule betrachten wir einen besseren Schutz der Opfer (ähnlich KORTE 1994; OLWEUS 1995), während uns eine „Umerziehung“ hochaggressiver „Täter“ im Rahmen der Schule nur sehr begrenzt möglich scheint. Der Schutz soll erreicht werden durch eine umfassende Etablierung von Verhaltensregeln, unter denen Gewalttätigkeiten seltener auftreten.

Wenn Gewalt in der Schule ein *verbreitetes* Phänomen ist, dann braucht man auch *breit transferierbare* Methoden der Verminderung. Wir wollten daher eine Intervention erproben, die nicht lediglich an ausgesuchten Schulen und mit aufwendiger Unterstützung (z.B. zusätzliche Lehrkräfte, spezielle Ausbildung, umfangreiche externe Betreuung) durchzuführen ist. Die Frage unserer Pilotstudie lautete daher: Ist es möglich, mit wenigen Handlungsstrategien, zu denen ein

Kollegium in kurzer Zeit angeleitet wird, Gewalttätigkeiten unter Schüler/-innen zu vermindern?

Der Erfolg einer solchen Intervention hängt nicht nur von den vorgeschlagenen Maßnahmen ab, sondern auch von der tatsächlichen Umsetzung durch das Kollegium. Unsere Vorschläge sollten daher nicht nur psychologisch begründet, sondern zugleich in einer „normalen“ Schule leicht durchzuführen sein. Das Programm sollte den Lehrer/-innen keinen großen Zeitaufwand zusätzlich zur normalen Belastung abfordern.

Als Schultyp wählten wir für unsere ersten Erprobungen ausschließlich Grundschulen aus. Zum einem ist es wichtig, aggressivem Verhalten in möglichst frühem Alter entgegenzuwirken. Zum anderen schien uns organisatorisch von Vorteil, daß Grundschulen und ihre Kollegien eine überschaubare Größe haben.

### 3 Art der Intervention

Wir ließen uns von dem OLWEUS-Programm mit den drei Ebenen Schule, Klasse und Individuum inspirieren, übernahmen es aber nicht in vollem Umfang. Dafür schien es uns bei weitem zu aufwendig. So versuchten wir nicht, Eltern einzubeziehen, zumal gewöhnlich ohnehin nur besonders interessierte Eltern mitmachen, deren Kinder keine Probleme bereiten. Auch andere Elemente von OLWEUS (z.B. spezielle Arbeitsgruppen, Kontakttelefon) klammerten wir aus.

Die Ebene der *Schulklasse* sahen wir als zentralen Angelpunkt. Denn Schulklassen plus Klassenlehrer/-in sind natürliche Einheiten. Hier sollten regelmäßig Gesprächsrunden stattfinden, anfangs mindestens wöchentlich, darüber hinaus nach Bedarf. Mögliche Inhalte für solche Gespräche wurden auf einem Merkblatt genannt (s. Tab.1). Als einen eigenen Punkt führten wir die Anleitung der Zuschauer ein, da ihnen für die akute Interaktion eine wichtige Rolle zukommt. Die Kinder sollten vorbereitet werden, aggressive Auseinandersetzungen zu stoppen oder zu verhindern. Die Art des Eingreifens sollte im Rollenspiel geübt werden. Zur Sprache kommen sollten in der Klasse sowohl körperliche als auch scharfe Formen verbaler Aggression.

Auf der *individuellen* Ebene betonten wir das nichtfeindselige Stoppen von Gewalthandlungen als Akutreaktion und die Förderung von erwünschtem Verhalten als die eigentliche Erziehung.

Die Intervention als Projekt der ganzen *Schule* wurde dadurch gesichert, daß wir immer nur mit dem ganzen Kollegium arbeiteten. Auf dieser Ebene konnten wir als zusätzliche Komponente auch situative Veränderungen zur Sprache zu bringen: Das Kollegium wurde ermutigt, für kritische Situationen neue Lösungen zu überlegen, z.B. die Entzerrung von kollidierenden Aktivitäten auf dem Schulhof (Fußballzone, Ruhezone u.a.) oder Maßnahmen zur Veränderung von Wartesituationen.

Wir bezeichnen diese Art der Intervention als kooperativ, weil alle Beteiligten des Systems Schule, auch die Kinder, über das Projekt informiert werden, mitre-

den können und aufgerufen werden, auf ihre Weise zur Lösung beizutragen (ähnlich die „kooperative Verhaltensmodifikation“ zum Umgang mit Unterrichtsstörungen, REDLICH u. SCHLEY 1981). Die zuvor angeleiteten Lehrer/-innen fungieren in gewisser Weise als Mediatoren – aber nicht als die einzigen Aktiven. Weil die kritische Interaktion zwischen den Kindern stattfindet, sollten die aggressiven Kinder auch durch die Reaktionen der Mitschüler „erzogen“ werden.

Den theoretischen Hintergrund kann man als lerntheoretisch und interaktionsorientiert bezeichnen. Für alle Beteiligten ist es ein Umlernprogramm. Gelernt werden soll vor allem kognitiv (in den Gesprächsrunden) sowie am Erfolg und Mißerfolg (in der unmittelbaren Interaktion sowie durch Erziehungsverhalten). Man kann dies durchaus als Förderung der sozialen Kompetenz ansehen, doch anders in Typ 2 (s.o.) werden die Verhaltensunterschiede berücksichtigt: Nicht „die Kinder“ sollen lernen, friedlich miteinander umzugehen, sondern (a) die typischen Täter sollen lernen, sich zurückzuhalten, (b) die typischen Opfer sollen lernen, sich besser zu behaupten, und (c) die Zuschauer sollen lernen, Gewalt zu stoppen. Manche Kinder brauchen sowohl das eine wie das andere, weil sie mal Täter und mal Opfer sind; und Zuschauer sind alle von Zeit zu Zeit. Die Stärkung der Opfer ist u.E. in der Schule allerdings nur sehr begrenzt möglich. Viele der stillen, schwachen Kinder brauchen individuelle psychologische Hilfe. (Mehr zu Täter, Opfer und Zeuge als „Zielpersonen“ bei KNOPF 1996).

*Tab. 1: Merkblatt für die Lehrerkollegien (gekürzt);  
die zentralen Vorschläge sind durch • markiert.*

---

### *Gesprächsrunden in der Schulklass*

#### Grundregeln

- Wir greifen andere nicht an (Schlagen usw. ist verboten)
- Wir versuchen, Angegriffene zu schützen
- Wir beziehen alle Kinder ein

#### Nachbesprechung ernster Vorfälle

- Befragung von Täter, Opfer, Zeugen
- Erfragen von Lösungsideen
- Unterscheidung: sich wehren vs. Vergeltung

#### Anleitung der Zuschauer

- Schützen, Trennen, kooperatives Eingreifen usw. besprechen und einüben (Rollenspiel)
- Herbeiholen von Hilfe

#### Anleitung und Stärkung typischer Opfer

- Klarstellung: Gewalt melden ist kein „Petzen“
- Kooperation von Kindern, „Schutzengel“
- Ermutigung zu Verhalten, das „beliebt“ macht

### Soziale Erziehung für alle

- Kommunikative Fertigkeiten (Ich-Botschaften, Zuhören usw.)
- Anleitung zu Einfühlung (reale Fälle, Rollenspiele, Geschichten)

### *Direkter Umgang mit aggressivem Verhalten*

#### Akute Intervention

- Nichtaggressives Stoppen, Behindern der Täter
- Zuwendung zum Opfer

#### Erziehungsverhalten

- Vormachen, Vorschlagen von positivem Verhalten
- Lob, Zuwendung, Belohnung für erwünschtes Verhalten
- Ermutigung durch Ansetzen an „positiven Seiten“

### Einzelgespräche mit Täter, Opfer, beiden zusammen, Eltern

### *Situative Veränderungen*

- Strukturierung des Schulhofs, „Entzerrung“ von Aktivitäten
  - Regelungen für Wartesituationen
- 

## 4 Ablauf der Intervention

Bislang wurde die Intervention an 4 Grundschulen im Raum Göttingen und im Raum Halle erprobt. Eine weitere Schule diente als „Kontrollgruppe“. Das Programm wurde nur in Schulen durchgeführt, die zu uns Kontakt aufnahmen, nachdem sie von unserem Angebot erfahren hatten. Es sollte primär ein Schulprojekt sein und nicht ein Forschungsprojekt der Universität. In zwei Schulen führte das Kollegium auf unsere Bitte eine Abstimmung durch, um abzusichern, daß die große Mehrheit das Projekt unterstützte.

In einer schulinternen Fortbildung machten wir das Kollegium mit wichtigen Befunden zur Gewalt in der Schule vertraut, sprachen über spezielle Probleme dieser Schule und erörterten vor allem ausführlich unser Interventions-Paket. In Stichworten wurde es allen Lehrer/-innen auf dem Merkblatt mitgegeben (s. Tab. 1). Diese Einführung dauerte etwa 5-6 Stunden und wurde meist durch Diskussionen und Absprachen des Kollegiums in Eigenregie fortgesetzt.

Ein oder zwei Wochen nach dieser Einführung begann das Programm in allen Klassen gleichzeitig mit einer Gesprächsrunde. Wir selbst hatten auf die Durchführung jetzt keinen Einfluß. Erst einige Wochen nach Beginn der Intervention trafen wir wieder mit dem Kollegium zusammen, um Probleme und weitere Maßnahmen zu erörtern. Regelmäßige Treffen im Abstand von etwa einem Monat hielten wir für wünschenswert; aufgrund von Terminproblemen in den Kollegien lagen die Intervalle aber meistens bei zwei bis drei Monaten. Vorgesehen war eine Begleitung des Schulprojektes über ein Jahr.

## 5 Erfassung der Gewalt

Um den Erfolg der Intervention zu kontrollieren, versuchten wir, zu verschiedenen Zeitpunkten das Ausmaß an Gewalt in der jeweiligen Schule zu ermitteln. Leider war uns kein standardisiertes Meßinstrument bekannt, das für unsere Zwecke geeignet erschien. Für gänzlich unzureichend hielten wir die (in manchen Erhebungen erfragte) Einschätzung der Schulleiter, ob die Gewalt zugenommen oder abgenommen habe.

Etwas mehr Vertrauen hatten wir in *Schätzskalen* zur Häufigkeit von Gewalt (nie – selten – gelegentlich – oft – sehr oft) (NIEBEL et al. 1993; KNOPF 1996). Unsicherheiten bei den subjektiven Schätzangaben (wie oft ist „oft“?) sind evident. Doch läßt sich ein gewisser Fehlerausgleich erreichen, indem man nicht nur die Schulleitung, sondern alle Lehrer/-innen schätzen läßt. Dies Verfahren wählten wir an drei Schulen.

Konkrete *Beobachtungen* erhoben wir an an zwei Schulen: Wir baten die Lehrer/-innen, eine Woche lang täglich eine *Strichliste* zu Vorfällen mit körperlicher Gewalt („selbst beobachtet“ und „Schülerbericht“) zu führen.

Da die Lehrkräfte von vielen Gewalttätigkeiten gar nicht erfahren, war die (anonyme) *Befragung der Schüler/-innen* eine unerläßliche Ergänzung. OLWEUS hat hierzu einen sehr umfangreichen Fragebogen entwickelt. Dadurch angeregt haben wir eigene, weniger aufwendige Fragebögen ausprobiert. Kernstück waren stets Fragen folgender Art: „Bist Du von anderen Kindern getreten oder geschlagen worden?“ (noch nicht – diese Woche – früher schon). Aussagen aus der Opferperspektive hielten wir für valider als Bekenntnisse der Täter (die auch enthalten waren).

In *jeder* Schule gab es eine Schülerbefragung *und* eine Form der Gewalterfassung durch die Lehrer/-innen (Schätzskalen oder Strichliste). Die Erhebungen fanden auf jeden Fall in der Woche vor Beginn der Intervention (Prätest) sowie einige Zeit danach statt, in einem Fall zusätzlich nach einem Jahr (Posttests). In einer Kontrollschule wurden ohne Intervention lediglich zwei Erhebungen im Abstand von 7 Monaten vorgenommen.

Veränderungen wurden mit dem Wilcoxon-Test auf Signifikanz geprüft, sofern die Prä- und Post-Angaben individuell verglichen werden konnten. In den meisten Fällen war dies aufgrund der Anonymität allerdings nicht möglich.

## 6 Ergebnisse

Die Ergebnisse geben wir für jede Schule separat wieder, und zwar aus zwei Gründen: (1) Die Bedingungen in den Schulen waren in mancher Hinsicht unterschiedlich (z.B. Art des Einzugsgebiets, Bedingungen der Pausengestaltung). (2) Wir setzten teilweise unterschiedliche Instrumente zur Gewalterfassung ein. Daher erschien es nicht sinnvoll, die Befunde aus allen Schulen zusammenzurechnen (s. Tab.2).

*Schule 1:* Es gibt Anzeichen für eine Verminderung in den ersten zwei Monaten und einen Wiederanstieg bis zur Nachuntersuchung. Unsere Interpretation: Die Intervention wurde nur in der ersten Phase intensiv durchgeführt. Ein möglicher Grund: Die treibende Kraft, nämlich der Schulleiter, schied nach vier Monaten aus dem Kollegium aus.

*Schule 2:* Für eine Verminderung sprechen sehr deutlich die konkreten Schülerangaben (Maß 2), nicht aber das Lehrerurteil. Ergänzendes Aspekt: Sowohl nach Lehrer- wie Schülerurteil nahmen die Hilfeleistungen durch Mitschüler zu.

*Schulen 3 und 4:* Insgesamt sprechen die Daten für eine (vorläufige) Verminderung, Maß 1 jedenfalls deutlich, wenngleich bei nur 9 bzw. 7 Beobachtern statistische Signifikanz für die einzelnen Schulen nicht erreicht wird (für beide zusammen wird sie erreicht). – Die Intervention in diesen Schulen wird fortgesetzt.

Tab. 2: Ergebnisdaten

#### *Schule 1*

1. *Maß:* Einschätzung der Häufigkeit mehrerer Formen körperlicher Gewalt (durchschnittliche Skalenwerte von 11 Lehrer/-innen):

vor Beginn	nach 2 Monaten	nach 1 Jahr	
2,8	2,2	2,4	(2=selten, 3=gelegentlich)

2. *Maß:* Anzahl der Kinder, die angeben, „in den letzten Tagen“ geschlagen oder getreten worden zu sein:

vor Beginn	nach 2 Monaten	nach 1 Jahr
Klassen 2 bis 4 (N=163; nach 1 Jahr alte Kl. 4 nicht mehr da)		
31	18	
Nur Klassen 2 und 3 (N=108) bzw. nach 1 Jahr Kl. 3 und 4		
22	17	28

#### *Schule 2*

1. *Maß:* Einschätzung der Häufigkeit mehrerer Formen körperlicher Gewalt (durchschnittliche Skalenwerte von 14 Lehrer/-innen):

vor Beginn	nach 7 Monaten
2,6	2,6

2. *Maß:* Anzahl der Kinder, die angeben, geschlagen oder getreten worden zu sein:

	vor Beginn	nach 7 Monaten
„in dieser Woche“ (Klassen 2, 3, 4; N=137)	51	23
„in den letzten zwei Monaten“ (Klassen 3 und 4; N=103)	47	17

#### *Schule 3 (Zwischenergebnis)*

1. *Maß:* Zahl der Vorfälle mit körperlicher Gewalt nach Strichlisten von 9 Lehrer/-innen, die zu beiden Zeitpunkten vollständig registriert hatten:

vor Beginn	nach 7 Wochen
77	52

2. Maß: Zahl der Angaben der Kinder der 3. und 4. Klassen (N=106), „diese Woche“ und/oder „letzte Woche“ (je 1 Punkt) geschlagen oder getreten worden zu sein:

vor Beginn	nach 7 Wochen
28	24

#### Schule 4 (Zwischenergebnis)

1. Maß: Zahl der Vorfälle mit körperlicher Gewalt nach Strichlisten von 7 Lehrer/-innen, die zu beiden Zeitpunkten vollständig registriert hatten:

vor Beginn	nach 5 Wochen
94	69

2. Maß: Zahl der Angaben der Kinder der 3. und 4. Klassen (N=108), „diese Woche“ und/oder „letzte Woche“ (je 1 Punkt) geschlagen oder getreten worden zu sein:

vor Beginn	nach 5 Wochen
36	32

#### Kontrollschule

1. Maß: Einschätzung mehrerer Formen körperlicher Gewalt (Durchschnittliche Skalenergebnisse von 17 Lehrer/-innen):

vor Beginn	nach 6 Monaten
2,2	2,0

2. Maß: Anzahl der Kinder, die angeben, geschlagen oder getreten worden zu sein:

	vor Beginn	nach 6 Monaten
„in dieser Woche“ (Klassen 2, 3, 4; N=244)	64	60
„in den letzten zwei Monaten“ (Klassen 3 und 4; N=167)	72	62

**Kontrollschule:** Keines der Maße spricht deutlich für eine Gewaltverminderung. Ergänzender Aspekt: Auch das „Zuschauerverhalten“ blieb in dieser Schule offenbar unverändert.

## 7 Diskussion

Die Fragestellung unserer Pilotstudie lautete: Ist es möglich, mit wenigen Handlungsstrategien, zu denen ein Kollegium in kurzer Zeit angeleitet wird, Gewalttätigkeiten unter Schüler/-innen zu vermindern? Nach den bisherigen Ergebnissen läßt sich die Frage mit einem vorsichtigen Ja beantworten. Mehrere Anzeichen sprechen dafür, daß in den Versuchsschulen gewisse Verminderungen eingetreten sind, zumindest vorübergehend. Wie groß und wie dauerhaft die Effekte in günstigen Fall sein können, läßt sich aufgrund der begrenzten Befunde noch nicht sagen.

Ein Angelpunkt ist das Engagement des Kollegiums. Wieviele Lehrer/-innen beteiligen sich aktiv, und wie lange? Einige Auskünfte erhielten wir in den Besprechungen. Wir erfuhren z. B., daß durchweg die Grundregeln in den Klassen ausge-

hängt und die Gesprächsrunden durchgeführt wurden oder daß einige Lehrer/-innen gezielt Anreize für positives Verhalten setzten. Aber wir wissen nicht genau, was in den Klassenräumen wirklich geschah, wieweit etwa die konkreten Ausführungen unseren Vorstellungen entsprachen. Die individuellen Unterschiede dürften hier beträchtlich sein. Persönliche Eigenheiten des Erziehungsverhaltens können von einem solchen Programm sicher kaum beeinflußt werden.

Die Realisierung der zweiten Grundregel, die Hilfeleistung durch Zuschauer, war uns ein wichtiges Element. Wir hörten hierzu mehrfach positive Beispiele. Aber es gab auch Schwierigkeiten und Mißverständnisse bei der Umsetzung. Im ganzen wurde eine systematische Anleitung der Zuschauer seltener betrieben als von uns vorgeschlagen.

Am beliebtesten scheinen äußere, situative Veränderungen zu sein. Dies zeigt sich an teilweise beträchtlicher Kreativität bei neuen Regelungen und Angeboten für die Pausengestaltung. Zweifellos sind die Pausen eine kritische Situation. Und vielleicht ist es zweckmäßig, Maßnahmen speziell auf einige kritische Situationen auszurichten.

Insgesamt ist aber noch unklar, welche Maßnahmen unseres Paketes welchen Beitrag leisten können, da wir nicht mit isolierten Maßnahmen experimentieren konnten. Wichtig ist vielleicht schon, daß überhaupt das Kollegium die Gewaltverminderung zum *gemeinsamen* Thema macht. In keiner Schule war dies vor unserer ersten Zusammenkunft geschehen.

Was die Gewalt-Messung anbelangt, so dürften die konkreten Erfassungen (Schülerfragebogen, Strichlisten) aussagefähiger sein als die Schätzungen. Doch alle benutzten Verfahren unterliegen subjektiven Einflüssen. (Die Abgrenzung und Zählung verbaler Aggression ist übrigens so schwierig, daß wir hier auf Zahlen und Interpretationen verzichtet haben.) Bei den vorgetragenen Daten weisen Lehrerangaben und Schülerangaben zwar fast immer in dieselbe Richtung, aber sie divergieren oft im Ausmaß der Veränderungen. Es ist nicht zu entscheiden, welche Angaben die validesten sind. – Nicht ganz leicht ist es, für den Prä- und Post-Vergleich zwei voll vergleichbare Zeiträume zu finden. Immerhin könnte es, etwa beim Vergleich zweier Wochen, eine gewisse Rolle spielen, ob in einer der Wochen z.B. eine besondere Veranstaltung lag (Schulausflug o.a.) oder anhaltendes Regenwetter herrschte. (Einige Lehrer/-innen waren überzeugt, daß bei schlechtem Wetter Gewalttätigkeiten häufiger sind, weil die Kinder im Gebäude bleiben.) Es bedarf noch vieler Erhebungen ohne Intervention, um solche Einflüsse zu ermitteln.

All dies macht deutlich, daß die vorliegende Studie nicht als Evaluation eines Verfahrens zu verstehen ist. Sie sollte erkunden, ob es für ein verbreitetes Problem breit transferierbare Maßnahmen geben könnte. Wir sehen die ersten Ergebnisse als Ermutigung an, diesen Weg weiter zu verfolgen.



## Literatur

- GREZSIK, B./HERING, F./EULER, H. (1995): Gewalt in den Schulen. Ergebnisse einer Befragung in Kas-  
sel. Zeitschrift für Pädagogik 41, 265-284.
- HURRELMANN, K./RIXIUS, N./SCHIRP, H. (1996): Gegen Gewalt in der Schule. Weinheim: Beltz.
- KLIPCERA, C./GASTEIGER KLIPCERA, B. (1996): Die Situation von „Tätern und „Opfern“ aggressiver  
Handlungen in der Schule. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 45, 2-9.
- KNOPF, H. (Hrsg.) (1996): Aggressives Verhalten und Gewalt in der Schule. München: Oldenbourg.
- KORTE, J. (1994): Lernziel Friedfertigkeit. Vorschläge zur Gewaltreduktion in der Schule. Weinheim:  
Beltz.
- NIEBEL, G./HANEWINKEL, R./FERSTL, R. (1993): Gewalt und Aggression in schleswig-holsteinischen  
Schulen. Zeitschrift für Pädagogik 39, 775-798.
- NOLTING, H.P. (1997): Lernfall Aggression. Wie sie entsteht, wie sie zu vermindern ist (neubearb.  
Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- OLWEUS, D. (1978): Aggression in the Schools. Washington: Hemisphere.
- OLWEUS, D. (1995): Gewalt in der Schule. Bern: Huber.
- PETERMANN, F./PETERMANN, U. (1994): Training mit aggressiven Kindern (7. Aufl.). Weinheim: Psycho-  
logie Verlags Union.
- PREUSCHOFF, G./PREUSCHOFF, A. (1994): Wir können etwas tun! Gegen Gewalt an Schulen. Köln: Papy-  
Rossa.
- REDLICH, A./SCHLEY, W. (1981): Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht. München: Urban &  
Schwarzenberg.
- TODT, E./BUSCH, L. (1994): Aggression und Gewalt in Schulen. Recht der Jugend und des Bildungs-  
wesens 42, 174-186.

Anschriften der Verfasser: Dr. Hans-Peter Nolting, Institut für Pädagogische Psychologie  
der Universität Göttingen, Waldweg 26, 37073 Göttingen; Prof. Dr. Hartmut Knopf, Insti-  
tut für Pädagogik, Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie, Universität Halle, Francke-  
Platz 1/23, 06110 Halle.